

Vilhelmiina Karonen, Sara Rytivaara

**VASTAVALMISTUNEIDEN
LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA
AMMATILLISESTA KOMPETENSISTA
VARHAISEN PUUTTUMISEN KONTEKSTISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro-gradu
Toukokuu 2021

TIIVISTELMÄ

Vilhelmiina Karonen, Sara Rytivaara: ”Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta kompetenssista varhaisen puuttumisen kontekstissa”

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Suomen perustuslakiin on kirjattu jokaisen oppilaan lainmukainen oikeus saada laadukasta varhaista puuttumista asuinpaikasta riippumatta. Kansainvälisessä kontekstissa varhainen puuttuminen – early intervention – nähdään toimintana, joka tukee lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä. Kuronen (2010) määrittelee varhaisen puuttumisen prosessiksi, jossa pyritään mahdollisimman aikaisin havaitsemaan luokassa esiintyviä ongelmia ja löytämään niille ratkaisuja. Yhä moninaistuva luokkahuone haastaa opettajan ammatillista kompetenssia myös varhaisen puuttumisen osalta. Työkokemuksen merkitys opettajan ammatillisen kompetenssin kehittymiselle on merkittävä. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin pääsemään lähelle vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusta omasta ammatillisesta kompetenssista varhaisen puuttumisen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää: millaisia näkemyksiä vastavalmistuneilla luokanopettajilla on varhaisesta puuttumisesta, millaisiksi vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat oman ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen kontekstissa, sekä millaista ammatillista kompetenssia luokanopettajan koulutus on rakentanut vastavalmistuneille luokanopettajille varhaisen puuttumisen tilanteisiin. Lopuksi tutkimus pohtii luokanopettajakoulutuksen tehtävää varhaisen puuttumisen kompetenssin rakentajana.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastatteluna, jonka pääteemoina olivat varhainen puuttuminen, ammatillinen kompetenssi sekä Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus. Tutkimuksessa haastateltiin 11 vuosina 2018–2020 valmistunutta luokanopettajaa.

Tuloksissa ilmeni, että seitsemän yhdestätoista opettajasta kokivat epävarmuutta koskien omaa ammatillista kompetenssiaan varhaisen puuttumisen tilanteissa. Neljä opettajaa yhdestätoista kokivat oman ammatillisen kompetenssinsa hyväksi toimiessaan varhaisen puuttumisen tilanteissa. Huomionarvoista on, että vastavalmistuneiden opettajien kuvaukset varhaisen puuttumisen prosessista olivat toisistaan poikkeavia, eikä koulujen välillä löytynyt yhtenäisiä toimintasuunnitelmia varhaiseen puuttumiseen. Moniammatillinen yhteistyö muiden sidosryhmien kanssa nähtiin edellytyksenä varhaisen puuttumisen toteutumiselle, mutta kokemukset yhteistyön sujuvuudesta vaihtelivat. Työkokemuksen vähäisyys nähtiin yleisesti opettajan ammatillista kompetenssia vähentävänä tekijänä, jolla on osuutensa varhaisen puuttumisen toteuttamisessa.

Haastatellut opettajat nostivat laajasti esiin koulutuksen merkityksen opettajan ammatillisen kompetenssin rakentajana varhaisen puuttumisen kontekstissa. Koulutuksen nähtiin olevan osavastuussa siitä, että opettajilla oli tarvittavat valmiudet varhaiseen puuttumiseen. Toisaalta opettajat myös tunnustivat ja tunnustivat koulutuksen haasteellisen tehtävän opettajan valmiuksien rakentajana. Opettajan ammatillisen kompetenssin rakentuminen on monisyinen prosessi, eikä luokanopettajakoulutus pysty yksin vastaamaan kaikkiin haasteisiin, joita opettajat työelämässä kohtaavat. Opettajankoulutukselta toivottiin kuitenkin lisää käytännön työkaluja varhaisen puuttumisen tilanteisiin. Opettajankoulutuksen tehtäväksi nähtiin myös tarjota vastavalmistuneille luokanopettajille työkalut elinikäiseen oppimiseen sekä yhteiskunnallisen ajattelun kehittämiseen.

Toukokuu 2021

Avainsanat: varhainen puuttuminen, opettajan ammatillinen kompetenssi, Tampereen yliopisto, luokanopettajakoulutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VARHAINEN PUUTTUMINEN	7
2.1	Varhainen puuttuminen	7
2.2	Varhainen puuttuminen koulutuspoliittisesta näkökulmasta	10
3	OPETTAJAN AMMATILLINEN KOMPETENSSI	13
3.1	Opettajan rooli varhaisen puuttumisen toteuttajana laajentuvassa työnkuvassa	14
3.2	Opettaja asiantuntijaverkoston jäsenenä	17
3.3	Asiantuntijatiedon viipaloituminen	19
4	KOULUTUS RAKENTAMASSA LUOKANOPETTAJAN KOMPETENSSIA	21
4.1	Erytispedagogiikan “ghettoutuminen”	23
4.2	Elinikäinen oppiminen koulutuksen tavoitteena	23
4.3	Varhainen puuttuminen Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	26
5.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	26
5.2.2	<i>Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia</i>	27
5.2.3	<i>Hermeneuttinen kehä</i>	29
5.2.4	<i>Tapaustutkimus</i>	29
5.3	Aineiston hankinta	30
5.3.1	<i>Tutkimusmenetelmät</i>	30
5.3.2	<i>Tutkimusjoukko</i>	30
5.4	Aineiston sisällönanalyysi	32
5.5	Luotettavuus ja eettisyys	34
6	TULOKSET	36
6.1	Miten vastavalmistuneet luokanopettajat ymmärtävät varhaisen puuttumisen?	36
6.1.1	<i>Vastavalmistuneiden luokanopettajien esille nostamia varhaisen puuttumisen alueita</i>	38
6.1.2	<i>Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia varhaisen puuttumisen prosessin kulusta</i>	41
6.1.3	<i>Moniammatillinen työryhmä osana varhaisen puuttumisen prosessia</i>	44
6.2	Opettajan ammatillinen kompetenssi varhaisen puuttumisen kontekstissa	49
6.3	Oman varhaisen puuttumisen kompetenssin heikoksi tuntevat	50
6.3.1	<i>Kokemuksen merkitys</i>	51
6.3.2	<i>Työyhteisön resurssien merkitys</i>	52
6.3.3	<i>Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys</i>	53
6.3.4	<i>Kompetenssi toimia moniammatillisessa työyhteisössä</i>	55
6.4	Oman varhaisen puuttumisen kompetenssin osittain heikoksi, osittain hyväksi tuntevat ⁵⁶	56
6.4.1	<i>Kokemuksen merkitys</i>	58
6.4.2	<i>Työyhteisön resurssien merkitys</i>	58
6.4.3	<i>Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys</i>	59
6.4.4	<i>Kompetenssi toimia moniammatillisessa työyhteisössä</i>	60
6.5	Ammatillisen kompetenssin hyväksi tuntevat	61

6.5.1	<i>Kokemuksen merkitys</i>	63
6.5.2	<i>Työyhteisön resurssien merkitys</i>	65
6.5.3	<i>Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys</i>	66
6.5.4	<i>Kompetenssi moniammatillisessa työyhteisössä toimiessa</i>	66
6.6	<i>Koulutus rakentamassa opettajan ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen kontekstissa</i>	67
6.6.1	<i>Harjoittelun merkitys ammatillisen kompetenssin kehitykselle varhaisen puuttumisen kontekstissa</i>	68
6.6.2	<i>Teoriaa vai käytäntöä avuksi ammatillisen kompetenssin rakentumiselle</i>	69
6.6.3	<i>Koulutus rakentamassa kompetenssia toimia moniammatillisessa työryhmässä</i> .	71
6.6.4	<i>Koulutuksen tehtävä varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin kehittäjänä</i>	72
7	POHDINTA	75
7.1	<i>Yhteenvetoa tuloksista</i>	75
7.1.1	<i>Validiteetti ja reliabiliteetti</i>	79
7.1.2	<i>Johtopäätökset</i>	81
8	LÄHTEET	83
	LIITTEET	87

KUVIOT

KUVIO 1. VARHAISEN PUUTTUMISEN MUODOT JA TASOT . ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

KUVIO 2. OPETTAJUUDEN OSATEKIJÄTERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 JOHDANTO

Kouluinstituutio on jatkuvassa muutoksessa, sillä yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat väistämättä myös koulujen jokapäiväiseen arkeen. Kouluinstituutioiden läpi virtaa yhteiskuntamme tulevaisuus, jonka vuoksi kouluinstituution harteille asettuu vastuullinen tehtävä; oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun tukeminen.

Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun tukeminen pitää sisällään ongelmakohtien tunnistamista sekä niihin puuttumista. Vastuu ei ole vapaaehtoista vaan siitä on määrätty lastensuojelulaissa (Lastensuojelulaki, 88/2010, 25§). Opettajan rooli osana oppilaan tukiverkosta on tärkeä toimiessaan tiiviissä yhteistyössä yhdessä oppilaan, kodin ja asiantuntijaverkoston kanssa (Huhtanen, 2007, s. 9). Opettajan ollessa jatkuvassa ja tiiviissä kontaktissa oppilaidensa kanssa, voi hän olla ensimmäinen ja ainoa henkilö, joka puuttuu oppilasta koskeviin huolestuttaviin havaintoihin. Huhtanen (2007, s.31) kuitenkin toteaa, että vastavalmistuneelle opettajalle voi olla haastavaa lähteä ratkomaan oppilaan ongelmia, mikäli hän ei tiedä milloin, miten ja miksi niihin tulisi puuttua sekä kenen tehtävä se on. Jokaisen opettajan tulisikin saada ammatillista kompetenssia varhaiseen puuttumiseen jo koulutusvaiheessa, sillä oppilaalla on oikeus saada varhaista puuttumista paikkakunnasta, koulusta tai yksittäisestä opettajasta riippumatta. Varhaisessa vaiheessa tapahtuva puuttuminen voi parhaimmillaan ehkäistä ongelmien syntymistä tai estää niiden kasautumista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Tampereen yliopiston vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat oman ammatillisen kompetenssinsa varhaisen puuttumisen tilanteissa. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoisuutta varhaisen puuttumisen tärkeydestä, sekä havainnollistaa kerätyn aineiston avulla, minkälaisia valmiuksia Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutus tarjoaa varhaiseen puuttumiseen. Tarkoituksena on erityisesti selvittää (a) kuinka vastavalmistuneet opettajat hahmottavat varhaisen puuttumisen prosessin, (b)

miten vastavalmistuneet opettajat kokevat oman ammatillisen kompetenssinsa varhaisen puuttumisen tilanteissa, sekä (c) miten luokanopettajakoulutus on tukenut opettajan ammatillista kasvua varhaiseen puuttumiseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu kolmeen osa-alueeseen, joita ovat varhainen puuttuminen, ammatillinen kompetenssi, sekä luokanopettajan koulutus Tampereen yliopistossa.

Tutkimustehtävää lähestytään laadullisella tutkimuksella, jonka tutkimusote on fenomenologishermeneuttinen. Tutkimuksessa on myös viitteitä tapaustutkimuksessa, sillä haastateltava joukko koostuu pelkästään Tampereen yliopistosta vuosina 2018–2020 valmistuneista luokanopettajista. Kohdeorganisaationa toimii Tampereen yliopisto.

2 VARHAINEN PUUTTUMINEN

2.1 Varhainen puuttuminen

Varhaisen puuttumisen käsite on muotoutunut 1990–2000-luvun taitteessa niin ammattilaisten kuin maallikoiden puheeseen (Huhtanen, 2007, s.22). Varhainen puuttuminen ei kuitenkaan ole ilmiönä uusi, sillä opettajat ovat kautta aikojen pyrkineet tukemaan oppilaan koulunkäyntiä erilaisin menetelmin. Nykyaikana varhaisen puuttumisen termi on vakiintunut osaksi koulutuskulttuuriamme (Huhtanen, 2007, s.22). Kansainvälisessä kontekstissa varhainen puuttuminen – early intervention – nähdään toimintana, joka tukee lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä (Pyhäjoki & Koskimies, 2009, s.186).

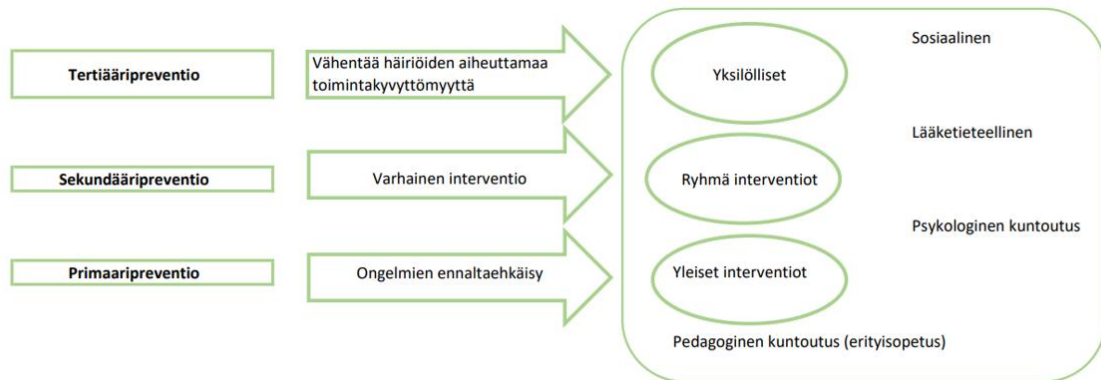
Käsitteenä varhainen puuttuminen on kompleksinen ja vaikeasti ymmärrettävä, sillä se voi olla hyvin erilaista riippuen ongelmasta (Huhtanen, 2007, s.28). Vaikka koulu tai yksittäinen opettaja ei pysty ratkaisemaan kaikkia ongelmia, on silti tärkeää, että ongelmiin puututaan. Kuronen (2010) määrittelee varhaisen puuttumisen prosessiksi, jossa pyritään mahdollisimman aikaisin havaitsemaan luokassa esiintyviä ongelmia ja löytämään niille ratkaisuja. Luokkahuoneessa näkyvät ongelmat voivat johtua oppilaslähtöisistä- tai koulun ulkopuolisista ympäristöllisistä tekijöistä, jolloin oppilas tarvitsee tilanteen mukaan joko opetuksellista- tai oppilashuollollista tukea (Kuronen, 2010, s.178). Toiminta voi liittyä varhaisten oppimisvaikeuksien ja oireiden tunnistamiseen, tukitoimien järjestämiseen, poikkeavuuden kontrollointiin tai vuorovaikutteiseen toimintaan, jossa huoli otetaan varhain ja kunnioitettavasti esille (Pyhäjoki & Koskimies 2009, s.186). Muita varhaisen puuttumisen keinoja voivat olla esimerkiksi eri asiantuntijoiden antama tuki, koulu- ja luokkaratkaisut, erityisopetus tai terapia (Huhtanen, 2007, s.27). Koulun lisäksi varhaisen puuttumisen prosessiin voidaan tarvita sosiaalisia, lääketieteellisiä, psykologisia

tai kasvatustieteellisiä toimenpiteitä (Huhtanen, 2007, s.28). Ongelmat usein linkittyvät toisiinsa, jolloin pääongelman synty saattaa olla monen tekijän summa (Huhtanen, 2007, s.29). Varhainen puuttuminen ei kosketa pelkästään oppilasta vaan myös perhettä ja kasvuympäristöä. Tällöin tilanteet voivat olla monimutkaisia ja vaatia monenlaista tukea (Huhtanen, 2007, s.29). Varhaisen puuttumisen tavoitteena on ennaltaehkäistä ongelmien kasaantuminen ja kärjistyminen, sekä ehkäistä syrjäytymistä ja lisätä kouluhyvinvointia (Kuronen, 2010, s.178).

Toiminnalliselta sisällöltään varhainen puuttuminen on kuntouttavaa ja ennaltaehkäisevää, mutta se on myös tapahtumasarja ja prosessi, joka lähtee liikkeelle huolta herättävistä signaaleista. Huhtanen (2007, s.29) mukaan lähtökohta varhaiselle puuttumiselle on opettajan henkilökohtainen huoli oppilaasta tai opetusryhmästä. Huoli voi olla lähtöisin oppilaan koulunkäynnistä tai elämäkulusta nousevista huomioista. Arjessa havainnot nousevat yleensä oppilaan käyttäytymisestä, joka voi olla normaalista poikkeavaa. Prosessin edetessä haluttuun suuntaan oppilaasta tulee palvelun vastaanottaja ja lopulta toimija. Toimenpiteiden tarkoituksena on auttaa ja tukea oppilasta, sekä kehittää hänen oppimisympäristöään. Tavoitteena olisikin oppilaan voimaantuminen prosessin aikana, jolloin toiminnan objektista tulisi itsenäinen subjekti, joka ei olisi enää autettavan roolissa. Keskiössä ovat oppilas ja hänen vanhempansa, jotka omalla toiminnallaan vaikuttavat ratkaisevasti toiminnan kulkuun sitä edistäen, heikentäen tai pysäyttäen. Toimenpiteitä koskevaan päätöksentekoon vaikuttaa koulun arvioiman tilanteen ja esitettyjen ehdotusten lisäksi se, kohtaavatko nämä arviot ja ehdotukset oppilaan vanhempien näkemysten kanssa. Varhainen puuttuminen edellyttää tukitoimia ja yhteistyötä kodin, koulun ja eri ammattiryhmien välillä. Toiminnan ydin perustuu ongelmanratkaisuun, mutta sitä ei tulisi nähdä ongelma- tai oirelähtöisenä prosessina. Tavoitteena on ratkaisukeskeisyys, jossa pyritään löytämään keinoja ja tapoja helpottamaan oppilaan tilannetta (Huhtanen, 2007, s.29).

Toiminta tulisikin nähdä jatkumona, joka voi olla lyhytkestoista, mutta kattaa tarpeen vaatiessa koko oppilaan koulupolun (Huhtanen, 2007, s.29). Kuviossa 1 havainnollistetaan varhaisen puuttumisen muodot ja tasot. (Huhtanen, 2007, s.31). Varhaisella puuttumisella on kaksi ulottuvuutta; preventio ja interventio (Huhtanen, 2004, s.45). Preventiivinen toiminta täyttyy interventioiden kautta.

Preventiivisen toiminnan voi edelleen jakaa kolmeen tasoon, joita ovat primaari-, sekundaarinen- ja tertiäärinen preventio. Nämä eroavat toisistaan sekä ajankohdan että päämäärän suhteen (Huhtanen, 2004, ss.43–45). Varhainen puuttuminen jaetaan välittömään ja välilliseen kohderyhmään (Huhtanen, 2007, s.32). Jaottelun taustalla on painotus, pyritäänkö kyseiseen ongelmaan vaikuttamaan suorasti vai epäsuorasti. Koulussa toiminnan välitön kohde ovat oppilaat. Välittömiä preventioita ovat esimerkiksi tukiovetus tai erityisopetus. Varhaisen puuttumisen välillisiä kohteita ovat oppilaan vanhemmat, joille voidaan tehdä välillisiä preventioita esimerkiksi perheiden yhteisillä tukitoimilla (Huhtanen, 2007, s.32).



KUVIO 1. Varhaisen puuttumisen muodot ja tasot (Huhtanen, 2007, s.31)

Primaaripreventio on ensimmäinen taso varhaisessa puuttumisessa (Huhtanen, 2007, s.31). Sen kohderyhmänä ovat oppilaat, joilla ei ole havaittu erityisen tuen tarvetta. Tällä tasolla preventiolla pyritään vähentämään ja ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä ja ilmenemistä. Primaaripreventiivistä toimintaa on esimerkiksi lainsäädäntö ja oppivelvollisuus, mutta myös lapsille ja nuorille suunnatut kampanjat ja tietoiskut (Huhtanen, 2007, s. 31). Toiselle tasolle siirtyessä prevention taso syvenee ja mukaan toimintaan tulee varhainen interventio, jolla pyritään vähentämään ilmenneiden ongelmien vaikutusta (Huhtanen, 2004, s.43). Tällöin kyseessä on sekundääripreventio. Sekundääripreventio kohdistuu oppilaisiin, jotka ovat esimerkiksi osa-aikaisen

opetuksen piirissä oppimisvaikeuksien vuoksi. Sekundääristä preventiota on myös koulun henkilökunnan kouluttaminen kiusaamisen vähentämiseksi. Viimeinen taso on varhaisen puuttumisen mallin syvin taso. Tätä tasoa kutsutaan nimellä tertiäripreventio. Tertiäripreventiota käytetään silloin, kun edellisten preventioiden tasot eivät ole riittävät. Tavoitteena on häiriöiden aiheuttamien toiminnan ongelmien vähentäminen kuntouttavain toimenpitein (Huhtanen, 2004, s.43).

Varhainen puuttuminen on toimintaa, jossa puututaan ongelmatilanteisiin ja niiden ehkäisyyn mahdollisimman varhain ja hyvässä yhteistyössä autettavan kohteen kanssa (Arnkil & Seikkula, 2014, s.197). Avoimuus on avaintekijä toimivaan yhteistyöhön. Tärkeää on toimia ongelman syntyvaiheessa, jolloin on vielä mahdollisuuksia tilanteen suunnan muuttamiseen (Arnkil & Seikkula, 2014, s.197).

2.2 Varhainen puuttuminen koulutuspoliittisesta näkökulmasta

Koulutusjärjestelmän osalta varhaisen puuttumisen toiminnan järjestäminen säädetään lainsäädännössä, jossa koulutuksen järjestävä kunta on velvoitettu päättämään oppilashuollollisista tekijöistä (Huhtanen, 2007, s. 30). Opiskeluhuollolla tarkoitetaan toimintaa, joka pyrkii lisäämään ja ylläpitämään oppilaan kokonaishyvintia niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisella tasolla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 3 §). Yhteisöllinen opiskeluhoito on toimintakulttuuria, joka tukee koko opiskelijayhteisöä edistäen opillisia tekijöitä, hyvinvointia, terveyttä, vuorovaikutusta, osallisuutta, sosiaalista vastuullista ja opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta, sekä esteettömyyttä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 4 §). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoitus on tukea koko oppilaitosyhteisön hyvinvointia. Sen keskiössä on mielenterveyden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 6 §).

Mahkonen (2014) toteaa, että suomalaisissa peruskouluissa olisi enemmän toimintamahdollisuuksia oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi kuin mitä nyt kouluinstituutio hyödyntää. Ongelmana on, että tällä hetkellä laissa ei ole

määritelty tarkemmin, mitä opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto on. Tämä tarkoittaa, että yhteneväistä käsitystä siitä, mitä oppilashuollolla tarkoitetaan, ei ole (Mahkonen, 2014, s.34).

Jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, ohjaukseen, oppilashuoltoon ja tukeen kaikkina koulupäivinä (Perusopetuslaki, 1267/2013, 29§). Oppilaan oikeuksiin sisältyy myös oikeus saada riittävää oppilaanohjausta, sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea välittömästi, kun tuen tarvetta esiintyy (Perusopetuslaki, 642/2010, 30§). Opetuksen järjestäjän vastuulla on huolehtia, että oppilaan oikeudet toteutuvat ja edellytykset edistävälle koulutyölle varmistuvat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Opettajilla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Tämä vaatii opettajalta mahdollisten vaikeuksien varhaista tunnistamista, ohjaamista ja niissä tukemista. Opettajan rooliin kuuluu varmistaa, että oppilaiden oikeus ohjaukseen ja erinäisiin tukitoimiin, kuten opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen, toteutuu. Opettajan tulee tehdä jatkuvaa yhteistyötä oppilaiden, huoltajien, muiden opettajien ja oppilashuoltoon kuuluvien työntekijöiden kanssa. Tällöin varhainen puuttuminen on laadukasta ja oppilaan hyvinvointia tukevaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Laadukkaasti toteutetulla suunnittelulla on merkittävät vaikutukset lasten kouluvalmiuksien ja oppimistulosten tukemisessa (Kangasniemi, 2006). Suurin osa koulunkäynnin ongelmista voitaisiin ehkäistä ja säästää tukitoimista, jos lasten ja perheiden tukemiseen panostettaisiin varhaiskasvatuksesta lähtien. Esimerkiksi opetusryhmien kokojen kohtuullistaminen vapauttaisi opettajalta resursseja tarjota tukea sitä tarvitseville varhaisessa vaiheessa (Kangasniemi, 2006). Varhaisen puuttumisen prosessi vaatii resursseja, joita ilman prosessi vaikeutuu. Rahoituksen lisäksi tärkeitä resursseja ovat toimivat palvelut ja osaava henkilöstö, jotka ulottuvat kouluinstituution lisäksi sosiaali- ja terveydenhuoltoon. (Huhtanen, 2007, s.60).

Koulutuksella nähdään olevan useita tavoitteita, kuten taloudellisia, yhteiskunnallisia ja sosiaalisia tavoitteita. Tämän lisäksi koulutuksen oletetaan ottavan oppilaan oppimis- ja kehittämistarpeet huomioon. Samalla kuitenkin unohdetaan, että koulu ei kykene ratkaisemaan kaikkia ongelmia yksin (Huhtanen, 2007, s. 63). Yhtenäisestä koulutusjärjestelmästä ja

opetussuunnitelmasta huolimatta kuntien tilanteet eivät ole yhtenäisiä. Kuntien taloudellinen tilanne vaihtelee hyvin paljon eri puolella Suomea ja vaikuttaa suoraan eri hallintosektoreiden resursseihin. Tämä voi tarkoittaa harvaan asutuilla alueilla koulujen lakkauttamista, ryhmäkokojen kasvua tai tuntimäärien vähennyksiä. Lisäksi sosiaali- ja terveydenhuollon säästöt vaikuttavat välillisesti oppilashuollollisissa tehtävissä (Huhtanen, 2007, s.63).

Varhaisen puuttumisen toimintamalli on kompleksinen koulutuspoliittisesta näkökulmasta (Huhtanen, 2007, s.64). Varhainen puuttuminen on nostettu uudistusmielessä vahvasti esille lainsäädännöllisessä keskustelussa. Erilaisia interventioita on kehitetty lapsille ja nuorille, mutta toteutus ontuu. Esimerkiksi interventiot eivät toteudu välttämättä käytännön kasvatus- ja opetustyössä resurssien niukkuuden vuoksi. Tämä lisää varhaisen prosessin kompleksisuutta, sillä interventiot eivät välttämättä tavoita kaikkia oppilaita, jotka niistä hyötyisivät. Varhaisen puuttumisen strategiaa tulee ja pitää kehittää jatkuvasti eri hallintosektoreiden yhteistyössä (Huhtanen, 2007, s.64).

3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KOMPETENSSI

Ammatillinen kompetenssi eli pätevyys tarkoittaa niitä kykyjä ja ominaisuuksia, joilla työntekijä suoriutuu työtehtävästään (Luukkainen, 2005, ss.42-43). Kompetenssi pitää sisällään taitoja ja arvoja. Ammatillinen kompetenssi ilmenee käytännössä ja voi olla tiedostettua tai enemmänkin vaistonvaraista toimintaa (Luukkainen, 2005, ss.42-43).

Ammatillisen kompetenssin rakentumisen kannalta työelämä nähdään tärkeänä tekijänä. Kompetenssi voi kuitenkin rakentua eri tahojen ja kokemusten kautta, joista yksi on koulutus. Luukkainen (2015) tuo kuitenkin esille, kuinka koulutuksesta saatu oikeus toimia tehtävässä, eli kvalifikaatio, ei ole yhtä kuin kompetenssi. Kvalifikaatiolla tarkoitetaan tunnustettua osaamista ja pätevyyttä, jolla työnhakija voi hakea työtä ja toimia tehtävässään harjoittaen virallista osaamista, jonka koulutus on hänelle tuottanut (Luukkainen, 2015, ss.42–44).

Ihannetilanteessa kvalifikaatio ja kompetenssi kulkevat käsikädessä ja kehittyvät toisiaan tukien, mutta näin ei kuitenkaan aina ole. Joskus arjen kokemukset ja hankittu tieto voivat synnyttää kompetenssia ilman virallista oikeutta toimia tehtävässä, mutta toisinaan myös oikeus toimia tehtävässä voi ilmetä ilman kompetenssia, joka on erityisen kuormittava asetelma tehtävästä suoriutuvalla (Luukkainen, 2015, ss. 43–44). Tiedostamaton inkompetenssi tarkoittaa ilmiötä, jossa henkilö luulee osaavansa työnsä, mutta todellisuudessa toivottu seuraus työn tekemisestä ei toteudu. Henkilön ollessa tietoinen omista kykyjen puutteesta suhteessa työtehtävään on henkilön inkompetentti tiedostettua ja voi johtaa työssä uupumiseen (Luukkainen, 2015, ss. 43–44).

Opettajan työtä voidaan pitää vaativana asiantuntijatyönä, jossa vaaditaan paitsi korkeatasoista tiedollista osaamista, myös vahvaa taitojen hallintaa. Tämän ohella opettajan työhön liittyy runsaasti eettistä ja sosiaalista vastuuta. Mikään näistä ei ole opittavissa pelkästään lukemalla tai kirjoittamalla (Niemi, 2005, s.

212–213). Tämä kaikki tekee opettajan kompetenssin kertymisestä monimutkaista. Siinä missä teoria antaa tietoa ja ymmärrystä, ei se kuitenkaan voi tarjota valmiita vastauksia luokkahuoneessa toimimiseen. Teorian ja käytännön yhteensovittaminen on osa opettajan kompetenssia, jossa myös intuitiolla on oma roolinsa nopeasti vaihtuvissa arjen tilanteissa.

3.1 Opettajan rooli varhaisen puuttumisen toteuttajana laajentuvassa työnkuvassa

Luokanopettajan ensimmäinen askel varhaiseen puuttumiseen on oma huoli. Huolella tarkoitetaan tässä kontekstissa luokanopettajan subjektiivista tunnetta, joka syntyy opettaja-oppilassuhteessa (Pyhäjoki & Koskimies, 2009). Huolen muodostumiseen vaikuttaa opettajan tekemät havainnot kyseisestä lapsesta, nuoresta tai perheen tilanteesta sekä ennakkotiedot kyseisestä tilanteesta. Huoli voidaan jakaa kahteen tekijään. Toinen tekijä liittyy lapsen kehittymiseen ja selviämiseen ja toinen tekijä lapsen omiin toimintamahdollisuuksiin ja lapsen kykyjen riittävyteen (Pyhäjoki & Koskimies, 2009). Huoli nousee nykyhetkessä, mutta ajattelussa on tulevaisuuden huolta (Eriksson & Arnkil, 2005, s. 21).

Varhaisen puuttumisen prosessi kulkee opettajan huolesta dialogisuuteen (Arnkil & Seikkula, 2014, s.197). Opettajan tulee ottaa vastuu omasta huolesta, eikä siirtää vastuuta toisille. Keskustelun avaus huolesta tulee ottaa esille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa asianomaisten kanssa. Huolta tulee käsitellä kunnioittavassa sävyssä pyrkien hyvään yhteistyöhön (Arnkil & Seikkula, 2014, s.197). Jokainen tilanne on kuitenkin erilainen, jolloin ei ole yhtä oikeaa tapaa keskustelun kulkuun. Välillä voi olla tilanteita, jolloin yhteistyö vanhempien ja opettajan välillä ei toimi. Vanhemmat eivät esimerkiksi ole yhteistyökykyisiä tai näe opettajan näkemä huolta merkityksellisenä (Eriksson & Arnkil, 2005, ss. 23–24).

Perinteisesti päätöksenteossa on arvostettu faktaan perustelua tietoa tunteen sijasta (Eriksson & Arnkil, 2005, s.21). Koettu tuntuma, intuitio, on kuitenkin äärimmäisen tärkeä mittari opettajalle. Opettajan intuitiivinen kuva on muodostunut koulutuksen, työelämän sekä elämäkokemuksen myötä. Intuitiivinen kuva jakautuu kolmeen elementtiin, jotka ovat kognitiivinen,

emotionaalinen ja moraalinen. Kognitiivisella elementillä tarkoitetaan niitä havaintoja, mielikuvia, assosiaatioita ja ajatuksia, joita opettaja muodostaa ollessaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Emotionaalinen elementti on olennainen osa vuorovaikutussuhteessa. Keskiössä on opettajan tunteet. Tällöin opettaja samaistuu oppilaan elämismaailmaan ymmärtämällä hänen tunteitansa. Opettajassa heräävä tunnekokemus, tuntuma, luo merkityksiä tilanteelle. Moraalinen elementti sisältää käsitteen, siitä mikä on oikein ja mikä väärin. Varhaisen puuttumisen taustalla vaikuttaa opettajan moraalinen eli ammattietiikka. Tämä määrittää kokeeko opettaja oppilaan tilanteen velvoittavan opettajan toimintaan. Edelliset tekijät määrittelevät mihin asioihin huomiomme kiinnittyy ja minkälaisia merkityksiä annamme tilanteille. Terminä ilmiöstä voisi käyttää hiljaista tietoa tai äänetöntä ammattitaitoa, joka ohjaa opettajaa päätöksenteossa (Eriksson & Arnkil, 2005, s.21).

Opettajan työnkuva on muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana siirryttäessä kohti integroidumpaa ja heterogeenisempää luokkahuonetta (Saloviita, 2005, s.343). Opettajan tulee pohtia, mitä oppilaiden väliset erot merkitsevät luokkahuoneessa koskien sukupuoli- ja ikäeroja, sosiaalisia-, kansallisia- ja kulttuurillisia eroja sekä temperamentti-, motivaatio- ja lahjakkuuseroja (Saloviita, 2005, s.343).



KUVIO 2. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2005, s.55)

Opettajuuden osatekijät ovat kuvion 2 mukaan sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen sekä yhteistyö (Luukkainen, 2005, s.55).

Kuvio 2 ilmentää opettajuuden osatekijöiden päällekkäisyyttä ja väistämätöntä yhteyttä toisiinsa (Luukkainen, 2005, s.55). Mikään osatekijöistä ei ole toista tärkeämpi tai sulje toista pois vaan muodostavat yhdessä opettajuuden ytimen. Opettajuuden ytimessä on oppimisen edistäminen. Koulutyön tavoite on luoda pohjaa työssä osaamiselle ja kehittää kansalaisvalmiuksia. Tehtävä tähtää yhteiskunnan kehittämiseen ja vastaa yhteiskunnan asettamiin tarpeisiin, jolloin tulevaisuushakuisuus on työssä läsnä, tiedosti sitä tai ei. Kyetäkseen toimia eri osa-alueilla tulee opettajan kehittää itseään jatkuvasti työssään (Luukkainen, 2005, s.55). Huoli herääkin vastavalmistuneista luokanopettajista, jotka astuvat työkentälle vain ohuella työkokemuksella.

Opettajan työ on muuttunut entistä enemmän oppimisen edellytyksien luomiseksi ja opiskelun ohjaamiseksi (Meri, 2005, s.264). Koulutuksen tavoitteena on luoda pohjaa kansalaisille, jotka kykenevät yksilöllisiin ja itsenäisiin ratkaisuihin (Luukkainen, 2005, ss.57, 77–79). He kykenevät tekemään työtä ratkaistakseen ongelmat itsenäisesti, mutta ottaen silti toiset huomioon. Vastuullisen yksilön alkuun laittaminen on kasvatustyön tärkeimpiä tehtäviä. Kaiken ydin on turvallisuuden tunne, niin fyysisellä kuin henkiselläkin tasolla. Myös hallinnan tunne on ratkaisevaa ihmisen kehityksen kannalta. Yhä useampi opettaja kokee, ettei opetustyölle jää aikaa samassa määrin kuin ennen. Opettajat kokevat menettäneensä työnsä hallintaa (Luukkainen, 2005, ss.57, 77–79). Opettajien kokemus hallinnan tunteen menetyksestä on täten huolestuttava ilmiö, sillä hallinnan tunteen loistaessa poissaolollaan asettuu kehityksen tukeminen myös vaakalaudalle. Hoffman (1966, s.55) kuvaa opettajan vastuun kattavan vastuun lapsen elämästä ja täten myös vastuun maailman tulevaisuudesta. Hän kuvaa opettajan työtä laajaksi kokonaisuudeksi, jossa opettaja ei toimi yksin toteuttaakseen tätä valtavaa tehtävää, mutta on yksi sen tärkeimmistä toteuttajista. Täten myös Luukkaisen kuvaus opettajan työn

tulevaisuussuuntautuneisuudesta on linjassa ajatuksen kanssa (Hoffman, 1966, s.55).

Luukkainen (2005, ss.87-88) kuvaa, kuinka laajentunut sosiaalinen työnkuva vaatii opettajalta realistisen tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, luotettavuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, vastuuntuntoa sitoutumista ja reflektiota. Oppilaan oppimisen esteet kumpuavat useissa tapauksissa lapsen sosiaalisesta kentästä, eivät vain tiedollisista puutteista. Ongelmatilanteisiin puuttuminen on vaikeaa, jos todellisuus, jossa oppilas elää on tuntematon (Luukkainen, 2005, ss.87-88). Opettajan työ on jatkuvaa kykyä liikkua oppilaan maailman ja opetettavan aineen tavoitteiden välillä, molempia kunnioittaen (Meri, 2005, s.257). Opettajalta kysytäänkin oppilaan kokonaisvaltaista kohtaamista, jonka toteutumiseksi opettajan ja oppilaan suhteen tulisi olla tarpeeksi syvä ja pitkäaikainen (Luukkainen, 2005, ss.87,92,123). Lapsi, jolla ei ole tarpeeksi vahvoja aikuiskontakteja on vaarassa syrjäytyä. Tällöin opettajan rooli aikuisena korostuu. Koulun tehtävä varhaisena puuttujana on merkittävä, sillä koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa lapsen tulevaisuuteen voidaan vielä vaikuttaa (Luukkainen, 2005, ss.87,92,123). Täten oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen ja varhainen puuttuminen eivät ole vain kasvatustieteellisesti kauniin kuuluisia päämääriä vaan koko yhteiskunnan toiminnan kannalta elintärkeitä tehtäviä.

3.2 Opettaja asiantuntijaverkoston jäsenenä

Luokanopettajan tulee punnita omia voimavarojaan sekä omaa ammatillista kompetenssiaan huolen herätessä (Pyhäjoki & Koskimies, 2009, s.187). Huoli kasvaa alan ammattilaisella, kun omista keinoista ei ole enää apua. Tällöin tilanne täytyy punnita uudelleen, ja koota ympärille moniammatillinen ryhmä, joiden kanssa tilannetta on mahdollista selvittää monesta eri näkökulmasta nähden (Pyhäjoki & Koskimies, 2009, s.187).

Asiantuntijayhteistyön merkitys on avainasemassa varhaisen puuttumisen onnistumiselle, sillä opettaja tarvitsee rinnalleen asiantuntijuutta ja tietoa, jota hänellä itsellään ei ole tarjota. Yhteistyön nähdään olevan myös merkittävin tekijä

työssäjaksamiselle. Luukkainen (2015) kuvaa opettajan roolia oppilaan puolesta puhujaksi toimiessaan moniammatillisessa työyhteisössä. Opettajan tulisi osata ohjata oppilas oikean asiantuntia-avun piiriin (Luukkainen, 2015, ss.119, 126, 130). Avun piiriin ohjaaminen edellyttää kuitenkin ensin avun tarpeen tunnistamista ja tietoa millaista apua ongelmaan on tarjolla. Opettajalta vaaditaan tiedollista kompetenssia eri sidosryhmien olemassaolosta ja tehtävistä sekä kykyä herkistyä oppilaan tarpeille. Kyetäkseen toimimaan vastuullisessa tehtävässä, tulee opettajalta löytyä myös luottamusta omia havaintojaan kohtaan ja rohkeutta kääntyä kohti muita asiantuntijoita.

Luukkainen (2015, s.143) kertoo kuinka opettajat ovat saaneet nauttia pitkään autonomiasta ja mahdollisuudesta toteuttaa ammattiaan hyvin yksilökeskeisesti. Yksilökeskeisessä opettajuudessa luokkahuoneeseen eristäytyminen on tyypillistä. Liian tiukasti omasta autonomiasta kiinni pitäminen voi kuitenkin vaarantaa oppilaan edun tilanteissa, joissa oppilaan tukemista olisi hyvä pohtia yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Esimerkiksi oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileva oppilas voisi hyötyä opettajien välisestä yhteistyöstä, kun opetusta suunniteltaisiin aine- ja luokkaerot ylittäen. Opettajakoulutuksen merkitys yhteisöllisemmän opettajaroolin rakentajana on oleellinen. Kyse ei ole vain opettajan kompetenssista jakaa ja hankkia tietoa muiden opettajien keskuudessa vaan yhteisöllisen opettajuuden tulisi suunnata itsensä myös koulurakennuksen ulkopuolelle kohti moniammatillista työryhmää (Luukkainen, 2005, s.143).

Autonomia opettajan ammatissa ei merkitse eristäytyneisyyttä, eikä pelkästään itsensä toteuttamista. Autonomia opettajan ammatissa on itsenäisyyttä, johon sisältyy vastuu ja ymmärrys asioiden vaihtoehtoisuudesta (Niemi & Korhonen, 1995, ss. 35–38).

Lasten ja perheiden hyvinvointia edistävä työ on monialaista, jolloin vastuu jakautuu monille toimijoille kunnissa (Perttilä, 2009, s. 17). Näitä toimijoita ovat esimerkiksi äitiys- ja lastenneuvolat, kouluterveydenhuolto, muut terveystalvet ja erikoissairaanhoito, varhaiskasvatus, lastensuojelu, perheen sosiaalityö sekä kasvatus- ja perheneuvolat ym. erityispalvelut, esiopetus, opetustoimi, kulttuuri- ja liikuntatoimi sekä kolmas sektori ja yksityinen sektori (Perälä, Halme, Hammar, Nykänen, 2011, ss.17–18). Ehyt ja toimiva yhteistyö toimijoiden välillä on edellytys sille, että syrjäytymisen ehkäisyssä, pulmien varhaisessa

tunnistamisessa ja tuen oikea-aikaisessa ajoittamisessa käytetyillä toiminnoilla on vaikuttavuutta (Perälä, Halme, Hammar, Nykänen, 2011, ss.17–18).

Ongelmia ehkäisevällä toiminnalla voidaan mahdollisesti vaikuttaa korjaavan työn määrään positiivisesti, sitä vähentäen (Kortelainen 2006; Perälä & Hammar, 2003, ss.21-22). Lapsia ja perheitä tukevan yhteistyön tulee olla luottamuksellista ja tapahtua avoimessa vuoropuhelussa sosiaali-, terveys- ja opetustoimen välillä, jolloin vältetään samojen asioiden kertomiselta monelle ihmiselle. Keskeinen edellytys palveluiden toimivuudelle ja saatavuudelle on yhteinen toimintasuunnitelma ja käytännöt, jossa vastuusta on sovittu selkeästi. Keskeisessä asemassa palveluiden yhteensovittamisessa on myös tietoisuus palveluiden olemassaolosta. Aiemmissä tutkimuksissa puutteita on kuitenkin havaittu niin tiedonkulussa, vastuuhenkilöiden nimeämisessä ja kuin palveluiden koordinoinnissa (Kortelainen 2006; Perälä & Hammar, 2003, ss.21-22).

3.3 Asiantuntijatiedon viipaloituminen

Erityistä tukea vaativien lasten jättäminen erityisopettajan vastuulle voi helposti johtaa tilanteeseen, jossa muut kuin erityisopettaja vapautuvat vastuusta (Saloviita, 2005, ss. 342-349). Tällöin syntyy asetelmia, joissa vastuuta ei kanneta yhteisöllisesti. Yhden lapsen kanssa saattaa joissain tapauksissa työskennellä esimerkiksi opettaja, erityisopettaja, psykologi, sosiaalityöntekijä, toimintaterapeutti ja fysioterapeutti. Vaikka lapsen kanssa työskentelisivikin moniammatillinen yhteisö, voi liian rajatut ammattiroolit johtaa tilanteeseen, jossa toiminta on ristiriitaista ja toisistaan erillistä. Kun yhteisöllinen vastuunkantaminen katkeaa, on myös varhaisen puuttumisen prosessi vaarassa katketa tai pahimmassa tapauksessa se ei pääse koskaan alkamaan. Toisaalta sen vaikutukset saattavat jäädä myös vaillinaisiksi, sillä kokonaisvaltaista kuntoutusta ei ole voinut syntyä toimijoiden erillisyyden takia. Saloviita (2005) esittelee yhdeksi ratkaisuksi Rainfortin, Yorkin & McDonaldin (1992) asiantuntijatiedon viipaloitumista vastaan luomaa työtapaa, jota kutsutaan ”transdisiplinaaliseksi” yhteistyöksi. Sen tarkoituksena on taata moniammatillinen yhteistyö siten, että tiukasti rajatuista ammattirooleista luovutaan. Tällöin jokainen lapsen kanssa

työskentelevä taho jakaa informaatiota ja työtapoja keskenään. Lopputuloksena on yhtenäinen kuntoutussuunnitelma, jonka taustalla on jokaisen ammattiryhmän asiantuntijuus (Saloviita, 2005, ss. 342-349). Jokaiselta eri sidosryhmän ammattilaiselta tulisi löytyä tarvittava ammatillinen kompetenssi toimia yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa.

4 KOULUTUS RAKENTAMASSA LUOKANOPETTAJAN KOMPETENSsia

Opettajakoulutuksen tehtävä on toimia välineenä, joka muuttaa koulua ja täten yhteiskuntaa. Opettajakoulutus ja koulukasvatus kulkevat käsikädessä, jolloin opettajakoulutuksen onnistuessa myös koulukasvatuksen onnistuminen on todennäköisempää (Luukkainen, 2005, s.82). Tulevien opettajien tulee hallita koulutussosiologisten kysymysten pohja, jotta he voivat ymmärtää koulutuksen ja yhteiskunnan välistä yhteyttä niin syrjäytymisen ehkäisijänä kuin henkisen ja kulttuurillisen pääoman mahdollistajana (Opetusministeriö, 2007). Tämän lisäksi on tärkeää, että tulevat opettajat hallitsevat ihmisen kehityksen ja kasvun perusteet, jotta oppimisen tukeminen ja oppilaan ohjaus mahdollistuvat läpi oppilaan koulupolun (Opetusministeriö, 2007).

Opettajan sosiaalisesti laajentuva työnkuva haastaa myös opettajakoulutusta (Huhtanen, 2007, s.61). Valmistuvilta opettajilta toivotaan entistä monipuolisempaa kykyä ratkoa erityistä huolenpitoa tarvitsevien lasten, nuorten sekä heidän perheidensä ongelmia. Näihin ongelmiin puuttumiseen opettaja tarvitsee kuitenkin riittäviä taitoja. Ilman näitä taitoja koulun henkilökunta helposti ahdistuu ja prosessi on vaarassa keskeytyä (Huhtanen, 2007, s.61). Oppiaineiden hallinta ei yksin riitä, sillä myös arjen kohtaamisen valmiudet korostuvat nykypäivän luokkahuoneessa (Kaivola, Kärpijoki & Saarikko, 2004, s.100).

Jussila & Saari (1999) nostavat esille, kuinka korkeakoulujen arviointineuvoston arvioidessa luokanopettajakoulutusta vuosina 1998–1999 esiin nousi, että opettajaksi saattoi valmistua vailla minkäänlaista tietämystä erityispedagogisista kysymyksistä. Myös opettajan työssä kohdattavat ongelmat, kuten syrjäytyminen, mielenterveysongelmat, käytöshäiriöt, päihteiden käyttö sekä rikollisuus jäivät koulutuksessa vähäiselle huomiolle (Jussila & Saari, 1999).

Myös Huhtanen (2007, ss.48-49) kahdeksan vuotta myöhemmin puhuu opettajien koulutuksen asettavan varhaisen puuttumisen tematiikan taka-alalle ja täten jättävän ammatillisen kompetenssin rakentumiseen aukon. Opettajien on hankittava tieto pulmatilanteisiin kantapään kautta, eikä varhaista puuttumista välttämättä edes mielletä opettajan tehtäväksi. Kouluissa tulisi olla yhtenäinen käytäntö varhaisen puuttumisen varalle, mihin jokainen opettaja sitoutuisi. Yhtenevä toimintakulttuuri mahdollistaisi yhteisen vastuun kantamisen (Huhtanen, 2007, ss.48–49).

Kaikki eivät ole kiinnostuneita erityispedagogisesta työstä ja interventioista (Huhtanen, 2007, ss.58-64). Työssä korostuvat opettajan omat intressit. Kouluarki pitää sisällään monenlaisia hankkeita ja prosesseja, joista varhainen puuttuminen on vain yksi monista. Koulun kulttuuri määrittää sen, mitkä prosesseista koetaan tärkeimmiksi, toisin sanoen mihin opettajaa kannustetaan tarttumaan. Niukat erityisopetuksen henkilöstöressit ja tukipalvelut eivät kannusta varhaista puuttumista kohti. Sen sijaan selkeät toimintamallit ja erityisopetuksen vankka asema ovat tekijöitä, jotka tukevat varhaista puuttumista. Koska koulutus luo työvoimaa kouluihin ja vaikuttaa työvoiman arvomaailmoihin, on sen tehtävä rakentaa valmistuneille opettajille arvopohja, joka tukee yhteiskunnan tavoitteita ja jokaisen yksilön tasavertaisia oikeuksia. Toisaalta koulutuksen on vaikea vastata tähän puutteeseen, jos tarjolla ei ole tarpeeksi vankkaa tutkimustietoa aiheesta. Kyse ei siis ole vain luokanopettajakoulutuksen puutteista, vaan suuremmasta rakenteellisesta ongelmasta (Huhtanen, 2007, ss.58-64).

Opettajakoulutuslaitoksella on suuri tehtävä oppilaitoskulttuurin muuttamisessa entistä vuorovaikutteisemmaksi (Luukkainen, 2005, s.136). Onnistuakseen tehtävässä opettajakoulutusorganisaatioiden tulisi olla itse aktiivisessa vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa. Esimerkiksi perheneuvolan tai sosiaalitoimen kanssa toteutetut harjoittelut tai projektit voisivat osaltaan rakentaa yhteisöllisempää toimintakulttuuria organisaatioiden välille (Luukkainen, 2005, s.136). Yksilökeskeisen opettajaperinteen vuoksi kouluyhteisöiden toimintakulttuuri ei ole muotoutunut yhteisölliseksi (Meri, 2005, s.258). Opettajakoulutuksen tehtävänä on muuttaa ja uudelleen rakentaa tätä kulttuuria asettamalla uudenlaisia toteutustapoja ja vaihtoehtoisia sisältöjä perinteisten tilalle (Meri, 2005, s.258). Yhteistyön toteutumisen kannalta on

tärkeää, että opettajilla tulisi olla kokemusta yhteistyöstä eri ammattiryhmien välillä jo koulutusvaiheessa (Opetusministeriö, 2007).

4.1 Erityispedagogiikan "ghettoutuminen"

Opettajien kokiessa työn hallinnan menetystä sekä puutteita erityispedagogisissa taidoissa suuntautuu katse koulutuksen tarjoamaan tukeen opettajan tiedollisten ja taidollisten kykyjen kehittymiselle erityispedagogiikan osalta. Oppilasta, jonka maailma jää tuntemattomaksi opettajalle, on vaikea tukea (Luukkainen, 2007, ss.87-88).

Lähes kaikissa opettajakoulutusta koskevissa kehittämiskeskusteluissa ja arvioinneissa esille nousee lisääntynyt erityispedagogiikan tarve, sillä lasten ja nuorten ongelmien kuvataan olevan entistä moninaisempia ja vaikuttavan heidän koulunkäyntiinsä (Opetusministeriö, 2007).

Erityispedagogiikan kurssien "ghettoutuminen", kuten Luukkainen (2017) ilmiötä kuvaa, jää helposti irralliseksi kokonaisuudeksi opinnoissa. Saloviita (2005) nostaa esille SOOLin ratkaisuehdotuksen erityisopetuksen ghetttoutumista vastaan. SOOLin tarjoaman ratkaisun mukaan erityispedagoginen näkemys tulisi sisällyttää muihin opintokokonaisuuksiin. Opetuskirjojen käsittelyn lähtökohtana on oppilaiden samanlaisuus, vaikka oppilaita kehoitetaan kohtaamaan yksilöinä. Ajatus jää irralliseksi, sillä syvempää ymmärrystä siitä, mitä tämä käytännössä luokkahuonearjessa tarkoittaa, ei tarjota (Saloviita, 2005). Myös opetusministeriö kuuluttaa erityispedagogisen tiedon perään, jonka tulisi olla osa jokaisen luokanopettajan teoriakoulutusta ja harjoittelua (Opetusministeriö, 2007).

4.2 Elinikäinen oppiminen koulutuksen tavoitteena

Luukkainen (2005) puhuu elinikäisen oppimisen tärkeydestä osana opettajuutta. Opettajan ammatti on asiantuntijatyötä, jossa oppimisen ja kehittymisen edistyminen ovat työn keskeisin tavoite. Opettajan ammatille ominaista on, että opettaja joutuu kohtaamaan työssään jatkuvasti tilanteita, joihin edes pitkä ja hyvä koulutus ei tarjoa apua. Tällöin elinikäisen oppimisen tavoite on yksi koulutuksen tärkeimmistä päämääristä. Vähimmäisperusta ammatilliselle kasvun

edistämiselle saadaan koulutuksesta. On kestävämpää ajatella, että opettaja voisi saada koulutuksestaan kaiken kompetenssin, jota tulee tarvitsemaan ammatissaan. Kompetenssi kehittyy läpi työuran, eikä sen kehittymiselle ole ylärajaa. Ammattitaitoinen opettaja kokee velvollisuudekseen ja oikeudekseen itsensä kehittämisen. Työnantajan tehtävä henkilöstönsä lisäkoulutuksen tarjoajana on tämän vuoksi tärkeä (Luukkainen, 2005, ss.172–174). EU:n komission suositusten mukaan opettajan tulisi saada kolmen ensimmäisen työvuoden aikana työhöntulokoulutus (Opetusministeriö, 2007). Myös työnohjaukseen tulisi olla mahdollisuus läpi työuran. Opettajakoulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin valmistaa tulevia opettajia kehittämään omaa työosaamistaan työelämässä (Opetusministeriö, 2007).

4.3 Varhainen puuttuminen Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa

Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutus koostuu kasvatustieteen kandidaatin 180 opintopisteen ja -maisterin 120 opintopisteen kokonaisuudesta (Tampereen yliopisto, 2020). Tampereen yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin tutkinto sisältää kasvatustieteiden perus- ja aineopinnot, sekä monialaiset eli perusopetuksessa opetettavat aineet. Tämä lisäksi koulutus sisältää sivuaine ja kieli- ja viestintäopinnoita. Maisterivaiheen opintoihin koostuu kasvatustieteen syventävistä opinnoista, sekä vapaasti valittavista opinnoista eli sivuaineopinnoista. Molempiin tutkintoihin sisältyy opetusharjoittelua (Tampereen yliopisto, 2020).

Kasvatustieteen kandidaatin opinto-ohjelmassa ei ole yhtäkään suoraa mainintaa varhaisesta puuttumisesta (Tampereen yliopisto 2020). Opinto-ohjelmassa kuitenkin mainitaan yhdeksi koulutuksen tavoitteeksi, että opiskelija ymmärtää ammatti-identiteetin kehittyvän läpi työuran sekä opettajan oman roolinsa kehittäjänä. Tavoitteissa mainitaan, että koulutuksen myötä opiskelija ymmärtää ja osaa eritellä oikeuksia, velvollisuuksia, vastuita sekä eettisiä valintoja työssään. Opiskelija hahmottaa koulun toiminnan perustuvan eettisen ja yhteiskunnan viitekehyksen ympärille, sekä tuntee keskeisen lainsäädännön.

Aineopintojen myötä opiskelija osaa tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi ja omalla toiminnallaan edistää yhdenvertaisuutta (Tampereen yliopisto 2020).

Maisteriohjelman osaamistavoitteissa tai kurssikuvauksissa ei ole suoria mainintoja varhaisesta puuttumisesta (Tampereen yliopisto, 2020). Kuitenkin välillisiä, lähinnä opettajan omaan arvopohjaan syventyviä mainintoja on löydettävissä. Teemajaksoja on tarjolla yhteensä seitsemän, joista opiskelijan on valittava yksi. Kolmessa seitsemästä teemajaksosta oli nimetty osaamistavoitteita, jotka sivuavat varhaista puuttumista. Osaamistavoitteisiin on kirjattu, että opiskelija tunnistaa ja tunnustaa erilaisuuden ja moninaisuuden haasteet yhteiskunnan muutoksessa. Tavoitteena on syventää opettajan ymmärrystä omasta arvopohjasta sekä ymmärtää elinikäisen oppimisen merkitys tulevassa ammatissaan. Teemakokonaisuuden myötä opiskelijat ymmärtävät kasvatuksen erityisluonteen inhimillistä subjektia luovana ilmiönä, sekä yhteiskunnallisena käytäntönä. Valmistuessaan Tampereen yliopistosta tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää ominaislaadun kasvatusinstituutioissa ja -yhteisöissä niin yhteiskunnallisesti kuin myös kulttuurisesti. Inklusiivinen koulu – kurssi nostaa esille moniasiantuntijuuden merkityksen kasvatustyössä, sekä antaa työkaluja monisyisiin pedagogisiin ongelmatilanteisiin. Kurssin myötä tavoitteena on, että opiskelija osaa argumentoida tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvää koulutuspolitiikkaa, sekä arvioida kriittisesti kasvatusyhteisöissä toiseutta tuottavaa toimintaa. Hän kykenee tunnistamaan osallistavan kasvatuksen tärkeyden pedagogisessa ajattelussaan, asenteissaan ja toiminnassaan ja omaksuu sen osana omaa asiantuntijuuden kasvua. Inklusiivinen koulu -kurssin myötä opiskelijalle on hahmottunut vuorovaikutteisen yhteistyön, sekä kollegiaalisen rakenteet. Hän ymmärtää moniammatillinen yhteistyö on välttämättömyys ammatin toteuttamiselle, sekä kykenee tunnistamaan ja arvioimaan pedagogisten haasteiden moni-ilmeisyyttä kehittäen toimintaa kasvatusyhteisössä (Tampereen yliopisto, 2020).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimus koostuu kolmesta teemasta; jotka ovat varhainen puuttuminen, ammatillinen kompetenssi ja Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää a) miten vastavalmistuneet luokanopettajat ymmärtävät varhaisen puuttumisen käsitteen sekä käytännön prosessin, b) miten vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat oman ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen kontekstissa, c) miten tutkittavat kokevat koulutuksen merkityksen opettajan ammatillisen kompetenssin kehittymiselle varhaisen puuttumisen kontekstissa. Nämä kolme tutkimuksen tarkoitusta muodostavat myös tutkielman tutkimuskysymykset.

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimus pohjautuu metodologialtaan laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään. Laadullisen tutkimuksen nähdään olevan luonteeltaan syvällistä aineiston tutkintaa, sekä kuvailua (Eskola & Suoranta 2005, s.13). Tarkoituksena onkin löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin, joihin ei pystytä vastaamaan määrällisin keinoin. Laadullinen aineisto on määrälliseen aineistoon verraten pienempi ja tavoitteena ei ole etsiä yleistettävää tietoa tai löytää säännönmukaisuutta (Eskola & Suoranta 2005, s.13). Koska tutkimuksen aihe on moninainen, tutkimuksessa tarvitaan laadullista työtettä, jolloin voidaan ymmärtää ilmiötä, sekä liittää useat palat yhteen ja lopulta muodostaa kokonaisvaltainen kuva (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s.161).

Aineiston tulkintaa helpottaa laadullisen tutkimuksen jakaminen kahteen vaiheeseen (Alasuutari 2011, s.44). Ensimmäinen on havaintojen pelkistäminen, jossa tutkija tarkastelee aineistoa valitsemastaan teoreettismetodologisesta näkökulmasta, sekä teoreettisesta viitekehuksesta. Toinen vaihe on arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinnallinen vaihe. Tutkija tällöin tulkitsee ilmiötä ja pyrkii löytämään vastauksia tutkimukselleen, samalla ottaen huomioon metodologiset lähtökohdat ja teoreettisesta viitekehuksesta nostetut tutkimuskysymykset (Alasuutari 2011, s.44).

5.2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia

Tutkimus tarkentuu osittain fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian kentälle. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia (Laine 2007, ss. 28–43). Se tarkoittaa ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä ihmisen kokemus syntyy hänen vuorovaikutuksestaan todellisuuteen, josta häntä ei voi irrottaa. Tarkastelemalla todellisuudesta syntyvää kokemusta, on ihmistä mahdollista ymmärtää. Fenomenologinen haastattelu antaa haastateltavalle paljon vapautta, jolloin haastattelutilanne muodostuu mahdollisimman luonnolliseksi ja avoimeksi tapahtumaksi. Kysymykset antavat mahdollisuuden tuoda esille kuvailun kautta haastateltavan kokemusmaailmaa. Tutkijan tulee olla tarkkana kysymysten asettelussaan, jottei tutkija ohjaa haastateltavaa yleisten käsityksien pariin vaan tutkittavan omien kokemusten äärelle. Kokemus on aina henkilökohtaista, kun taas käsitys pitää sisällään yhteiskunnan normit ja opitut ajatusmallit, jotka eivät välttämättä kerro yksilön sisäisestä kokemuksesta (Laine 2007, ss. 28–43).

Tätä tutkimusta ohjaa osittain teorialähtöisyys, joka ei ole perinteiselle fenomenologiselle lähestymistavalle tyypillistä (Laine 2007, ss. 28–43). Teorialähtöisyys tulee esille jo haastattelurungossa. Tutkimuksen struktuurin kannalta käsitteiden on oltava mukana haastattelukysymyksissä. Valmiin käsittelyn määrittelyn sijaan annoimme haastateltaville itse mahdollisuuden määrittellä varhaisen puuttumisen – ja ammatillisen kompetenssin käsitteet siten kuinka he itse ne kokevat. Tämän ratkaisun näimme antavan jo itsessään tietoa tutkittavien kompetenssista ja aiheen ymmärryksestä. Tiedostimme kuitenkin samalla, että valmiiden käsitteiden määrittelyjen pois jättäminen voi johtaa

tilanteeseen, jossa haastateltavat puhuvat eri asioista tai eivät tule ajatelleeksi käsitteiden laajuutta. Tässä tilanteessa osa tärkeästä informaatiosta, jota varhaisen puuttumisen tilanteista ja ammatillisesta kompetenssista voisi tulla esille saattaa jäädä pois tutkimuksesta. Tässä kohtaa tutkimusta tulkinnan tärkeys korostuu (Laine 2007, ss. 28–43).

Hermeneutiikan rooli tulee esille tulkinnan kautta (Jyväskylän yliopisto, 2020). Hermeneutiikassa tieto ymmärretään jatkuvassa tulkintojen prosessissa. Yksityiskohtien tulkinnalla on vaikutuksensa kokonaisuuteen, ja toisaalta, kokonaisuudella yksityiskohtien tulkintaan. Tarkastelu tapahtuu suhteessa ilmiöiden kehittymiseen sekä samaan aikaan olemassa oleviin ilmiöihin (Jyväskylän yliopisto 2020). Laine (2007) kuvaa, kuinka haastateltavien pukiessa sanoiksi heidän kokemuksiaan, jää tutkijan tehtäväksi tulkita ilmaisut mahdollisimman oikein. Tutkijan on löydettävä tutkittavan ilmaisujen sisältä merkitykset, jotka tuottavat tietoa tutkittavasta. Tähän vaiheeseen tulee varata tarpeeksi aikaa, jotta tutkija irrottautuu välittömistä tulkinnoistaan, jotka kumpuavat tutkijan omasta esitiedosta. Vasta, kun aineistoa ymmärtää paremmin, on sen todellisten merkityksien mahdollista avautua. Merkitysten lähestyminen tapahtuu ymmärtämisen ja tulkitsemisen kautta, jonka vuoksi ne eivät ole mustavalkoisesti faktisia. Faktisuuden puutteen vuoksi hermeneutiikka on saanut osakseen myös kritiikkiä. Teoreettinen lähestyminen on kuitenkin tärkeä osa tulosten arviointia. Kun kokonaisrakenne on esillä ja kokemukset on riisuttu näkyviksi, voi tutkija arvioida tuloksia teorian valossa (Laine, 2007, ss. 31-44). Tässä tutkimuksessa teoria toimii rakenteena, joka pitää analyysin koossa. Ilman teoriaa kokemuksellisuus jää liian avoimeksi ajatusten virraksi, joka ei kykene vastaamaan jämäkästi tutkimuskysymyksiin.

Hermeneuttiselle ja fenomenologiselle tutkimukselle on molemmille ominaista kaksitasoinen rakenne, joka pitää sisällään perustason sekä tutkimustason (Laine, 2007, s. 32). Perustason muodostaa tutkittavan esitieto, johon on vaikuttanut tutkittavan koko elämänhistoria. Toisen tason muodostaa tutkimustaso, joka tutkii perustasoa. Tutkijan tehtävä on tematisoida, käsitteellistää ja tulkita vastauksia, joita tutkittava antaa. Näin perustason esitieto lopulta kääntyy tutkimustuloksiksi (Laine, 2007, s. 32).

5.2.3 Hermeneuttinen kehä

Laine (2007) kuvaa hermeneuttisen kehän olevan tutkijan dialogia tutkimusaineiston kanssa. Dialogi on jatkuvaa liikettä, jossa tutkija vapautuu minäkeskeisyydestä ja välittömistä tulkinnoistaan. Täydellinen vapautuminen on kuitenkin suhteellista. Rajoittuneen subjektiivisuuden ymmärtäminen on tutkimuksen eettisyyden kannalta olennaista. Tutkijan tulee jatkuvasti reflektoida omaa asennettaan haastateltavaa kohtaan ja ottaa etäisyyttä omaan tulkintaansa. Pyrkimyksenä on kulkea kohti toiseutta ja löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta toisen, eli haastateltavan, ilmaisuista. Jokainen aineiston lukukerta koettelee tulkintaehdotuksia, joita tutkija ilmauksille antaa. Hermeneuttinen kehä alkaa tutkijan välittömistä tulkinnoista aineiston hankintavaiheessa. Tutkijan tehtävä on tulla jo tässä vaiheessa tietoisiksi omista välittömistä tulkinnoistaan ja ottaa etäisyyttä niihin. Kun aineistoon syvennyttään uudelleen, on sieltä mahdollista nousta uusia tulkintoja. Avoin asenne toista kohtaan on todellisen tiedon esille tulemisen ja toiseuden äärelle asettumisen edellytys (Laine, 2007, ss.36-37).

5.2.4 Tapaustutkimus

Tutkimus on tapaustutkimus, ja kohdeorganisaationa toimii Tampereen yliopisto. Se antaa tietoa vuonna 2018–2020 Tampereen yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksista varhaisen puuttumisen kompetenssista ja täten koulutuksen tarjoamista valmiuksista varhaiseen puuttumiseen. Tutkimustulokset eivät ole suorasti yleistettävissä kaikkiin luokanopettajiin. Se voi kuitenkin antaa laajemmin ymmärrystä opettajan ammatillisen kompetenssin kehityksestä ja työnkuvan laajenemisesta, jonka vuoksi koulutuksen laatijat voivat hyötyä tutkimustuloksista valtakunnallisesti. Eskola & Suoranta (1998) kuvaavat, kuinka tapaustutkimuksessa yleistettävyys mahdollistuu, kun tutkimus on käsitteellistetty hyvin ja sen tulokset on esitelty kattavasti. Yleistykset laajempaan kokonaisuuteen ovat mahdollista tulkinnoista, jolloin tulkinnat ovat teoreettisia tai olemuksellisia yleistyksiä (Eskola & Suoranta, 1998, ss.65–68). Yhteisen yhteisön jakavilla yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä. Tämän vuoksi jokainen

yksilö paljastaa jotakin yhteistä ympäröivästä yhteisöstään kokemuksensa kautta (Laine, 2007, s.30).

5.3 *Aineiston hankinta*

5.3.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on toteutettu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Puolistrukturoidun haastattelun aihe ja kysymykset ovat valmiiksi muotoiltu, mutta kysymykset ovat avoimia (Cohen, Manion & Morrison, 2017, ss. 508-511). Haastateltava voi esimerkiksi vaihdella kysymysten järjestystä ja sanamuotoja. Tavoitteena on vuorovaikutuksellinen haastattelutilanne, jossa tutkittavan kokemukset pääsevät esille (Cohen, Manion & Morrison, 2017, ss. 508-511). Hirsjärvi & Hurme (2004) kertovat, että teemahaastattelulla tarkoitetaan nimensä mukaisesti tilannetta, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Olennaista haastattelussa on, että se etenee tiettyjen keskeisten teemojen kautta. Teemahaastattelussa onkin olennaisempaa käsitellä kaikkien kanssa samoja teemoja, kuin edetä järjestyksessä yksityiskohtaisesti. Tämä tukee myös puolistrukturoitua menetelmää (Hirsjärvi & Hurme, 2004, ss. 47–48).

5.3.2 Tutkimusjoukko

Teoreettisen viitekehyksen pohjalta loimme haastattelulomakkeen (Liite 1). Muodostimme lomakkeen siten, että se mahdollisti järjestyksen vaihtamisen antaen vapautta keskustelulle. Aloitimme aineistonkeruun joulukuussa 2020 ja se kesti maaliskuuhun 2021 saakka. Haastatteluun osallistui 11 vastavalmistunutta luokanopettajaa. 10 haastateltavista oli naisia ja yksi mies. Kaikki haastateltavat työskentelivät alakouluissa 1–6 luokilla. Keskimääräisesti työvuosia näillä haastelevilla oli puolitoista vuotta, lyhimmillään 3 kuukautta ja pisimmillään neljä ja puolivuotta. Työkokemuksiin laskimme myös pidemmät sijaisuudet opiskeluiden lomassa. Kaikki haastateltavat olivat valmistuneet Tampereen yliopistosta vuosina 2018–2020.

Vallitsevan korona-tilanteen vuoksi haastattelimme sekä kasvokkain, että etäyhteyksien kautta Zoom-sovelluksella. Kasvokkain haastattelimme kahta. Muut valitsivat etäyhteyksimahdollisuuden. Haastattelut olivat kestoltaan noin 20–

35 minuuttia. Kriteerinä haastatteluun osallistumiseksi meillä oli kolme tekijää. Ensinnäkin haastatavan täytyi olla valmistunut Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta kasvatustieteiden maisteriksi. Toiseksi haastateltavan täytyi olla valmistunut vuosina 2018–2020. Kolmanneksi haastateltavan täytyi työskennellä haastatteluhetkellä luokanopettajan tehtävässä. Rajasimme tutkimuksen Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen. Halusimme keskittyä yksittäiseen yliopistoon, jotta saisimme syvällisempää tietoa yliopiston valmiuksista tukea opiskelijan ammatillista kasvua varhaiseen puuttumiseen. Halusimme tutkia vastavalmistuneita luokanopettajia, koska työkokemuksen vähäisyys tarjosi hyvän alustan tarkastella koulutuksen tarjoamaa ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen tilanteisiin.

Tutkittavien kerääminen tapahtui lumipallotekniikalla. Lumipallotekniikassa tutkimusaineisto kerätään hyödyntäen jo olemassa olevia kontakteja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Haastateltavia pyydetään nimeämään muita soveltuvia osanottajia. Tämän lisäksi lumipallotekniikka voidaan laajentaa ilmoituksiin erinäisissä tiedotusvälineissä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Syy lumipallotekniikan valintaan vaikutti yllä mainitut kriteerit. Potentiaalisten haastateltavien määrä oli melko suppea, jolloin näimme lumipallotekniikan parhaaksi mahdolliseksi keinoksi saada kriteereihin sopivia haastateltavia.

Haimme Tampereen kaupungilta tutkimusluvan ja saimme luvan toteuttaa tutkimuksen. Tämän jälkeen otimme yhteyttä kontakteihin, joita meille oli muodostunut opintojen aikana. Heiltä saimme lumipallotekniikan mukaisesti lisää kontakteja, joihin olimme yhteydessä. Lopuksi täydensimme aineistoamme ilmoituksella Facebookin alumniryhmässä, jossa on Tampereen yliopistosta valmistuneita luokanopettajia. Saturaatiolla tarkoitetaan käsitettä, jossa tutkija kerää aineistoa niin pitkään, että haastattelut tuovat tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 182). Aineisto on riittävä tilanteessa, kun samat asiat alkavat kertautua haastatteluissa. Tällöin voidaan puhua saturaatiosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 182). Tämä kyseinen ilmiö oli nähtävissä myös aineistossamme. Saturaatio saavutettiin kuudennen haastattelun kohdalla, jolloin huomasimme haastateltavan toistavan samoja kokemuksia vastauksissaan.

5.4 Aineiston sisällönanalyysi

Aineiston purkamisessa keskityimme aineiston sisältöön ja sen syvälliseen ymmärtämiseen. Haastattelut äänitettiin ja litteroinnin jälkeen poistettiin. Pyrimme muodostamaan kokonaiskuvaa aineistosta syventymällä haastatteluihin. Teemoittelimme aineiston jo valmiiksi muodostamiemme kolmen teeman mukaisesti. Analyysi toteutettiin teoriaohjatusti. Tuomi & Saarijärvi (2009) kertovat teoriaohjaavan analyysin tarkoittavan, että prosessissa on mukana teoreettisia kytkentöjä. Ensin pyrimme muodostamaan kuvaa siitä, millaisiksi haastateltavat kuvasivat varhaisen puuttumisen prosessia. Keskityimme tarkastelemaan prosessia tutkimalla, kuinka haastateltavat olivat vastanneet seuraaviin kysymyksiin haastattelussa:

- Mitä varhainen puuttuminen mielestäsi koulun kontekstissa tarkoittaa? Selitä omin sanoin mitä koulumaailmassa tapahtuva varhainen puuttuminen sinun mielestäsi on?
- Millaisissa tilanteissa olet kokenut huolta oppilaistasi tämänhetkisessä luokkahuoneessasi? Kuvaile esimerkein.
- Kuvaile esimerkein vaihe vaiheelta, kuinka olet toiminut huolen herätessä?
- Onko koulullasi toimintasuunnitelma varhaisen puuttumisen tilanteita varten? Kerro siitä.

Värikoodasimme haastatteluista kaikki kohdat, jotka käsittelivät varhaisen puuttumisen prosessia ja aloimme muodostamaan kokonaiskuvaa haastateltavien kokemuksista. Kokosimme aineistot värikoodien mukaan yhteen, joka mahdollisti yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien tarkastelun. Kun kokonaiskuva haastateltavien varhaisen puuttumisen prosessista muodostui, siirryttiin tutkimaan haastateltavien kokemusta omasta ammatillisesta kompetenssista prosessissa toimiessaan. Keskityimme tarkastelemaan seuraavia haastattelun kysymyksiä muodostaessamme kuvaa haastateltavien ammatillisen kompetenssin kokemuksesta:

- Mitä sinulle ammatillinen kompetenssi tarkoittaa varhaisen puuttumisen kontekstissa?
- Kuvaile millaiseksi koet oman ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen tilanteissa?
- Millaiset varhaisen puuttumisen tilanteet ovat haastaneet ammatillista kompetenssiasi?
- Onko sinulla aiempaa työkokemusta tai koulutusta, josta koet olleen hyötyä varhaisen puuttumisen tilanteisiin luokkahuoneessa?
- Koetko olevasi osa moniammatillista työryhmää? Jos kyllä, niin määrittele kaikki yhteistyötahot.
- Millaiseksi koet oman ammatillisen kompetenssin osana moniammatillista työryhmää?

Tässä kohtaa haastatteluista värikoodattiin kaikki kohdat, jotka koskivat ammatillista kompetenssia. Teemoiksi muodostuivat kokemuksen merkitys, resurssien merkitys, oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys sekä kompetenssi toimia moniammatillisessa työryhmässä. Haastateltavien kokeman ammatillisen kompetenssin perusteella syntyi kolme ryhmää, jotka ovat:

1. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin heikoksi tuntevat
2. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin osittain heikoksi, osittain hyväksi tuntevat
3. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin hyväksi tuntevat

Viimeisenä tarkastelimme haastateltavien kokemusta koulutuksen merkityksestä ammatillisen kompetenssin kehittymiselle. Tässä kohtaa keskityimme tarkastelemaan seuraavia haastattelukysymyksiä:

- Koetko Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen valmistaneen sinua varhaisen puuttumisen tilanteisiin?

- Jos kyllä, kerro tarkemmin näistä opinnoista. Jos ei, niin mitä olisit kaivannut koulutuksessa tehtävän toisin?
- Onko koulutuksen tehtävä valmistaa luokanopettajia varhaisen puuttumisen tilanteisiin?

Värikoodasimme haastatteluista kohdat, joissa käsiteltiin koulutuksen merkitystä ammatillisen kompetenssin kehitykselle varhaisen puuttumisen kontekstissa. Koulutusta pohdittiin haastatteluissa kehityskohteiden kautta, mutta myös tuomalla esille sitä, kuinka koulutus oli onnistunut tukemaan vastavalmistuneiden luokanopettajien ammatillista kasvua.

5.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen lähtökohtana oli suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita tunnistettavuus voisi heille aiheuttaa. Joskus tunnistettavuuden estäminen on myös edellytys rehellisille vastauksille (Kuula, 2006). Koska tutkimus käsittelee ammatillista kompetenssia ja opettajan ammatti on luottamustehtävä, ovat tulokset henkilökohtaisia ja voivat tunnistettuina vaikuttaa haastateltavien työelämään haitallisesti. Aineistoa tulee käsitellä sellaisella varovaisuudella, että tutkittavien yksityisyyden suoja ei vaarannu huolimattoman säilytyksen tai sähköisen siirron seurauksena (Kuula 2006, ss. 208–209). Aineiston säilytys tapahtui salasanasuojatusti. Emme ole suunnitelleet tutkimukselle jatkoa, jonka vuoksi aineistoa ei tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen säilytetä. Haastattelut on toteutettu jo alkujaankin nimettömästi haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi.

Koska tutkimme itsellemme tärkeää aihetta ja sen taustalla vaikuttaa oma kokemus koulutuksen puutteellisuudesta suhteessa varhaiseen puuttumiseen, tulee aiheen käsittelyn objektiivisuuteen kiinnittää erityishuomiota. Toisaalta, koska kulttuuri, jonka sisällä teemme tutkimusta on meille tuttu ja olemme itsekin osa sitä, on tutkimuksen tematiikkaa mahdollista ymmärtää. Myös Laine kuvaa, että jonkinlainen esituttuus on merkitysten ymmärtämisen edellytys (Laine, 2007, s. 33).

Aineisto ei muutu teoriaksi ilman tutkijan analyysia, joka on aina yksilöllinen prosessi (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, s.182). Kuula (2006) kuvaa kuinka

omat mielipiteet ja ennakko-oletukset muokkaavat ajattelua, mutta ne eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin niitä vääristäen. Tieteen riippumattomuus ja pyyteetön pyrkimys uuden tiedon esille tuomiseen on hyvän tieteellisen normiston mukaista (Kuula, 2006, s. 26).

Taylorin (1971) mukaan täydelliseen objektiivisuuteen ei kuitenkaan ole edes mahdollista päästä, sillä aihe rakentuu aina tutkijan kautta. Tulkitsijoilla voi olla erilaiset taustaoletukset, jotka vaikuttavat tulkintaan. Täten ihmistieteiden tulkinnat ovat aina enemmän tai vähemmän subjektiivisia (Taylor, 1971). Raatikainen (2015) kuitenkin toteaa, että kaikki tiede on tulkintaa, ja tulkinta voi olla myös tieteellistä (Raatikainen, 2015). Riittävä objektiivisuus on kuitenkin tutkimuksen validiteetin kannalta ehdottoman tärkeää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s.161). Erityistä huomiota tulee kiinnittää tutkimustulosten tulkitsemisvaiheessa, jotta myös tutkimushypoteesin vastaiset tulokset tulevat näkyväksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa saamme tulokseksi vain ehdollisia selityksiä johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen. Pyrkimyksenä onkin löytää tai paljastaa todellisia asioita, eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s.161).

6 TULOKSET

6.1 Miten vastavalmistuneet luokanopettajat ymmärtävät varhaisen puuttumisen?

Kaikki haastateltavista näkivät varhaisen puuttumisen prosessinomaisena toimintana, jonka tarkoitus on estää ongelmien kasautumista. Haastateltavat nostivat esille, että toimintana varhainen puuttuminen on ratkaisukeskeistä ja tapahtuu erilaisin interventioin.

Sanakin kertoo mitä se on, eli semmoiseen ongelmalliseen ja problemaattiseen käytökseen tai oppimiseen tai mihin tahansa liittyviä haasteita, niin niihin puuttumista silleen, ettei ne kasva suuremmiksi ja isommiksi haasteiksi ja ongelmiksi. (H3)

Yhden haastateltavan puheessa korostui prevention tärkeys. Ryhmäytymisellä sekä perusarjen kohtaamisilla nähtiin olevan vaikutuksensa. Haastateltava kuvasi tällaisen toiminnan olevan varhaista puuttumista itsessään.

Enempi niin, että se kaikki se työ, jota teemme koulussa ryhmäytymisen ja oppilaiden hyvinvoinnin eteen ja semmosen perusarjen kohtaamisen eteen, niin ne on paljon sitä varhaista puuttumista. (H2)

Kolme haastateltavista vastasivat, että varhaisessa puuttumisessa on tärkeää puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa esille nousseeseen huoleen. Haastateltavat näkivät, että puuttumatta jättämisellä on seurauksensa. Puuttumatta jättäminen nähtiin voivan johtaa ongelmien kärjistymiseen, mikä ei ole suotavaa oppilaan kannalta.

Et nyt se ei oo vielä ongelma tai semmoinen iso haaste, mut tulevaisuudessa se voi muodostua isommaksi. Et jotenkin mä aattelen, et mitä pienempi oppilas on niin sitä helpompi sitä voi olla tukea tai et nuorempana voi olla helpompi joihinkin asioihin tarttua, kuin sitten vaikka teini-ikäisenä tai yläasteella. (H8)

Osa haastateltavista kuvasi varhaista puuttumista kokonaisuutena, joka liittyy sekä oppilaslähtöisiin- että koulun ulkopuolisiin ympäristöllisiin tekijöihin. Varhainen puuttuminen nähtiin tarpeellisena aina huolen noustessa, huolimatta siitä mikä huolen aiheuttaja oli. Opettajan tehtävänä nähtiin tilanteiden herkkä havainnointi ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Varhaisen puuttumisen tarve nähtiin tulevan esille arjen kohtaamisissa. Erilaisiin ongelmiin oli mahdollista tarjota tukea varhaisessa vaiheessa, kun havainnointi oli jokapäiväistä. Yksi haastateltavista jakoi varhaisen puuttumisen kotiasioihin, oppimisen asioihin, sekä sosiaalisiin suhteisiin.

Varhainen puuttuminen tarkoittaa sitä, että lapsen kaikkiin ongelmiin, haasteisiin, kipukohtiin, vaikeuksiin, oppimisvaikeuksiin, kaikkiin, puuttuttaisiin aikaisin, kun mahdollista, ettei ajatella noo tähän tarttee varmaan sit puuttua joskus. (H7)

Yksi haastateltavista kertoi varhaisen puuttumisen liittyvän pelkästään koulun ulkopuolisiin ympäristöllisiin tekijöihin, eikä nostanut haastattelussa esille oppilaslähtöisiä tekijöitä, kuten opillisia pulmia. Yksi haastateltavista taas kuvasi varhaisen puuttumisen olevan jatkuvaa havainnointia ja nopeaa puuttumista oppimisvaikeuksiin sekä koulussa näkyvään ongelmakäyttäytymiseen.

Joko sää puutut varhaisesti oppimisvaikeuksiin, et niinku kaikkiin oppimisen pulmiin tai siihen käyttäytymispuoleen. (H5)

Yhdelle haastateltavista varhaisen puuttumisen termi oli osittain vieras ja hänelle oli alkuun haastava kertoa mitään konkreettista varhaisesta puuttumista. Tämä ei kuitenkaan suoraan tarkoita, sitä etteikö luokanopettaja havainnut tai puuttunut huolta herättäviin tilanteisiin. Haastattelutilanne on voinut vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Puuttuminen terminä on kompleksinen, jolloin

vastavalmistuneella luokanopettajalla on voinut olla vaikeuksia ymmärtää mitä kaikkea se on ja mikä siitä ulottuu opettajalle.

Tätä määhän just vähän mietin et mihin tää liittyy? Tai että onko tää kiusaaminen varhaiseen puuttumiseen vai onko tää et haavitetaan niitä vaikka erityistarpeita tai muita? Tai siis onko tässä vai joku tietty vai pitääkö päästä heittä? (H9)

Kukaan haastateltavista ei maininnut, että opettajalla on lain puitteissa velvoite varhaiseen puuttumiseen.

6.1.1 Vastavalmistuneiden luokanopettajien esille nostamia varhaisen puuttumisen alueita

Vastavalmistuneet luokanopettajat nostivat haastattelussa esille useita toisistaan eroavia varhaisen puuttumisen alueita. Teemoittelemalla alueita syntyi viisi:

1. oppimisvaikeudet
2. tunnepuolen ja itsesäätelyn haasteet
3. sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen haasteet
4. kiusaaminen
5. koulun ulkopuoliset ympäristölliset tekijät.

Eniten huolta koettiin oppimisvaikeuksista, sekä tunnepuolen ja itsesäätelyn haasteista. Seitsemän haastateltavista kuvasivat varhaista puuttumista oppimisvaikeuksien kautta. Oppimisvaikeuksia kerrottiin esiintyvän eri sisältöalueilla. Äidinkielen liittyviä oppimisvaikeuksia esiintyi luetun ymmärtämisessä, lukutaidossa sekä kirjoittamisessa. Myös matematiikan sisältöihin liittyvät oppimisvaikeudet nousivat esille. Matematiikan sisällöistä esiin nousi kertolaskujen hallinta.

Eräs haastateltavista kuvasi oppimisen vaikeuksien havainnointia. Oppilaalla saattoi olla esimerkiksi paljon tehtäviä tekemättä, ja taitotaso muihin oppilaisiin verrattuna hyvin erilainen. Uusien asioiden oppiminen oli tällöin

oppilaalle haastavaa, sillä edelliset opitut asiat olivat jääneet mieleen vaillinaisina.

Huomaa vaikka, että joku tietty matematiikan juttu ei mee lapselle, että hän alkaa vaikka tekemään jonkun yhteisen opetustuokion jälkeen tehtäviä ja huomaa, ettei osakaan sitä mikä on opetettu vaikka pari viikkoa sitten. Että huomaa, että alkaa tulla sellaisia ongelmia ihan oppimisaineen ja oppisisältöjen kanssa. (H3)

Luokanopettajien havaitessa huolta oppilaan oppimisesta, pyrkivät he miettimään mahdollisia tukitoimia. Oppilaan kohdalla saatettiin pohtia siirtoa kolmiportaisella tasolla joko yleisestä tuesta tehostettuun tukeen tai tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Tärkeänä koettiin myös oppilaan henkilökohtainen tukeminen ja asioiden kertaaminen hänen kohdatessaan vaikeuksia oppimisen polulla.

Puuttumista voi myöskin oppimisen näkökulmasta, et jos huomaa esimerkiksi, jos jollain oppilaalla on vaikeuksia, vaikka oppiaineessa tietyssä aihealueessa, niin sitten tavallaan se, että kohdistaa sitä tukea tai kertaa niitä asioita niinku tarpeeks, ettei sitten jää jälkeen. (H11)

Itsesäätelyn ja tunnepuolen haasteet saivat kahdeksan mainintaa. Haastateltavat kertoivat tunnepuolen ja itsesäätelyn haasteiden liittyvän käyttäytymiseen, itsehillintään, masennukseen, ahdistukseen, itsetuhoisuuteen ja tunteiden näyttämisen haasteisiin. Yksi haastateltavista nosti huolenaiheeksi oppilaiden neuropsykiatriset häiriöt, kuten AHDH:n ja ADD:n. Haastateltava kuvasi, kuinka neuropsykiatrisilla häiriöillä on vaikutuksensa oppilaan itsesäätelyyn.

Se kyllä yllättää, et kuinka paljon pahoinvoivia oppilaita on ja kuinka nuoret, miten nuorena on jo semmoista. Et oikeesti ahdistusta ja masennusta ja kaikkee muuta, jotka sitten vaikuttaa koulun käyntiin. (H10)

No mulla on yks oppilas, jolla on tota tunteiden hallinnassa ja tunteiden näyttämässä puutteita. Hän puhuu joskus eläinten kielellä ja sitten sulkeutuu tämmöstä. (H9)

Kolme haastateltavista mainitsivat kokevansa huolta oppilaan käytöksestä. He kokivat käyttäytymisen olevan poikkeavaa ja joissain tapauksissa oppilaan toiminta koettiin epäkoulukypsänä. Käyttäytymisen haasteiden nähtiin ulottuvan

kaikkeen oppilaan toimintaan ja tulevan esille jumiutumisenä sekä sosiaalisten tilanteiden rakentumisessa.

Oon kokenut monia käytöksen ongelmia, et oon huolehtinut siitä käytös ja keskittyminen niputettu yhteen. Se on herättänyt huolta. (H9)

Neljä haastateltavaa mainitsivat itsehillinnän haasteet. Oppilaalle saattoi olla haastavaa näyttää tunteitaan tai hallita niistä syntyviä reaktioita. Tunnepuuskat koettiin rajuina ja niiden koettiin nousseen pienistä tekijöistä. Myös pettymyksen sietäminen nousi esille haastatteluissa. Oppilaalle saattoi olla vaikeaa päästää yli pienistäkin pettymyksistä. Pahimmillaan oppilaan käytös saattoi kohdistua väkivaltaisesti muihin oppilaisiin ja opettajaan. Oppilaalla itsellään oli haasteita ymmärtää omaa käytöstään. Alakoulun ylemmillä luokilla opettajat olivat kokeneet huolta oppilaiden ahdistuksesta ja masennusta.

Sitten jos oon kuullut et on jotain itsetuhoisia ajatuksia tai jotain viiltelyä tämmöstäkin on ollut niin sit siinä tapauksessa. (H6)

Sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen haasteet nousivat esille kuudessa eri haastattelussa. Kaksi haastateltavista kertoivat haasteiden näkyvän oppilaan joutuessa jatkuvasti mukaan riitatilanteisiin, eikä oppilas välttämättä hahmottanut omaa käytöstään tai sitä, miten se on vaikuttanut riidan syntyyn. Haasteltavat näkivät fyysisen väkivallan olevan selkeä merkki siitä, että oppilaalla on ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen haasteiksi nostettiin tämän lisäksi asenteet aikuisia kohtaan. Eräs haastateltava kuvasi, että havainnoimalla sitä, kuinka lapsi on vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, on mahdollista aistia, kuinka lapsi kohtelee myös ikätovereitaan.

Käyttäytymisen suhteen herää aina ongelmia, että jos se vaikuttaa esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin. Että miten niiden vertaisten kanssa tulee toimeen, niin tottakai ne herättää huolta, oli sitten kaverisuhteissa et oli se sitten henkistä tai fyysistä kohtelua, että miten kohdellaan vertaisia. (H3)

Kolme haastateltavaa kokivat huolta oppilaan heikoista sosiaalisista taidoista, jonka vuoksi oppilas jätettiin, tai hän jättäytyi itse, ryhmän ulkopuolelle.

Kaveritaitojen heikkous nähtiin olevan yksi syy ryhmän ulkopuolelle jäämiseen, sillä arjessa syntyi paljon väärinymmärryksiä. Kolme haastateltavista kertoivat varhaisen puuttumisen liittyvän kiusaamisen ehkäisyyn. Kiusaamiseen nähtiin tärkeänä puuttua nopeasti, asian vakavuuden vuoksi. Kaikenlainen kiusaaminen, kuten nimittelyt, huutelut, kommentoinnit ja pienet tönäisyt saattoivat kärjistyä nopeasti. Yksi haastateltavista totesi, että kiusaamisella on pitkät seuraukset ja pahimmillaan se voi heikentää oppilaan kouluhyvinvointia ja lisätä syrjäytymisriskiä.

Jos antaa liian pitkään, sitten vaikka jonku toisen niitä nappeja painiskella, niin sitten se saattaa purkautua jonain ei hirveen positiivisena asiana. (H11)

Viimeisenä varhaisen puuttumisen teemana haasteltavat nostivat ympäristölliset tekijät. Mainintoja oli yhteensä neljä. Kaikissa näissä luokanopettajalla oli suuri huoli kodin asioista. Haastateltavilla oli noussut erilaisten tilanteiden kautta huoli siitä, oliko kotona asiat kunnossa. Kaksi haastateltavista kertoivat huolen nousseen oppilaan puheista. Oppilaat olivat kertoneet koulussa kodin asioista, jotka olivat kuulostaneet huolestuttavilta. Yksi haastateltavista oli kiinnittänyt huomiota oppilaan rajuun ja väkivaltaiseen tapaan puhua ja käyttäytyä. Tämän lisäksi kaksi haastateltavaa nostivat esille oppilaan jatkuvat poissaolot.

Jos oppilaat kertoo sellaisia asioita koulussa, jotka ei oo välttämättä tarkoitettu mun kuultavaks. Et jos on tapahtunut kotona sellaisia asioita, jotka kuulostavat huolestuttavilta. (H1)

6.1.2 Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia varhaisen puuttumisen prosessin kulusta

Yhteistä varhaiselle puuttumiselle kaikissa haastatteluissa oli omakohtainen huoli, josta prosessi käynnistyi. Huolen herätessä opettaja alkoi pohtia, kuinka oppilasta voisi tukea. Huoli oli lähtöisin jostakin oppilaan poikkeavasta toiminnasta liittyen oppilaan koulunkäyntiin tai elämäntilanteeseen. Huoli koettiin merkkinä siitä, että kaikki ei välttämättä ollut hyvin ja asiaa ei voinut jättää huomioimatta. Vastuu varhaiseen puuttumiseen oli luokanopettajalla, joka käynnisti toiminnan. Haastateltavilla oli luokassaan useampi varhaisen puuttumisen tilanne, joka on saattanut osaltaan haastaa prosessia. Tämän lisäksi jokaisella haastateltavalla oli erilaiset valmiudet varhaiseen puuttumiseen. Neljä

haastateltavista mainitsivat opiskelleensa 25 opintopisteen erityispedagogiikan perusopinnot. Yksi haastateltavista kertoi opiskelleen 60 opintopisteen laajuisen psykologian kokonaisuuden.

Joka ikinen lapsi on erilainen ja sillä on eri lähtökohdat, eri ongelmat, erilaiset valmiudet käsitellä tunteita ja käsitellä ongelmia, sillä on erilaiset lähtökohdat. (H7)

Haastateltavat näkivät opettajan roolin keskeisenä varhaisen puuttumisen prosessissa. Opettajan ollessa läsnä oppilaiden arjessa jatkuvasti, nähtiin opettajan rooli oleelliseksi varhaisen puuttumisen kannalta. Yksi haastateltava totesi, että varhaisen puuttumisen prosessissa havainnot syntyvät jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Nähtiin, että opettajan tehtävänä on huomata ja havaita erinäisiä huolenaiheita ja viedä niitä eteenpäin.

Se tieto vaan kertyy päivä päivältä, koe kokeelta, harjoitus harjoitukselta sitä tietoa vaan kertyy. En osaa sanoa, missä vaiheessa nyt joku kynnyks ylittyy, et määhän avaan suuni ja otan puheeksi huoltajan kanssa, kollegan kanssa, erityisopettajan kanssa. (H7)

Pitkäjänteinen työ koettiin korvaamattomana varhaisen puuttumisen prosessissa. Oppilastuntemuksen nähtiin helpottavat prosessia. Luottamuksen rakentaminen ja turvan luominen oppilaan ja opettajan välillä koettiin tärkeäksi. Kolme haastateltavista mainitsivat laadukkaana oppilassuhteen olevan avainasemassa varhaisessa puuttumisessa. Erityisesti vanhempien oppilaiden kanssa oli mahdollista keskustella huolen aiheista. Yksi haastateltavista kertoikin juttelevansa oppilaan kanssa ensin, selvittäen onko oppilas itse huomannut asiaa ja sen jälkeen ottanut vasta yhteyttä kotiin. Olennaisena nähtiin, että luottamus oli syntynyt opettajan ja oppilaan välille, jolloin oppilas uskaltanut kertomaan tai näyttämään tunteitaan.

Riippuu toki millainen huoli, mut aina oppilaalta kysyn, et onks kaikki ok. Sit, jos on sellaista konkreettista huomannut, et sää tuut myöhäs kouluun joka päivä tai sulla on läksyt jäänyt tosi usein... oot välkällä yksin. Aika usein tulee kyllä sellainen, että sanoo, jos joku vaivaa. Mut sillain lähetään siltä oppilaalta eka kysyy. Yleensä on osannut aina kertoa, mikä on hätänä. (H10)

Huolen herätessä kymmenen haastateltavista mainitsivat olevansa yhteydessä huoltajiin. Kaksi haastateltavista kertoivat olevansa kotiin yhteydessä välittömästi

huolen ilmetessä. He kertoivat, että on tärkeää saada tietoa, miten kyseinen asia näyttäytyy kodin näkökulmasta tai onko kotona esimerkiksi tapahtunut jokin iso muutos, joka vaikuttaa koulunkäyntiin. Yhdessä huoltajien kanssa voidaan miettiä, kuinka tätä oppilasta on mahdollista tukea. Prosessin sujuvuuden ja oppilaan hyvinvoinnin kannalta tärkeänä koettiin vanhempien ja opettajan avoin jatkuva yhteistyö. Viisi haastateltavista koki yhteydenpidon olevan jatkuvaa, rehellistä ja hyvin varhaisessa vaiheessa tapahtuvaa keskustelua oppilaan asioista, jo ennen ongelman muodostumista.

Oon ollut oikeestaan ihan kaikissa hommissa heti ekana kotiin yhteydessä jollain tavalla. Sähköttänyt fiiliksiä sinne ja kysynyt vanhemmilta miltä heistä tuntuu. Näkyykö tällaista kotona? Koittaa lähteä et onko tällainen ilmiö tuttu teille? (H9)

Kuusi haastateltavista nostivat haastattelussa esiin yhteistyön tärkeyden ja vastavuoroisuuden. Kun nämä peruspilarit olivat kunnossa, oli koko prosessin läpivieminen helpompaa. Luottamusta yhteistyöhön toi opettajan hyvä suhde huoltajiin. Opettajat tiesivät, että voisivat ottaa asian kuin asian puheenaiheeksi huoltajien kanssa ja myös huoltajat nostivat vastavuoroisesti esille huomiota lapsestaan. Nämä kuusi haastateltavaa kokivat olevansa samalla sivulla huoltajien kanssa ja yhteistyö oli toimivaa. Kolme haastateltavaa kertoivat ottaneensa yhteyttä huoltajiin mietityttäneestä asiasta, ja vanhemmat olivat kertoneet miettineensä samaa asiaa. Haasteiksi vuorovaikutuksessa nimettiin yhteisen kielen puuttuminen, jolloin prosessiin osallistui myös tulkki.

Kodin rooli on varhaisen puuttumisen suhteen todella tärkeä. Et koti vetää yhtä ja samaa köyttä ja pelaa samaan koriin. (H3)

Eräs haastateltava kertoi tiiviin yhteistyön muiden ammattilaisten kanssa mahdollistaneen perheelle apua, jota he tarvitsivat oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi. Kaksi haastateltavaa nostivat esille, että aina yhteydenpito vanhempien kanssa ei ollut mahdollista. Syynä voi olla tekijät, jotka uhkaavat oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tällöin haastateltava oli lähtenyt viemään prosessia eteenpäin muiden ammattilaisten kanssa. Toinen haastateltavista nosti, että aina yhteistyö ei ole jouhevaa huoltajien taholta ja

huoltajat saattavat vastustaa ehdotettavia tukitoimenpiteitä. Tällöin koululla on vähemmän työkaluja käytössä ja ongelmallinen tilanne on vaikea purkaa.

Varhaista puuttumista oli yrittänyt tehdä jo edellinen opettaja. Eli nää ongelmat oli jo havaittu, mutta vanhemmat ei näyttäneen olevan kypsiä siihen. (H7)

Kuten Huhtanen (2007 s. 29) toteaa; jokainen tilanne on ainutkertainen, jonka vuoksi ei ole yksittäistä tapaa varhaisen puuttumisen prosessiin vaan se voi joskus olla hyvinkin haastava ja täynnä uusia umpikujia. Kaikki haastateltavat kuitenkin ymmärsivät varhaisen puuttumisen tärkeyden koko koulunkäynnin perustalle ja olivat valmiita näkemään varhaisen puuttumisen prosessissa vaivaa.

6.1.3 Moniammatillinen työryhmä osana varhaisen puuttumisen prosessia

Moniammatillinen työryhmä koettiin korvaamattomana tukena varhaisen puuttumisen prosessissa. Haastateltavat mainitsivat moniammatillisen ryhmän koostuvan useista eri ammattiryhmien edustajista. Kaikkien yhteistyökumppaneiden spesifit osaamisalueet nähtiin tärkeänä tekijänä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiselle. Haastateltavat nimesivät moniammatilliseen työryhmään kuuluvan rehtorin, luokanopettajan, erityisopettajan, kuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan ja ohjaajat. Tämän lisäksi prosessiin saattoi liittyä muitakin toimijoita kuten tulkit, s2-opettajat, lastensuojelu ja poliisi. Yhdessä tilanteen mukaan, näissä eri kokoonpanoissa, oli mahdollista pohtia eri tukitoimia.

Et tän tyylistä, että sitten tavallaan se moniammatillisen tiimin kautta pystyy viemään sen lapsen asioita eteenpäin, mut se on tärkeätä ite tietää, että mä en opettaja saa tehdä diagnoosia. Onneks on ihanaa, ettei yksin tarvitse kenenkään tehdä niitä päätöksiä, että minun tarvitsi nyt tehdä tämä päätös, että tällä lapsella minun mielestäni on tällainen diagnoosi. Et siinä on aina se moniammatillinen tiimi tekemässä sitä päätöstä. (H3)

Kaikki 11 haastateltavaa mainitsivat erityisopettajan olevan tärkeä yhteistyökumppani erilaisissa varhaisen puuttumisen tilanteissa. Hänen

kanssaan tehtiin tiiviisti yhteistyötä ja jaettiin huolia. Erityisopettaja koettiin matalan kynnyksen kontaktina, joka tuntee luokan ja oppilaat. Erityisopettajaa oli mahdollista konsultoida sekä jakaa hänen kanssaan huomioita ja havaintoja oppilaista, joista huoli oli noussut.

Hän porrää tässä usein. Meillä on ainakin tässä työyhteisössä ollu onni saada tosi paneutuva, keskittyvä ja ihana, taitava erityisopettaja. Mitä enemmän silmiä, sieltä tulee taas toisen aikuisen silmät siihen lapseen. (H7)

Yksi haastateltava kertoi konsultoineensa ensin erityisopettajaa ja yhteisellä päätöksellä vanhemmat oli kutsuttu mukaan keskusteluun. Toinen haastateltava kertoi prosessin edenneen ottamalla ensin yhteyttä vanhempiin. Tämän jälkeen vanhempien kanssa yhteistyössä kyseinen opettaja ja erityisopettaja osallistuivat oppilashuollon konsultaatioon, jossa moniammatillinen ryhmä otti vastuun huolta herättäneestä asiasta vieden sitä eteenpäin. Haastateltavat kertoivat, että ensimmäisenä varhaisen puuttumisen prosessissa on mukana oppilas itse, vanhemmat ja erityisopettaja. Tämän myötä prosessiin saattaa tulla muita moniammatillisen ryhmän asiantuntijoita.

Kahdeksan haastateltavista mainitsivat tekevänsä yhteistyötä varhaisen puuttumisen tilanteissa kuraattorin kanssa. Haastateltavat kertoivat ottavan yhteyttä herkästi koulun kuraattoriin, kun huoli kosketti oppilaan haasteita ihmissuhteissa, koulunkäynnissä tai kasvuun ja kehitykseen liittyvissä tekijöissä. Kuraattorin tehtävänä nähtiin selvittää ja keskustella ristiriitatilanteita auki. Esimerkiksi kaverisuhdeasioista keskustelu oppilaan kanssa nähtiin olevan kuraattorin tehtävä. Kaksi haastateltavaa mainitsivat, että kuraattori on tärkeä osa oppilaiden kokonaisyvinvointia.

Tietysti on siinäkin, että käy kuraattorilla tai jollain terapeutilla juttelemassa. Heidän kanssaan yhteistyössä näitä asioita käydään läpi. (H11)

Koulukuraattori ja koulupsykologi, jos niiltä herää joku huoli tai nostaa esiin, niin yhdessä ollaan lähdetty miettimään, miten sitä vois puuttua. (H4)

Kuraattori ja psykologi nähtiin kuuluvan läheisesti oppilashuollon tiimiin ja heidän ammattitaitoaan arvostettiin heille kuuluvilla osa-alueilla. Haastateltavien puheesta oli ymmärrettävissä, että samoin kuin erityisopettaja myös koulukuraattori nähtiin helposti lähestyttävänä matalankynnyksen kontaktina.

No pieniä juttuja ja pieniä tekijöitä tai tollaisia lähellä on kuraattorit. Konsultoinut et, mitä tällaisessa pitää tehdä. (H10)

Seitsemän mainitsivat yhteistyön psykologin kanssa. Haastateltavat nimesivät psykologin tehtäväksi diagnosoinnin esimerkiksi neuropsykiatristen häiriöiden kohdalla.

Jos mulla on esimerkiksi huolta ADHD-tyyppisestä tai ADD-tyyppisestä tai autismityyppisestä lapsesta niin sitten pystyis viemään esimerkiksi psykologille. Että onko tällä lapsella mikä tahansa ongelma, minkä mä nyt ajattelen sillä olevan. (H3)

Kolme haastateltavista mainitsivat terveydenhoitajien kuuluvan oppilashuoltoon ja heidän olevan tärkeässä roolissa osana varhaista puuttumista. Oppilashuollossa oli mahdollista pohtia terveydenhoitajan tarvetta osana varhaisen puuttumisen prosessia.

Et jos herää huoli, niin oppilashuoltoon yhteyttä, et ei tavallaan tarvi itse lähteä ratkomaan, jos on niin kuin oikeesti huolta jostain oppilaasta. (H6)

Jos on vaikka hahmottamisen kanssa ongelmaan. Visuaalisen hahmottamisen... kirjaimet kääntyy ympäri tai kirjaimet on kohtuuttoman suuria, niin mä pystyin esimerkiksi terveydenhoitajaan ottamaan yhteyttä. (H3)

Tämän lisäksi varhaisen puuttumisen prosessiin liitettiin tukiopetusta tai terapiaa. Kolme haastateltavista kertoivat tehneensä lastensuojeluilmoituksen, jolloin sosiaalihuolto oli jatkanut prosessia.

Myös opettajakollegat saivat mainintoja varhaisen puuttumisen prosessissa. Kaiken kaikkiaan näitä mainintoja tuli seitsemän. Kollegoita ei nähty prosessin toimijoina, vaan voimavarana, jonka kanssa oli mahdollista reflektoida tilanteita.

Se on myös rehellistä meidän opettajien kanssa, että pystytään opettajien kesken puhumaan oppilaista ja käymään kollegiaalisen yhteisön kanssa läpi sitä, että mitä täällä koulussa tapahtuu päivittäin. (H2)

Mulla on tiimipari, jonka kanssa mä työskentelen aktiivisesti yhdessä. Lähtökohtaisesti tällaista konsultointia sen lähimmän työparin kanssa, jonka kanssa pystytään salassapidon rajoissa puhumaan näistä asioista. (H3)

Kollegat nähtiin myös helposti lähestyttävänä. Kaksi haastateltava kertoi tekevänsä aktiivisesti yhteistyötä tiimiparin/rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Haastateltavat kokivat, että voivat konsultoida kokeneempia opettajia erinäisistä mietityttävistä arjen tilanteista. Haastateltavat kertoivat, että muut opettajat saattoivat opettaa oppilasta, josta huoli oli herännyt, jolloin oli mahdollista keskustella oppilaasta yhdessä. Kaiken kaikkiaan muiden opettajien tuki prosessissa ei ollut välttämättä konkreettisesti prosessia edistävää tai oppilaan pulmiin konkreettisesti puuttumista, vaan korvaamatonta vastavalmistuneen opettajan tukemista ja arjen jakamista.

Tärkein ja lähin on varmaan kollegiaalinen tuki eli ensin mä puhun muiden opettajien kanssa. Se, että avaa asian ja juttelee jonkun kaa nii se saattaa ratketa jo sillä. Voi saada uusia toimintatapoja tai miettimisen aiheita. (H7)

Viisi haastateltavista mainitsivat rehtorin kuuluvan olennaisesti varhaisen puuttumisen prosessiin. Rehtori oli vahvasti mukana varhaisen puuttumisen prosessissa. Kaksi haastateltavista kertoivat rehtorin olevan mukana päätöksenteossa. Rehtorilla nähtiin olevan prosessin kulussa viimeinen sana, sekä rehtorin tuki koettiin tärkeänä tekijänä prosessin eteenpäin viemisessä. Rehtorin tehtäväksi nähtiin määrittellä toiminnan peruspilarit. Haastateltavat kertoivat, että rehtorin tuki mahdollisti laadukkaan varhaisen puuttumisen prosessin. Rehtorin kanssa oli mahdollista jakaa huolta, sekä kysyä häneltä mielipidettä. Rehtorin sanassa nähtiin olevan valtaa ja rehtorilla koettiin olevan viimeiset keinot, joita saattoi ottaa tarvittaessa käyttöön.

Sitten tietenkin rehtori on mukana. Hänellä on tällainen kokonaisvaltainen näkemys sitten, jos esimerkiksi pitää uudelleen sijoittaa johonkin tai tehdä isoja päätöksiä tuen tarpeesta tai muista isoista asioista. Niin rehtori on mukana, apulaisrehtorit. (H7)

Kolme haastateltavista mainitsivat ohjaajien kuuluvan varhaisen puuttumisen prosessiin. Ohjaajien toimiessa arjessa yhdessä opettajan kanssa, nähtiin ohjaajien näkemykset oppilaista tärkeiksi. Tämän lisäksi yksi haastateltavista mainitsi jakaneensa s2-opettajan kanssa näkemyksiä oppilaasta. Kuten Huhtanen (2007) mainitsee, varhaisen puuttumisen prosessi on kompleksinen monien tekijöiden summasta muotoutunut ilmiö, joka vaatii monenlaisia tukitoimia ja yhteistyötä niin kodin, koulun ja eri ammattiryhmien välillä. Kuten haastateltavat totesivat, tärkeintä on viedä asiaa eteenpäin ja nähdä varhainen puuttuminen ratkaisukeskeisenä ja löytää oppilaan kokonaishyvinvointia tukevia keinoja helpottamaan tilannetta (Huhtanen, 2007, s. 29).

Haastateltavat kokivat varhaisen puuttumisen hyvin moninaisesti. Varhaista puuttumista haastoi osaltaan usea tekijä. Vastavalmistuneet opettajat ovat uuden edessä. Jokainen työyhteisö on erilainen yhteisistä yhteiskunnallisista raameista huolimatta. Haastatteluista käy ilmi, että varhainen puuttuminen on erilaista riippuen koulusta, jossa sitä toteutetaan. Esimerkiksi haastateltavat painottivat eri yhteistyötahoja puhuessaan samankaltaisista varhaisen puuttumisen tilanteista. Toinen kertoi koulukuraattorin olevan tärkeä yhteistyökumppani esimerkiksi oppilaan poissaoloihin puututtaessa, kun taas toinen kertoi tällaisissa tilanteissa tekevänsä aktiivisesti yhteistyötä rehtorin kanssa. Toimintatapojen erilaisuuteen saattaa vaikuttaa koulun koko sekä resurssit, joita koululla on käytettävissä. Kantavana voimana kuitenkin koettiin yhteistyö. Kukaan haastateltavista ei ollut jäänyt yksin huolensa kanssa, vaan jokainen heistä oli tuonut huolta rohkeasti esille niin vanhempien kanssa kuin moniammatillisessa työryhmässä.

Kyllä ne tilanteet on ollut ihan uusia, että ei aiempi työelämä tai aiemmatkaan opinnot oo siihen valmistanut. Niinkun tilanteiden tullen on pitänyt avata suu ja kysyä apua kollegoilta tai erkkäopelta. (H4)

Varhaista puuttumista vaikeutti myös se, että opettajat eivät olleet tietoisia yhteisistä toimintamalleista. Sen sijaan varhaisen puuttumisen tilanteet tulivat tutuksi sitä mukaa, kun ne opettajille tulivat vastaan. Haastateltavat näkivätkin kokemuksen lisäävän myös varmuutta varhaisen puuttumisen prosesseihin.

Et aika paljon näiden muutosten puitteissa on sanottu, ettei oo vakiintuneita käytänteitä. (H2)

Jatkuva epätietoisuus koettiin kuormittavana tekijänä varhaiselle puuttumiselle. Haastateltavien täytyi toimia oman henkilökohtaisen tuntuman ja moraalien puitteissa turvatakseen oppilaidensa hyvinvoinnin. Toisaalta varhaisessa puuttumisessa nähtiin myös koulun rajallinen rooli. Myös vanhemmilta odotettiin vastuunottoa osana laadukasta varhaista puuttumista. Haastatteluista tuli ilmi, että varhainen puuttuminen ei aina pelastanut tai pystynyt pysäyttämään tilanteen kulkua.

Tää on sellainen höyryveturi, että mä en tiedä mihin mä tartun tässä. Ja mitä tälle asialle voi tehdä ja ehkä yksittäinen opettaja ei voi tehdä. (H2)

Se vaikka yrittää puuttua niin sää et aina pysty tekemään asialle yhtään mitään, et se ei oo sun käsissä enää. Et vaikka tekis kaiken oikein niin se ei aina, vaikka sää puuttuisit ajoissa niin se ei pelasta. (H10)

6.2 Opettajan ammatillinen kompetenssi varhaisen puuttumisen kontekstissa

Seitsemän haastateltavaa yhdestätoista nostivat esille epävarmuutta omaa ammatillista kompetenssia kohtaan varhaisen puuttumisen kontekstissa. Näistä seitsemästä neljä kokivat oman ammatillisen kompetenssinsa heikoksi ja kolme seitsemästä kokivat oman kompetenssin varhaisen puuttumisen kontekstissa joltain osin hyväksi ja joltain osin huonoksi.

Neljä haastateltavaa yhdestätoista kuvasivat omaa varhaisen puuttumisen kompetenssiaan hyväksi. Olemme jakaneet haastateltavat kokemansa kompetenssin vahvuuden mukaan kolmeen ryhmään seuraavasti:

1. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin heikoksi tuntevat
2. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin osittain heikoksi, osittain hyväksi tuntevat
3. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin hyväksi tuntevat

Seuraavaksi avaamme tutkimustuloksia jokaisen ryhmän kohdalla tarkemmin. Peilaamme haastateltavien kokemaa ammatillista kompetenssia haastatteluista nousseisiin teemoihin. Teemoiksi muodostuivat *kokemuksen merkitys*,

työyhteisön resurssien merkitys, oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys sekä kompetenssi toimia moniammatillisessa työryhmässä.

6.3 Oman varhaisen puuttumisen kompetenssin heikoksi tuntevat

Neljä haastateltavaa kuvasivat omaa ammatillista kompetenssiansa varhaisen puuttumisen kontekstissa heikommaksi verrattuna muihin haastateltaviin. Oman varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin heikoksi tuntevat haastateltavat toivat esille tuoreina opettajina vahvaa epävarmuutta omaan ammattitaitoon.

Tämän ryhmän vastaajien oli hankala määritellä varhaista puuttumista tai heidän vastauksistaan nousi vahvimmin esille asiavirheitä liittyen varhaiseen puuttumiseen. Esimerkiksi luokanhallinta nostettiin varhaiseen puuttumiseen liittyväksi teemaksi.

No määhän koen, että aika heikko on se kompetenssi, niinku varmaan huomaat, et alussakin se varhaisen puuttumisen termi on itessään niinku vähän semmonen heikko ja hakeva en koe olevani mitenkään kauheen kykeneväinen tai koulutettu varhaiseen puuttumiseen. (H9)

Kun sitten taas niissä käytöstilanteissa pitää itellä olla tosi vahvasti selvillä, et mikä on sallittua ja mikä ei. Montako kertaa oot varottanut, ja nyt oot sanonut kerran, nyt toisen ja mitä tapahtuu kolmannesta. Et mitään katteettomia uhkauksia ei kannata kauheen montaa kertaa antaa, kun niillä kaivaa sit vaan itelleen kuoppaa. (H5)

Tämän ryhmän vastaajat määrittelivät ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen kontekstissa tiedollisina ja taidollisina resursseina puuttua varhain. Myös oppilastuntemus nousi esille vastauksissa. Yksi haastateltavista pohti, että oman ammattitaidon näkemykseen vaikuttaa myös opettajan oma käsitys koulun yhteiskunnallisesta funktiosta.

Mä oon ite nyt miettinyt sitä omaa ammattitaitoa/ammattitaidottomuutta siitä näkökulmasta et ylipäätään ymmärtää et mikä täällä koulussa on funktiona. Ja minkä takia ja millaisiin sääntöihin me niitä oppilaita kasvatetaan. (H2)

6.3.1 Kokemuksen merkitys

Kokemuksen merkitys ammatillisen kompetenssin kehitykselle nousi esiin jokaisessa tämän ryhmän haastattelussa. Haastateltavat kuvasivat ammatillisen kompetenssin kehittyvän kokemuksen kautta. Haastateltavat kokivat, että kokemuksen vähyyksi oli ammatillista kompetenssia vähentävä tekijä. Luukkainen (2015) on kuvannut kokemuksen olevan tärkeä tekijä kompetenssin kehitykselle (Luukkainen, 2015, s. 55).

Yksi haastateltavista nosti esille epävarmuuden omasta ammattitaidosta vaikuttavan varhaiseen puuttumiseen sitä vähentäen. Haastateltava koki, ettei vastavalmistuneena opettajana uskaltanut puuttua niin paljon kuin olisi halunnut, koska ei luottanut oliko oma kokemus oppilaan tilanteesta oikea. Haastateltava koki, että kotiasioihin puuttuminen tuntui erityisen hankalalta. Opettajan työ on haastavaa sen epäselvien rajapintojen vuoksi. Työn rajaaminen jää usein opettajan itsensä vastuulle, jolloin vastavalmistuneelle opettajalle voi olla haastavaa hahmottaa missä menee opettajan vastuun rajat. Niemi (2005) on kuvannut, että eettinen ja sosiaalinen vastuu ei ole opittavissa oppikirjoista. Tämä haastaa opettajan ammatillisen kompetenssin kehitystä (Niemi, 2005, ss.212-213). Etenkin eettisten kysymysten kohdalla, joita varhainen puuttuminen pitää sisällään, tämä voi olla yksi työn kuormittavista tekijöistä.

Mm.. no aika heikoks vielä. Et just, kun on nuori opettaja niin sit välillä on jotenki tai tuntuu ehk välillä siltä, ettei haluis niin paljon puuttua mitä tekis mieli, koska sit tulee sellanen olo et no ei mulla oo ees omii lapsii ja en mä ees tiedä. On tavallaan vaikee hahmottaa myös sitä et, missä menee mun raja opettajana tai et mihin kaikkeen mun pitää puuttua ja mihin kaikkeen saa puuttua. Sit kuitenkin tietyt asiat vaikuttaa kouluun, mut sit ne asiat jotka tapahtuu kotona on vähän haastavii. (H1)

Kaksi neljästä tämän ryhmän haastateltavista toivat esille, että oma ammatillinen kompetenssi oli kehittynyt menneiden työkuukausien aikana siitä mitä se oli lukuvuoden alussa. Nämä kaksi haastateltavaa toivat esille, kuinka kokemusten myötä heidän oma ammatillinen kompetenssinsa jatkaa kehittymistään jatkuvasti.

On niinku vielä semmoinen epävarma olo ja must tuntuu et mä oon pikkuhiljaa löytänyt sitä omaa tapaa, keinoja ja yhteistyötahoja, jossa näitä

asioita ratkotaan/tehdään. Se polku pikkuhiljaa selkiytyy omassa päässä, mutta mää niinku luulen et viiden vuoden sisällä se voisi olla taas paljon vahvempi ja luultavasti siihen mennessä kaikki systeemit on vaihtuneet ja pitää kouluttautua uudestaan. (H9)

Mut kyl mä huomaan tässä, että se oma puhetaito on kehittynyt paljon. Kun tuntu että alkusyksystä varsinkin niin tosi paljon, monia pienempiä asioita, joita jäi vähän ihmettelemään niiden oppilaiden kanssa, että mitäs nyt sitten. (H2)

Neljästä yksi nimesi koulutuksen ulkopuolelta saatujen kokemusten auttaneen häntä varhaisen puuttumisen tilanteissa. Haastateltava nimesi järjestötoiminnan tuoneen ymmärrystä erilaisista ihmisistä ja ympäröivästä todellisuudesta. Muut eivät kokeneet aiemmista kokemuksista olleen hyötyä oman ammatillisen kompetenssin kehitykselle. Yksi haastateltavista toi esille toimineensa aiemmin koulunkäynninohjaajana, mutta ei nähnyt kokemuksen antaneen ammatillista kompetenssia koulumaailmassa tapahtuvaan varhaiseen puuttumiseen tilanteiden yksilökohtaisuuden vuoksi.

Mä koen et siellä on paljon myös muuta sen koulutuksen ulkopuolista. (H2)

Olin ennen yliopistoa vuoden koulunkäynninohjaajana, ja pääsin hyvin seuraamaan. Mutta en oikein osaa sitoa niitä tähän työelämään, kuitenkin sen verran kaukasia muistoja. Kuitenkin jokainen tilanne on sitten niin omanlaisensa. (H5)

6.3.2 Työyhteisön resurssien merkitys

Arjen kiireisyyden nähtiin haastavan opettajan ammatillista kompetenssia. Kiire nousi esille kahdessa tämän ryhmän haastattelussa, joista toisessa haastateltava pohti, että tuore opettaja ei välttämättä osaa priorisoida moninaisia työtehtäviään.

Ja se linkittyy sellaseen yleiseen opettajakompetenssiin, ettei oikein osaa vielä priorisoida, eikä oikein vielä oo ehkä sitten sellaista ammattitaitoa, että pystyis elämään niiden tilanteiden kanssa. (H2)

Työmäärän suuruus ja arjen kiireisyys hankaloittavat priorisoimista entisestään. Kiireisessä työympäristössä ajatuksen hajotessa moneen paikkaan on opettajan vaikea havainnoida tilanteita. Toinen haastateltavista kertoi, että opettajan ollessa yksin luokkahuoneessa on ajan käytöllisesti haaste huomioida jokainen

oppilas erikseen. Arjen pyörittämiseen koettiin menevän itsessään paljon resursseja, jonka vuoksi havainnointi tuntui haastavalta.

Kouluarjessa toinen ongelma, johon oma kompetenssi ei riitä on se että miten sen kaiken varhaisen puuttumisen tai ajallaan tai myöhässä tapahtuvan puuttumisen saa solahtamaan arjen väleihin. Tuntuu että joskus painaa oppilaita pois niiden omien pikkumurheidensa kanssa. (H2)

Niinkun tää kouluarjen pyrittäminen vie niin paljon resursseja, että pystyis sit vielä havainnoimaan niin...vaatii aika paljon. (H5)

Vaikeiden teemojen kanssa työskennellessä henkinen kuormitus voi olla suurta. Opettajalla tulisi olla aikaa ja resursseja pohtia toimintaansa ja palautua työtehtävän kuormittavuudesta. Toisaalta arjen toimivuuden takaaminen itsessään sitoo opettajan kapasiteettia.

6.3.3 Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys

Kolmessa haastattelussa nousi esille oppilaiden ja tilanteiden erilaisuus. Varhaisen puuttumisen tilanteiden ollessa erilaisia vaikeutuu rivien välistä lukeminen, jota myös kiireinen arki hankaloittaa entisestään. Tilanteisiin ei myöskään ole valmista mallia, jonka turvin opettaja voisi tilanteista selvitä. Jokainen tilanne vaatii opettajalta yksilöllistä arviointia. Tilanteet voivat tulla nopeasti eteen, eikä opettaja ole ehtinyt valmistautua niihin. Haastateltavista yksi nosti esiin, kuinka vilkkaat oppilaat vievät koko ryhmän huomion. Käytöspuolella oireilevat oppilaat sitovat opettajan, jolloin hiljaisemmat oppilaat saattavat jäädä kokonaan sivuun, eikä heidän ongelmiaan huomata yhtä herkästi. Tällöin yhteistyön merkitys aikuisten välillä korostuu.

Lasten kehityksen ymmärtäminen ja oppilaiden kokonaisvaltainen tunteminen on yksi avaintekijöistä opettajan varhaiselle puuttumiselle. Oppilaiden erilaisuus haastaa opettajaa pohtimaan onko kyse vain persoonallisuuseroista vai onko todella syytä huolen heräämiselle.

Noo..aika paljon kehitettävää. Kun on just aika paljon niitä erilaisia tilanteita. Jokaisen oppilaan tilanne on niin erilainen ja paljonko pitäis lukee rivien välistä. (H5)

Se ajan rajallisuus ja ettei ehkä oikein tiedä mitä. Joo kyllä tosi paljon sellaista tiedon puutetta. Et mihkä pitäis puuttua, mikä on normaalia ja mikä ei. Mistä viestitään kotiin, mikä juttu saa vaan mennä sillä et ”se nyt vaan on tommonen”. Mikä on sit persoonakysymyksiä ja.. mikä on sellaista et pitäis puuttua. (H5)

Kahdessa haastattelussa haastateltavat nostivat esille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa kohdattavat haasteet. Haastateltavat kokivat, että kahden kulttuurin yhteensovittaminen on haastava tehtävä, jossa oma ammatillinen kompetenssi joutuu koetukselle. Toinen haastateltavista nosti esille, kuinka yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset yhteiskunnallisestikin suurten kysymysten kohdalla.

Et tietyllä tapaa niinkun et miten sovittaa kaks kulttuuria, joista toinen on tosi semmonen jotenkin paljon isompi kun mitä ehkä se kulttuuri mihin sitä yritetään sovittaa. Ja sit se tasapainoilu sen kanssa, et kuinka paljon sopeuttaa niitä lapsia nimenomaa siihen vallitsevaan kulttuuriin ja painaa sitä niiden kulttuuria koko ajan alemmas ja alemmas. Ja onko jotain sellasia keinoja, miten pystyisi ottamaan ne hyvät jutut sieltä ilman ettei se oo vaarallista ja pelottavaa tai ylitsevuotavaa. (H2)

Toinen haastateltava nosti esille kunniaväkivaltaongelmien kohdalla, ettei sellaisia asioita tule edes ajatelleeksi kouluarjessa, jonka vuoksi opettajien jatkuva lisäkoulutus on tärkeää yhteiskunnan muuttuessa yhä moninaisemmaksi kulttuureiltaan. Myös Luukkainen (2005) on kuvannut, että opettajan on haasteellista puuttua ongelmatilanteisiin, jos oppilaan todellisuus on vieras opettajalle (Luukkainen, 2005, ss. 87-88). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kanssa heräävät kommunikaatio-ongelmat nousivat esille myös toisen haastateltavan vastauksesta. Haastateltava koki, että yhteisen kielen puuttuessa, on vuorovaikutus kodin ja koulun välillä helposti vähäisempää.

Ja sitten taas sellasia kunnianloukkaus asioita, jotka taas meillä on lastensuojelullisia asioita. Niin noista vaan tuli mieleen et noi tuntuis tosi hurjilta tilanteilta -- Noi on niin jotenkin tavallaan herkällä korvalla pitää monii asioita huomata, kun ei itelle olis tullu mieleenkään et tollasista asioista tulis olla huolissaan. (H1)

Aikalailta ehkä just semmoset tilanteet, kun tuntuu et se oma ajatus hajoaa niin moneen paikkaan. Ja sitten toisaalta puhutaan niin semmosesta isosta puututtavasta asiasta, joka on yhteiskunnallisissa rakenteissa. Toinen on mikrotason ongelma ja toinen ihan hyökyaalto. (H2)

6.3.4 Kompetenssi toimia moniammatillisessa työyhteisössä

Haastateltavien kokemukset omasta ammatillisesta kompetenssista vaihtelivat tässä ryhmässä. Vain yksi neljästä tämän ryhmän haastateltavista koki oman ammatillisen kompetenssin moniammatillisessa työryhmässä toimimiseen olevan hyvä. Muut kokivat oman roolinsa kanssa epävarmuutta toimiessaan moniammatillisessa yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa.

Eräs haastateltavista koki, että oma rooli moniammatillisessa työyhteisössä oli toimia seurailijan roolissa. Haastateltava koki kuitenkin olevansa osa moniammatillista työryhmää, mutta kuvasi muiden ammattilaisten suhtautumisen vaikuttavan paljon kokemukseen, kuinka helppoa keskustelun avaaminen on. Haastateltava koki, että rohkeutta puuttua löytyy, mutta tieto siitä kehen olla yhteydessä puuttuu. Muiden sidosryhmien saatavuus nousi vastauksesta esille varhaista puuttumista hankaloittavana tekijänä. Hän kuvasi kuinka ymmärrys varhaisesta puuttumisesta on kokonaisvaltaisesti heikko, eikä hän kokenut olevansa koulutettu tai kykenevä sen toteuttamiseen.

Joo en. Mun rooli on olla siellä se, joka kyselee et mitä helvettiä ja tota koen olevani siellä se semmoisessa oppipoika asemassa. Mää seurailen, mitä ne muut tekee. Seurailen mitä ne muut roolit ja muut ammattilaiset siellä tekee, sit seuraan tietenkin myös niitä muita luokanopettajia, et pyörin siellä vaan. Koitan ottaa selvää, et onko niillä muillakaan mitään selvyyttä tähän asiaan. (H9)

Eräs haastateltavista kuvasi saaneensa kokeneemmilta opettajilta paljon toimiessaan moniammatillisessa työryhmässä. Hän nosti esille toimineensa muiden opettajien sekä erityisopettajan kanssa yhteistyössä, mutta ei nostanut esille muita moniammatillisen työyhteisön ammattilaisia. Moniammatillisessa yhteistyössä toimiminen näytti olevan haastateltavalle melko vierasta. Haastateltava kuvasi kuitenkin voivansa itse antaa oman panoksensa työyhteisöön tuomalla uusia ideoita nuorena opettajana.

Aikapaljon heistä imenyt oon kaiken. Mut ehkä vaan uudet näkemykset ja uudet ideat, kun on konkareita, jotka on tehnyt samaa kaavaa, et näinkin voi tehdä ja et ootko sit huomannut tätä. Se on se mun panos. Mut kylhän noi kokeneet opet mielettömästi vaan antaa. (H5)

Yksi haastateltavista koki paineita toimiessaan moniammatillisessa työyhteisössä. Hän toi vastauksessaan esille epävarmuutta omaa rooliaan kohtaan sen suhteen osasiko tuoda oikeita asioita esille. Toisaalta hän kuvasi, että moniammatillisen työryhmän tapaaminen voi olla myös matalan kynnyksen toimintaa.

Mm.. noo ehkä on vielä tietyt paineet siitä, että sanooko oikeita asioita tai onko niinkun tavallaan silleen oikeilla raiteilla asioiden kanssa ja ottaako tarpeeks aikasin asioita esiin tai liian aikasin -- Mut sit taas toisaalta se moniammatillinen tiimi on kyl semmonen, ettei se oo mikään, tai ettei tarvi olla niin virallinen tapaaminen vaan et voi ihan silleen rennoissa fiilikissä jutustella. (H1)

Vain yksi tämän ryhmän haastateltavista kuvasi hänellä olevan tarpeeksi tietoa ja taitoa toimia moniammatillisessa yhteistyössä. Hän kuvasi, että oman roolin tärkeys tulee esille siinä, että opettaja toimii oppilaiden kanssa arjessa muita tahoja enemmän. Hän kuvasi opettajan tuovan oppilaiden ongelmia moniammatilliseen työyhteisöön. Hän kuvasi omaa rooliaan lapsen puolesta puhujaksi. Myös Luukkainen (2015) on kuvannut opettajan roolin olevan lapsen puolesta puhuja, jonka tehtävä on saattaa oppilas tarvitsemansa avun piiriin (Luukkainen, 2015, ss.119-130). Tässä valossa haastateltavan kompetenssi moniammatillisen yhteistyön jäsenenä on vahva. Haastateltava toi esille myös kuinka kiitollisessa asemassa on saadessaan tehdä yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa.

Kyllä musta tuntuu, et mä oon ehkä ite huomannu oman asemani siinä moniammatillisessa työryhmässä siinä, että mä olen näiden lasten kanssa joka päivä. Et mä jotenkin... mun rooli tosi usein on, että mä tuon sinne moniammatilliseen työryhmään tai mun kollegalle jonkun ongelman ihmeteltäväksi ja sitten puhun sen lapsen puolesta niitä havaintoja ja huomioita joita olen tehnyt. Ja se on ollut itelle tosi kiitollinen asema. (H2)

6.4 Oman varhaisen puuttumisen kompetenssin osittain heikoksi, osittain hyväksi tuntevat

Ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen kontekstissa osittain heikoksi, osittain hyväksi kokivat kolme yhdestätoista haastatellusta. Näissä

kolmessa haastattelussa haastattelijat nostivat esille, että oma ammatillinen kompetenssi on osittain heikko, mutta jokainen näki myös positiivista omassa ammatillisessa kompetenssissaan varhaisen puuttumisen kontekstissa.

Kasi kolmesta nostivat esille, että itse tilanteiden havainnointiin ja eteenpäin viemiseen löytyi kompetenssia, mutta kompetenssia nimetä malleja, joilla oppilasta voitaisiin tukea, puuttui.

Kyllä mä koen, että sen eteenpäin vieminen on helppoa, että jos kokee että joku selkeesti jossain asiassa tarvii sitä apua tai tukea, mutta just se mitä sanoin aiemminkin, että mitä se apu tai tuki sit on. -- just se, että mikä se linja ja sellanen malli on, että mitä kautta koulu sitten lähtee tarjoo sitä apua niin se on vähän vielä hämärän peitossa. (H4)

Ööh no määh ehkä ajattelen, et ei vielä oo ku määh oon ollu tuolla tosiaan ollut niin vähän, vähän tuolla työssä niin ei vielä tuu ihan silleen selkärangasta et mitä missäkin tilanteessa kannattaa tehdä -- ajattelisin, et määh ihan hyvin huomaa niitä tilanteita ja silleen jos kaikki ei oo kunnossa niin pistän merkille, mutta sit määh mielellään otan siihen yhteistyöhön selvittämään sitä asiaa. (H6)

Yksi haasteltavista sen sijaan koki, että oma kompetenssi oli kehittynyt jo jonkin verran, mutta ei ollut vielä täydessä mitassa. Hän koki epävarmuutta etenkin käytös- ja tarkkaavaisuuspuolen ongelmien syiden tunnistamisessa. Haastateltava nosti esille, että pelkäsi oppilaiden ongelmien johtuvan hänen huonosta opettajakompetenssistaan.

Määh en tiä liittyks tää ehkä siihen, mut ehkä jonkun oppilaan käytös tai keskittymis/tarkkaavaisuushaasteet niin sitä jotenkin miettii, et johtuuks tää enemmän musta ja mun opetustaidoista ja ammatillisesta pätevyyydestä vai oikeesti tavallaan se syy tavallaan siinä oppilaassa. (H8)

Tämän ryhmän vastaajat määrittelivät ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen kontekstissa pitävän sisällään oppilaiden herkkää havainnointia sekä eteenpäin viemisen taitoa huolen herätessä. Tiedollisista ja taidollisista teemoista esiin nousivat oikeiden tukimuotojen löytyminen sekä oikeiden yhteistyötahojen kontaktoiminen. Selkeiden toimintamallien hahmottamisen nähtiin olevan tärkeää varhaisessa puuttumisessa. Yksi haastateltavista nosti esille myös, että kaiken pohjalla on opettajan kiinnostus omista oppilaistaan. Kiinnostuksen myötä syntyy oppilastuntemus ja opettajan on mahdollista huomata oppilaiden tarpeet parhaiten.

6.4.1 Kokemuksen merkitys

Kokemuksen merkitys oman ammatillisen kompetenssin kehitykselle nousi esille kaikissa tämän ryhmän vastauksissa. Haastateltavat kokivat, että kokemuksen vähyys vaikutti heidän kompetenssiinsa sitä heikentäen. Jokainen haastateltavista kuvasti, että omaan kompetenssia heikentäväksi tekijäksi varhaisen puuttumisen tilanteissa sen, että he olivat tuoreita tulokkaita opettajakentällä. Jokainen kuitenkin kuvasi oman kompetenssin kehittyvän vähitellen työkokemuksen karttuessa.

No ehkä silleen, et pikkuhiljaa se sieltä kehittyi kokemusten myötä. Ei oo vielä mikään supervahvana -- Se varmaan hidastuu tavallaan se kehitys, mutta siis kyllä varmasti on tässä lyhyessäkin ajassa silleen jotain oppinut tai siis on jo jonkinlaista kompetenssia, mutta vielä se tästä kehittyi. Ei oo kyllä vielä täydessä mitassa. (H8)

Kokemuksen kautta oppii ja tietää, että heti huomaa, että on tää kevät ollut helpompi kun on se syksyn työkokemus ja syksy tulee olemaan taas helpompi, kun on tää kokemus. (H4)

Mulla on semmoinen kokemus, että ihan niinku töiden kautta mä oon sen oppinut, että millä tavoin eri tilanteissa pitää toimia, et sit mä oon ekaa vuotta ollut töissä niin sit mä oon kysynyt vaan joltakin, joka on ollut pitempää opettajana et miten tässä pitää tehdä ja sitten mua on neuvottu. (H6)

Kukaan heistä ei nimennyt heillä olleen aikaisempia kokemuksia työelämästä, joista olisi ollut hyötyä varhaisen puuttumisen tilanteissa.

6.4.2 Työyhteisön resurssien merkitys

Resurssien vähäisyys suhteessa kouluarjen tarpeisiin nousi esille myös ajan vähyden kautta. Ajan löytäminen varhaiselle puuttumiselle opetustyön lomassa nousi esille yhdessä haastattelussa. Opettaja kuvasi, että ylimääräistä aikaa arjessa ei ole, mutta varhainen puuttuminen tulisi kuitenkin priorisoida muiden tehtävien yläpuolelle, joka usein johtaa siihen, että opetuspuoli kärsii. Myös tukitoimien, kuten pienryhmäopetuksen ja tukiopetuksen järjestäminen, vaikeutuu resurssipulan myötä.

Tuntuu tavallaan, et ei kauheesti ylimääräistä aikaa tommosille asioille tai sitten tietysti mää priorisoin sen silleen tosi korkeelle, et pitää puuttua kaikkiin semmisiin, jos herää huolta tavallaan pitää raivata aikaa kaikesta muusta sitä aikaa, et sitten niinku vaikka, jättää sitten suunnittelematta sen viikon opetuksen etukäteen. (H6)

Sitten siinä on vähän niin kuin tuntuu, et ei riitä semmoinen ammattitaito niinku, mistä sitten lähtee rakentamaan sitä pohjaa, mutta siinäkin on sitten just enemmänkin se resurssien pula, että ne oppilaat tarvis tosi paljon tukiopetusta ja pienryhmäopetusta ja semmosta. (H6)

Eräs haastateltavista kuvasi olonsa riittämättömäksi ja kädettömäksi yhden oppilaan viedessä reagoimisellaan koko ryhmän ja opettajan huomion. Suurten ryhmien hallitseminen on haaste, jos luokassa on oppilaita, joiden tunnepuolen haasteiden vuoksi koko ryhmän toiminta estyy. Opettajan ollessa vastuussa koko opetusryhmästä voi yksittäisten oppilaiden kokonaisvaltainen kohtaaminen jäädä vähäisemmälle huomiolle.

Sä oot yksin niiden kaa ja yks itkee aivan hysteerisesti. Kukaan muu ei pysty keskittyyn ja mä en saa sitä itkua loppumaan tai sitä oppilasta rauhoittumaan. Kyllähän ne on semmosia että tuntuu... semmonen kädetön olo, ettei vaan pysty jakamaan sitä omaa huomioo niin, että sitten kaikki jotenkin.. kyllä niissä tulee sellainen olo, että on joo tavallaan haastavaa. (H4)

6.4.3 Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys

Myös tässä ryhmässä haastatteluissa nousi esille oppilaiden ja tilanteiden erilaisuus, jonka nähtiin haastavan varhaisen puuttumisen kompetenssia. Kaksi kolmesta haastateltavasta nostivat esille, että oppilasaineksen ollessa moninainen on myös varhaisen puuttumisen havainnointi vaativa tehtävä. Myös oppilasryhmän koko nousi esille. Opettajan tutustuminen oppilaisiin vie aikaa, sillä oppilaita on luokassa monta ja jokainen heistä on erilainen yksilö. Riittämättömyyden ja kädettömyyden tunteet tällaisissa tilanteissa nousivat esille yhden haastateltavan vastauksesta.

Niin kyllä, että oon mä miettinyt kuinka tavallaan helppoa tää työ voisi olla, että jos oliskin vaan niitä oppilaita, jotka on kykeneviä toimimaan

kouluarjessa, että niiden kanssa pärjää ihan hyvin ja selviää, mutta sitten kun on näitä... niin tuntuu, että omat keinot vähän loppuu kesken. Mitä sitä voisi tehdä, että saisi asiaan positiivista muutosta. (H4)

Kaksi haastateltavista pohti oppilaiden erilaisuuden haastavan havainnointia. Vastavalmistuneen opettajan voi olla haasteellista tietää milloin on syytä huoleen ja milloin kyse on lasten välisistä normaaleista eroavuuksista taitotasoissa tai persoonallisuudessa.

Ehkä mulla tulee itellä semmonen olo tälleen nuorena opettajana, et liiottelenko mää mun omia havaintoja vai onks nää nyt asioita mistä voi huolestua tai onks tää nyt ihan normaalia. Lapset on erilaisia, et mikä se raja tavallaan on siihen huoleen niin sitä vielä miettii ja hakee. (H8)

Ennen lomaa alkoi tuntua vasta, että tuntee nää yksilöinä ja tietää miten reagoi ja mikä on se taitotaso missäkin aineessa, että alkuun se oli vaan semmoista yhtä isoa massaa. (H4)

6.4.4 Kompetenssi toimia moniammatillisessa työyhteisössä

Jokainen tämän ryhmän haastatelluista kokivat olevansa osa moniammatillista työryhmää. Kaksi kolmesta kuitenkin toivat esille, että haluaisivat olla tiiviimpi osa työryhmää. Yksi koki, ettei työryhmä toimi saumattomassa yhteistyössä päivittäin, vaikka tukea on aina saanutkin tarvittaessa. Hän kuvasi, että työ on tällä hetkellä yksin puurtamista, johtuen osittain myös korona-tilanteen eristäytyneisyydestä. Toinen haastateltavista, joka kaipasi tiiviimpää yhteistyötä, toi esille, että yhteistyötahot olivat toisistaan irrallisia, joka vaikutti yhteistyön toteutumiseen.

Kyllä mää koen, että mää oon, mutta mää haluaisin olla vielä silleen vahvemmin, et tuntuu että ne on vähän me ollaan vähän irrallaan. Ollaan joo kokonaisuus, mut mää haluaisin olla semmonen tiiviimpi paketti. Et oikeesti vois tehdä yhteistyötä. Nyt tuntuu et se on vähän semmoinen, ne on vähän irrallisia palikoita. (H8)

Että aika yksin puurtamista se on, mutta tietää että siellä on ne ammattilaiset tukena, että sitten jos tarvii apua niin sitten sitä saa ja on saanutkin, mutta ei

se sellaista päivittäistä tosi saumatonta yhteistyötä kuitenkin ainakaan tässä ajassa oo. (H4)

Kaikki kolme haastateltavaa kuvasivat oman kompetenssinsa olevan vahva monitoimijaisessa yhteistyössä toimiessa, sillä opettajana he kokivat tuntevansa omat oppilaansa parhaiten. He kokivat huomaavansa haasteet arjessa ja näkevänsä kokonaisuuden oppilaidensa päivästä.

Hmm, jos vaikka miettii oppilaspalavereita, mitä tässä on ollut, niin tavallaan siinä ehkä se mun tärkein rooli on se, että mää tunnen ne oppilaat parhaiten, kun mää oon niitten kaa niin pitkään ollut. Tavallaan nään lähempää ne haasteet ja huolen aiheet ja semmoset. (H6)

Kaksi kolmesta haastatellusta toivat kuitenkin esille myös epävarmuutta toimiessaan tässä roolissa. Toinen heistä koki, että vaikka oppilaiden havainnointi olikin hyvää, uupui häneltä työkalut auttaa oppilaitaan heidän haasteissaan. Hän kuvasi kokevansa kädettömyyttä vaikeiden tapausten kohdalla, ja kääntyvänsä silloin mielellään muiden ammattilaisten puoleen. Haastateltava kuvasi, että koki, että yhteisön tuki häntä nuorena opettajana ja tarjosi omatoimisesti hänelle apuaan. Toinen haastateltava nosti esille, että koki joskus huijarisyndroomaa toimiessaan monitoimisessa yhteistyössä. Hän kuvasi saaneensa vastuuta enemmän kuin mihin olisi ollut valmis, mutta koki vastuun saamisen kasvattaneen häntä. Huijarisyndroomasta huolimatta hän koki, että pystyi luottamaan omiin havaintoihinsa ja itseensä.

Enemmän silleen oon ollu jossain palavereissa, tavallaan tehnyt mieli olla silleen enemmän et emmää tiiä, eihän mulla oo mitään kokemusta, sanokaa te. Sit on vaan tuonut niitä omia havaintoja. Tuntuu et on niin isoissa saappaissa vähän semmoinen huijarisyndrooma välillä, mutta ei ehkä kuitenkaan liian iso. Pitää vaan luottaa itseensä. (H8)

6.5 Ammatillisen kompetenssin hyväksi tuntevat

Neljä haastateltavaa yhdestätoista haastateltavasta kuvasivat omaa kompetenssia varhaisen puuttumisen tilanteissa huomattavasti paremmaksi kuin muut haastateltavat. Tämän ryhmän vastaajilla näyttäytyi olevan suurempi itsevarmuus toimia varhaisena puuttujana kuin muiden ryhmien haastatelluilla. Ammatillinen varmuus näyttäytyi oman ammatillisen kompetenssin myönteisenä kuvailuna.

Kolme neljästä tämän ryhmän haastatelluista kuvasivat huomattavasti laajemmin ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen kontekstissa kuin haastatellut muista ryhmistä.

Yksi kuvasi, että ammatillinen kompetenssi puuttua varhaisesti pitää sisällään herkkyyden, jolla opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Herkkyyden avulla opettaja havaitsee tilanteet, joissa oppilas tarvitsee tukea tai apua.

Herkkyyden, kuuntelevaisuus ja sit semmonen...no sit tarvii semmosen luottamuksen siihen omaan ammattitaitoon, et pystyy puuttumaan varhain. Et okei, mä nään tässä jonkun ongelman niin luottaa tavallaan siihen, et näkee jotakin johon tarvitsee oikeasti puuttua. Oli se käytöksellinen tai mikä tahansa, että okei mä nään tässä nyt ongelman niin mun pitää tähän puuttua. (H3)

Eräs haastateltavista kuvasi, että herkkyyden ja pelisilmän lisäksi opettajalta vaaditaan rohkeutta ja uskallusta puuttua. Hän kuvasi, opettaja tekee työtä persoonallaan, jolloin luonteenpiirteistä voi olla apua työssä. Esimerkiksi omalla kohdallaan hän nosti esille rauhallisuuden, jonka vuoksi hänen oli helppo pysyä rauhallisena tilanteessa kuin tilanteessa.

No varmaan ensinnäkin jonkun verran rohkeutta, että sää oikeesti uskallat mennä siihen tilanteeseen niinku väliin ja puuttua siihen tilanteeseen. Se, että jos jää liian passiiviseksi ja ei tee sille asialle mitään, niin sillonhan siihen ei mitenkään oikeastaan puuttua. Ja tota ehkä semmoista tietynlaista myöskin pelisilmää sitten, miten sen tilanteen lähtee ratkomaan. (H11)

Myös tietotaito nostettiin esille ammatillisen kompetenssin osatekijänä kahdessa haastattelussa. Toinen kuvasi yleisemmällä tasolla, että tietotaitoa on huomata tilanne ja ymmärtää, kuinka tilanteessa tulee toimia. Toinen haastateltavista kuvasi hyvinkin laajasti tietotaidon pitävän sisällään tiedon moniammatillisista

yhteistyötahoista ja heidän resursseistaan, kykyä sanoittaa oppilaiden vaikeuksia, kykyä erottaa tilanteet, jotka vaativat puuttumista sekä kykyä käyttää erilaisia järjestelmiä ja kirjoittaa havaintojaan ylös.

Mulle tulee mieleen ehkä semmosta tietotaitoa, että tietää mitä tehdä. Osaa toimia niinku niissä eri tilanteissa, mitä siinä tulee vastaan. Osaa katsoa sen tilanteen ja toimia tilanteen mukaan. Mulla tulee myös mieleen se, et se tulee kokemuksen kautta aika pitkälti tässä näin. (H10)

6.5.1 Kokemuksen merkitys

Oman kompetenssinsa hyväksi tuntevat haastateltavat nostivat muiden ryhmien tavoin myös kokemuksen merkityksen kompetenssin kehitykselle. He kuvasivat, että kompetenssi kehittyy kokemusten myötä koko ajan paremmaksi. Opettajan saadessa enemmän vertailukohteita syntyy kokonaisvaltaisempi käsitys oppilasaineuksesta. Tätä myötä myös ammatillinen kompetenssi kehittyy jatkuvasti.

Niin kyllä mää koen, et se on aika hyvä mut tottakai siinä on sitten ehkä sitä kokemusten myötä tulee niinku enemmän osaamista ja paremmaks. (H10)

Sitten vuosi vuodelta musta tuntuu, että mun näkemys ja näkeminen parantuu. Mitä enemmän mää saan vertailukohteita opettamistani luokista ja opettamistani oppilaistani sen enemmän ihan kaikki laajentaa koko ajan sitä mun tietämystä. (H7)

Kolme neljästä tämän ryhmän haastateltavista osasivat nostaa esille heidän ammatilliseen kompetenssiinsa varhaisen puuttumisen kontekstissa positiivisesti vaikuttaneita kokemuksia.

Haastateltavista kaksi nostivat esille aikaisemmat työt erilaisten lapsiryhmien ohjaajana ammatillista kompetenssia vahvistaneena tekijänä. Haastateltavat kuvasivat, että näiden kokemusten myötä he olivat oppineet tilanteiden ratkaisutaitoja sekä struktuurin hallintaa.

Pitkään lasten ja nuorten kanssa työskennellyt -- kun sää oot kahden muun kesätyöntekijän kanssa kolmenkymmenen lapsen kanssa metsässä neljä päivää niin kyllähän siellä niitä tilanteita tulee, et teidän täytyy se tilanne

ratkaista. Niinniin, kyllä siellä tavallaan sitä konfliktien ratkontaa ja sitä on tullut tosi paljon, että koulumaailman ulkopuolelta. (H11)

Varmasti sielläkin on tullut, kun on ollut erilaisia lapsiryhmiä ja liikkuvaa toimintaa niin tarvitaan sellaista tietynlaista struktuuria, että se on tarjonnut avaimia myös tähän. (H3)

Yksi haastateltavista nimesi pitkän kokemuksen sijaisuuksista auttaneen hahmottamaan oppilasainesta ja tuomaan näppituntumaa varhaista puuttumista vaativien tilanteiden havainnointiin. Hänellä oli muihin haastateltaviin nähden huomattavasti pidempi kokemus sijaistamisesta.

Mutta tää on semmoinen näppituntuma, mikä kasvaa kokemuksella. Tää on ihan mahoton oppia kirjasta, että sitten kun oppilas suoriutuu näin, eikä reagoi näin, eikä suoriudu näin niin sitten tee näin. Aivan mahdotonta. Perusteet tulee koulusta, mutta se kokemus tulee vasta, kun näkee tarpeeks sitä, tarpeeks lapsia on virrannut sormien läpi. (H7)

Myös äitiyden ja elämäkokemuksen tuoma kokemus nousi esille ammatillista kompetenssia vahvistaneena tekijänä. Hän kertoi, että sai tarvittavan ammattitaidon yhdistäessään äitiyden, elämäkokemuksen ja opinnot.

Ilman mun muita, muita kokemuksia, muita avuja, omaa siis työkokemusta ennen opintoja, omaa äitiyttäni, en olisi ollut niin valmis opettajaksi, kun olin. Määhän yhdistin mun opinnoissa mun elämäkokemuksen ja mun äitiyteni. Niin sitten se riitti. (H7)

Yksi haastateltavista toi esille psykologian opiskelun sivuaineena olleen todella merkityksellinen oman ammatillisen kompetenssin kehitykselle varhaisen puuttumisen kontekstissa. Haastateltavan varhaisen puuttumisen kuvaukset olivat paljon laajempia ja yksityiskohtaisempia verrattuna muihin haastateltaviin. Laaja tietämys lapsen kehityksestä tuli esille H3 vastauksista. Haastateltava osasi tuoda esille termistöä liittyen neuropsykiatrisiin häiriöihin, joita muut eivät vastauksissaan tuoneet esille kertaakaan. Haastateltava oli ainoa, joka toi esille sivuaineen merkitystä oman kompetenssin kehitykselle, joka tässä tapauksessa oli psykologia. Koulutuksen merkitystä kompetenssin kehitykselle tarkastellaan tarkemmin kappaleessa kolme.

Nyt ymmärtää, kun on toiminut jo muutamia kuukausia tässä ammatissa, niin koee, että on kompetenssia. Mulla on sellainen kokemus, että psykologian opinnot tarjosi mulle sellaista kompetenssia nimenomaa kasvatustyölle ja et sieltä tuli sellaisia työkaluja, joita mä tarvitsen tähän ammattiin, että mulla on sellainen olo, että mä pärjään. (H3)

6.5.2 Työyhteisön resurssien merkitys

Kolmessa neljästä haastatteluista opettajan työn laajuus suhteessa arjen kiireeseen nousi esiin. Yksi haastateltavista kuvasi opettajan työn olevan jatkuvaa tulipalojen sammuttamista. Hän kuitenkin koki, että ammatillista kompetenssia toimia tällaisessa ympäristössä on hyvä.

No kyl mä koen, että on. Et niinkun tuntuu, että välillä se opettajan työ on sellaista, että se on tulipalojen sammuttamista. Yhessä paikassa sammuu niin joutuu jo seuraavaan, et toisessa paikassa syttyy ja joutuu mennä sit sinne. Kyllä musta tuntuu, että hallitsee sen tilanteen ja ympäristön, että pystyy tavallaan...Joo kyllä mä koen. (H3)

Eräs haastateltavista sen sijaan pohti, että varhaisen puuttumisen tilanteisiin vaadittava herkkyys saattaa kadota opettajan kohdatessa jatkuvasti tilanteita, jotka kuormittavat. Hän kuvasi, että opettaja ei välttämättä enää jaksa puuttua, jos tilanteita tulee jatkuvasti.

Ehkä enemmänkin se, jos niitä tilanteita tulee tosi paljon niin sitten tavallaan se... ehkä semmoinen vaara on siinä, kun turtuu tiettyihin asioihin -- jos niitä tulee jatkuvasti niin se herkkyys siitä katoaa. (H11)

Yksi haastateltavista pohti omaa tehtäväänsä opettajana. Vastauksesta on tulkittavissa, että haastateltava priorisoi kasvatustyön opetustyön yläpuolelle. Haastateltava näki työnsä merkityksen olevan kasvatustyössä. Hän ei kokenut ristiriitaa priorisoidessaan läsnäolemistä opetustyön ohi, vaan ennemmin koki saavansa siitä merkitystä työhönsä. Tämä voi olla yksi työn kuormituksen suojaava tekijä. Haastateltava on arvojensa kanssa linjassa, jolloin arvoriitaa ei pääse syntymään työssä.

Mää oon tässä sen takia, että mä autan niitä heidän ongelmissa. Ja enemmänhän niinku mehän ollaan me luokanopettajat kasvatustieteilijöitä, eikä aineen opettajia. Mää en nää itteeni, et mä oon opettamassa täällä niinkään äikkää, ymppää, ussaa, matikkaa vaan mä kasvatan niitä lapsia, ja mun välineenä on äikkä ja ymppä ja matikka täällä, et niiden kanssa me perehdytään näihin elämän asioihin. (H7)

6.5.3 Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuuden merkitys

Oppilaiden erilaisuus nousi myös tässä ryhmässä esille ammatillista kompetenssia haastavana tekijänä. Oppilaiden eri lähtökodot ja ominaisuudet asettavat opettajan asemaan, jossa jokainen yksilö tulee kohdata yksilönä. Eräs haastateltava kuvasi opettajan työtä ihmisammattina, jota ei voi opetella etukäteen. Myös toinen haastateltavista kuvasi, että oppilaiden erilaisuuden vuoksi samat lähestymistavat eivät sovi jokaisella oppilaalle.

Joka ikinen lapsi on erilainen ja sillä on eri lähtökohdat, eri ongelmat, erilaiset valmiudet käsitellä tunteita ja käsitellä ongelmia, sillä on erilaiset lähtökohdat. Joku oppilas peloton ja sinnikäs ja toinen on arka ja kärsimätön, et vaikka niillä ois samanlaiset, nii koska tää on ihmisammatti niin sitä ei tavallaan voi opetella etukäteen, ennen kun sen ihmisen kohtaa. (H7)

Et eri oppilaiden kanssa se lähestymistapa voi olla... tai toinen lähestymistapa voi olla parempi toisille oppilaille kuin toinen. (H11)

6.5.4 Kompetenssi moniammatillisessa työyhteisössä toimiessa

Kolme neljästä haastateltavasta kokivat oman ammatillisen kompetenssin olevan hyvä toimiessaan moniammatillisessa työyhteisössä. Yksi haastateltavista kuitenkin nosti, että oma rooli moniammatillisessa työyhteisössä tuntui haastatteluhetkellä oudolta, sillä haastateltava oli tehnyt vasta lyhyen ajan töitä oppilaidensa kanssa. Haastateltava koki, ettei hänellä ollut tarpeeksi tuntemusta oppilaistaan kertoakseen näkemyksiään heistä. Hän koki, että hänen ammatillisen kompetenssinsa heikkous johtui oppilaiden kanssa vietetyn ajan vähyydestä.

No sanotaan, että tällä hetkellä ehkä tuntuu sinällään oudolta, et oon nyt mukana yhdessä tämmöisessä keississä, kun oon ollut luokan kanssa vasta muutaman viikon -- mutta sitten tietysti jos on kokemusta niin kyllä sitä sitten

varmaan helpommin pystyy asiantuntijan arvion siihen tilanteeseen antamaan. (H11)

Muut haastateltavat kokivat oman ammatillisen kompetenssinsa hyväksi. Yksi haastateltavista kuvasi, että oma ammatillinen kompetenssi rakentuu oppilastuntemukselle. Opettajan tuntiessa omat oppilaansa parhaiten, on hän asiantuntijan roolissa toimiessaan muiden yhteistyötahojen kanssa yhteistyössä. Haastateltava kuvasi kuitenkin tunteneensa edellisenä vuonna epävarmuutta omasta roolistaan.

Viime vuonna musta tuntuu, että oli semmoinen kauhee huijarisyndrooma, et osaanko mä nyt kertoa tästä jotain, että mistä minä tiedän, mutta tota sitten kyllä mä loppujen lopuksi ihan hyvin tiesin. Sitä kauheesti epäili, mutta tällä hetkellä mä koen, et ne asiat, josta mulla on huolta ja johon mun pitää puuttua. Niin mä tunnen nää oppilaat paremmin ja tiedän, niin mulla on parempi se osaaminen ja kompetenssi sen suhteen sitten. (H10)

Eräs haastateltavista korosti, että oma ammatillinen kompetenssi oli kasvanut ympäristön kannustuksen myötä. Hän koki, että ympäristön tuki oli auttanut häntä luottamaan omiin havaintoihin ja mielipiteisiin. Hän koki, että työyhteisön kannustavuus oli tuonut hänelle pätevyyden tunteen toimia ammatissa asiantuntijan roolissa.

Musta tuntuu, että mulla on sen takia kompetenssia kertoa ja tuoda esille ne mun huolet ja ajatukset, koska musta tuntuu, että mut otetaan tosissaan. Että jos tilanne olis toinen, että mun mielipiteitä ei kuunneltais tai oltais koko ajan eri mieltä niin musta tuntuu, että mun kompetenssi olis matalampi. Mutta koska oon saanut varhaisessa vaiheessa niin paljon tukea omille ajatuksille ja omalle toiminnalle... Itselle on sitä kautta kehittynyt kokemus siitä että on pätevyyttä toimia tässä ammatissa ja havaita noita asioita ja tuoda esille niitä haasteita ja ongelmia. (H3)

6.6 Koulutus rakentamassa opettajan ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen kontekstissa

Jokainen haastateltavista nosti esille, että koulutuksesta saatu kompetenssi toimia varhaisen puuttumisen tilanteessa on puutteellista. Haastateltavat kokivat, että kompetenssi toimia varhaisen puuttumisen tilanteissa on rakentunut pitkälti ensimmäisen työvuoden kuluessa. Teorian ja käytännön tasapainoa pohdittiin

laajasti vastauksissa. Haastateltavat kokivat, että käytännönläheinen varhainen puuttuminen kysyy koulutukselta lisää käytännönläheisyyttä.

Mulla on semmoinen kokemus, että ihan niinku töiden kautta mä oon sen oppinut, että millä tavoin eri tilanteissa pitää toimia, et sit mä ku oon ekaa vuotta ollut töissä niin sit mä oon kysynyt vaan joltakin, joka on ollut pitempää opettajana et miten tässä pitää tehdä ja sitten mua on neuvottu. (H6)

Seuraavaksi kuvaamme lyhyesti koulutuksen osia, joista haastateltavat kokivat saaneensa ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen tilanteisiin sekä millaisia kehityskohteita haastateltavat toivat haastatteluissa esille. Tärkeiksi havainnoiksi nousi käytännön läheisten sisältöjen merkitys sekä toisaalta koulutuksen tehtävä valmistaa opettajia kriittisiksi ajattelijoiksi.

6.6.1 Harjoittelun merkitys ammatillisen kompetenssin kehitykselle varhaisen puuttumisen kontekstissa

Kolme yhdestätoista haastateltavasta kertoivat saaneensa ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen tilanteisiin opetusharjoitteluiden myötä. Yksi kolmesta kuvasi saaneensa pieniä palasia harjoitteluista nimenomaa ohjaavan opettajan kanssa käytyjen keskusteluiden kautta. Harjoitteluiden intensiivisyyden vuoksi keskusteluja oli kuitenkin vaikea painaa mieleen. Hyvän ohjaajan merkitys nousee esille kahdesta haastattelusta.

Et toki harjoittelut on ollut sellaisia, että niissä mulla on toki ollut hyvät ohjaajat, mut niistä mä koen, et jotakin pieniä palasia on saanut varhaisen puuttumisen tueksi. Mutta ne on ollut niin intensiivisiä, ettei ne kaikki keskustelut vaan jää päähän, mitä on käyty niiden ohjaajien kanssa. (H4)

Harkkoja enemmän, ehkä semmoista monialaisuutta enemmän. (H11)

Kaksi haastateltavaa nostivat harjoittelun merkityksen korkealle. Ohjaavasta opettajasta riippuen anti saattoi olla hyvinkin hedelmällistä. Eräs haastateltavista kuvasi, että seuraten ohjaavan opettajan tapaa tehdä työtä, oli hän ammentanut paljon luokkatyöskentelyyn ja puuttumiseen. Ohjaavan opettajan kanssa käydyt reflektointikeskustelut nousivat esille myös toisen haastateltavan vastauksesta.

Hyvällä harjoittelun ohjaajalla nää on ihan ensiarvoisen tärkeessä asemassa tässä. -- Se, että harjoittelussa, kun mennään sinne oppilaiden keskelle, et silloin haettais niitä autenttisia tilanteita niiltä kokeneilta. Ja se, että niitä pääsis purkaa, niitä pääsis keskustelemaan, mitä on tehty -- (H7)

Mut eniten oon saanu harkoista tohon, ja kun maisteri vaiheessa on niin iso osa gradua ja semmosta tutkimustyötä, et vaikee sanoo siit, mut harkoista joo. (H1)

Yksi haastateltavista nosti esille, kuinka harjoitteluympäristöllä on oma merkityksensä ammatillisen kompetenssin kehitykselle. Hän pohti, että erilaiset harjoitteluympäristöt voisivat antaa opettajalle lisää kompetenssia toimia erilaisissa varhaisen puuttumisen tilanteissa.

Juu ja sit erilaisissa ympäristöissä et Norssi on omansa. Joo ekana vuonna käydään jossain -- silloin kuitenkin ollaan aika nuoria verrattuna siihen, kun valmistutaan. (H5)

Haastateltava pohti myös ajankohdan merkitystä harjoittelulle. Haastateltava pohti, että puoli vuotta opetuksen seuraamista opintojen myöhemmässä vaiheessa voisi olla hyväksi ammatillisen kompetenssin kehitykselle, sillä silloin opiskelija osaisi paremmin sitoa opittavan käytäntöön, jos konteksti olisi ennestään tuttu.

Joo todellakin. Sitä tarvittais vasta tässä loppuvaiheessa, kun sä tiedät, että mihkä sä oot menossa ja mitä tietoa sä tarviit. Koska harkat painottuu niin paljon vaan siihen tuntisuunnitteluun ja sellaiseen. Ja ehkä se onkin siinä kohtaan mihin kyetään, mut se toinen puoli vois olla kokonaan joskus myöhemmin. (H5)

6.6.2 Teoriaa vai käytäntöä avuksi ammatillisen kompetenssin rakentumiselle

Niin mää oon oppinut varmaan tässä viidessä kuukaudessa enemmän kuin käytännön opettajuudesta, kuin mitä mää oon oppinut koko yliopiston aikana. (H11)

Käytännön kaipuu nousi esille monessa haastattelussa. Jopas yhdeksän haastateltavaa yhdestätoista kaipasivat koulutukseen lisää käytännön läheisyyttä. Teoriapainotteisten opintojen koettiin vievän tilaa käytännön läheisyydeltä. Koska opettajan työ on ihmisten kohtaamista, eräs haastateltava kuvasi, ettei ammattia voi oppia kirjoista lukemalla.

No ehkä vähän nää teoreettisemmat aineet, vähempikin olisi riittänyt. Sitten nää kokemukselliset ja käytännön läheiset aiheet niin niitä olisin kaivannut lisää. Tätä ei opi kirjoista, kun tässä ollaan ihmisten kanssa koko aika. (H7)

Sitten sitä varsinaista käytännön koulutusta eikä sitä teoriaa. Nää nyt on vaan omia mielipiteitä, mut mielummin sitten niitä enemmän ja sitten kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen eroja pikkusen vähemmän, et siinä on jo semmoinen mistä tavallaan vois niinku vähän jo vaihtaa toiseen puoleen. (H11)

Haastatteluista nousi esille, että vastavalmistuneet opettajat kaipasivat koulutukseen lisää tietoa kolmiportaisesta tuesta, tukiopetuksen järjestämisestä, yhteistyöstä kodin ja koulun välillä sekä pedagogisten asiakirjojen käyttämisestä. Eräs haastateltavista pohti, että olisi hyvä, jos opiskeluaikana pedagogisten asiakirjojen käyttämiseen liittyvä prosessi tulisi tutuksi.

En mä oo kertaakaan koulutuksen aikana kuullut, että olis puhuttu pedagogisista asiakirjoista tai siitä kuinka niitä tehdään ja kenen vastuulla se on, mitä sinne kirjataan tai miten se protokolla menee, kun sä lähdet sitä pedagogista asiakirjaa tekemään -- (H4)

Nää monet asiat, jotka liittyy varhaiseen puuttumiseen niin on käytännön asioita. Et ne liittyy vaikka tukiopetukseen, että tukiopetushan on varhaista puuttumista, että miten voidaan puuttua siihen ongelmaan vaikka esimerkiksi heti. (H3)

Varhaisen puuttumisen prosessiin kaivattiin koulutukselta tukea. Yhdeksi tavaksi oppia enemmän varhaisen puuttumisen prosessin kulusta ehdotettiin keissityylistä oppimista. Koulujen toimintaprotokollien erilaisuus haastaa kuitenkin luokanopettajakoulutusta, sillä protokollat voivat olla erilaisia. Haastateltava kuitenkin pohti, että yleiset linjat ovat jokaisella koululla samanlaiset.

Joo, niin niin vaikka et ois esitelty erilaisia keissejä. Tää on tämmöinen oppilas, tämmöinen huoli on tästä, tässä tilanteessa kannattaa toimia tälleen. Tavallaan, just enemmän just semmosta käytännön. Toki, kouluissa vaihtelee ne, et eihän se oo aina samanlainen se prosessi siinä, mutta kyllä siinä on yleensä semmoinen aika samantapainen, miten siinä edetään. (H6)

Myös opettajan oma oikeusturva konfliktitilanteissa nousi esiin yhden haastateltavan lausunnosta. Hän painotti kuinka tärkeää olisi, että opettaja osaisi kirjata ylös havaintojaan ja tilanteita.

Joo ja se on tosi iso osa, kun tosi paljon oot tekstin varassa, ettei kukaan ymmärrä väärin. Jos joku onkin vetässy herneen nenään niin miten sä itset rauhotat, etkä lähde siihen mukaan. Et miten joka asia pitäis olla kirjattuna. Että jos joskus joku kysyy et mitä tälle asialle on tehty, et jos se on vaan ollut keskustelun varassa -- (H5)

Toisaalta yksi haastateltavista nosti esille teorian merkityksen opettajan kykyyn ymmärtää lasten kehityksen ja käytöksen taakse, jonka haastateltava näki olevan varhaisen puuttumisen edellytys. Haastateltava nosti omat sivuopintonsa suureen rooliin oman ammatillisen kompetenssin kehitykselle varhaisen puuttumisen kontekstissa. Haastateltava toi esille, kuinka hänen valitsemansa psykologian sivuopinnot tarjosivat haastateltavalle kyvykkyyttä toimia varhaisesti puuttuen. Hän kertoi, että kaipaisi koulutukseen lisää pakollisia psykologian opintoja, jotta opettajat ymmärtäisivät lapsen kehitystä ja heillä olisi tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä. Ilman tietoa, havainnointikin vaikeutuu. Haastateltava kuvasi, että oli yllättynyt, ettei koulutus pitänyt sisällään enemmän pakollista psykologiaa luokanopettajille. Haastateltava pohti, kuinka varhainen puuttuminen on eri neuropsykiatristen piirteiden tunnistamista ja puuttumista sosiaaliseen kanssakäymiseen. Psykologian avulla opettaja saa pohjatietämyksen lapsen kehityksestä ja työkalun nähdä lapsen käytöksen taakse.

Et musta tuntuu, et psykologia on tarjonnut varhaisen puuttumisen kannalta itselle tärkeitä työkaluja. Et mä ymmärrän esimerkiksi lapsen kehitystä, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen kehitykseen. Niin se vaikuttaa siihen miten mä käyttäydyn siinä tilanteessa tai miten mä toimin varhaisesti. (H3)

6.6.3 Koulutus rakentamassa kompetenssia toimia moniammatillisessa työryhmässä

Viisi haastateltavaa yhdestätoista toivat esille, että olisivat kaivanneet koulutukselta ymmärrystä liittyen moniammatillisessa työyhteisössä toimimiseen. Kaksi heistä muistivat, että moniammatillisesta yhteistyöstä oli puhuttu koulutuksessa, mutta sen kokonaisvaltainen ymmärtäminen oli jäänyt uupumaan. Toinen koki, että oli koulutuksen aikana kokenut moniammatillisen yhteistyön opettajan työtä kuormittavana tekijänä. Työelämässä hän oli ymmärtänyt, että yhteistyö muiden sidosryhmien kanssa oli ennen kaikkea mahdollisuus.

Haastateltavat olisivat kaivanneet tietoa eri yhteistyötahojen olemassaolosta ja rooleista.

Niin, että se nähtäis selkeästi mahdollisuutena, kun taas se, että miten ite oon sen kokenut opintojen aikana, et se on taakka. Et mun pitää tehdä töitä näinkin monen ulkopuolisen tekijän kanssa tai muiden kaa. (H10)

Ja ei ainakaan itellä ollu mistään perheneuvolasta hajuukaan ennen kun aloitin työt (naurahtaa). Tai noista just muista koulun tavoista olis kaivannu lisää tietoa. (H1)

Kyl mul varsinkin nyt työelämässä sen tajuaa, et miks ihmeessä oli niin paljon kaikkea tutkimukseen ja metodologiaan liittyä kursseja ja tieteen filosofeihin sun muihin. (H8)

Eräs haastateltavista kuvasi, ettei koulutuksessa käsitelty lainkaan, kuinka opettaja hakee tukea itselleen tai oppilaalle haasteellisissa tilanteissa. Opettajan omalle vastuulle jää yhteistyötahojen selvittäminen koulupäivän jälkeen.

Ja sit just sitä moniammatillista yhteistyötä ei oo ollu – (H9)

Et mitä kautta opettajana voit lähtee hakeen sitä niinkun tukea oppilaalle ja apua ittelles, jos et tiedä miten toimia. Ei mun mielestä sitä oo ollenkaan käsitelty tässä koulutuksessa. (H4)

Kolme haastateltavista ehdotti, että koulutuksen aikana olisi voinut tehdä yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa. Toteutus voisi olla kurssimuotoinen, jossa eri alan edustajat esittäytyisivät ja kertoisivat omista rooleistaan.

Vaikka ei mitään varmaan kovin tiivistä yhteistyötä koulutuksen aikana, mut joku sellainen kurssi, jossa nää alan ammattilaiset tulee niinkun esittäytymään ja kertomaan omasta työnkuvasta ja et millaisissa tilanteissa koulumaailmassa heihin voi ottaa yhteyttä, niin sekin ois voinut olla sellainen silmiä avaava juttu. Se on pitänyt tässä työelämän ohessa, työpäivien päätteeks sitten lähtee selvittämään et keneen mä otan yhteyttä ja kuka osais vastata tälläseen kysymykseen, kuka osais parhaiten antaa tukea tai apuu, kun oppilaalla on tällainen ongelma ja haaste. (H4)

6.6.4 Koulutuksen tehtävä varhaisen puuttumisen ammatillisen kompetenssin kehittäjänä

Haastateltavat olivat yhtenäisesti sitä mieltä, että koulutuksen tehtävä olisi valmistaa luokanopettajia varhaisen puuttumisen tilanteisiin, sillä varhainen

puuttuminen on tärkeä osa opettajan työtä, eikä tilanteilta voi välttyä. Opettajan pystyessä puuttumaan tilanteisiin varhain ei ongelmavyöhyke pääse kasvamaan. Yksi haastateltavista pohti, että jos koulutuksen tehtävä ei ole valmistaa opettajia varhaiseen puuttumiseen, niin kenen tehtävä se on.

No jos ei se oo koulutuksen tehtävä niin minkä tehtävä se sit on. Koska niitä tilanteita on ja tulee ja varmaan jos on tavallaan uskomista valtavirran kommenttiin, että oppilasaines muuttuu entistä kummallisemmaksi, niin niitä erilaisia tilanteita tulee olemaan vielä enemmän. (H5)

Kyllä mun mielestä se on tosi tärkeä asia se varhainen puuttuminen, koska sitten jos siellä on niitä haasteita, jotka pääsee kasvamaan ennen kuin niihin puututaan niin sitten niitä on entistä vaikeempi alkaa ratkomaan, et kyllä mun mielestä. (H6)

Haastatteluissa nousi esille myös, että opettajakoulutuksen tehtävä on moninainen, sillä opettajalta vaaditaan monenlaista ammatillista kompetenssia toimiessaan ammatissaan. Opettajakoulutus ei kykene vastaamaan kaikkiin tarpeisiin, jonka vuoksi kaksi haastateltavista nosti esille, että koulutus voi tarjota opettajalle kriittisen ajattelun valmiuksia, joiden varaan koko opettajan ammatillinen kompetenssi voi rakentua. Kun ymmärrys omasta ihmisyydestä ja arvoista suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan on selvillä, on opettajan helpompia toimia tehtävässään. Haastateltava kuvasi, että se on edellytys, jolle opettajuus rakentuu.

No joo just toi. Ehkä se tärkein me saadaan kuiteski se kriittinen ajattelu ja ne pohjatiedot ja semmoiset, josta meidän on hyvä lähteä rakentamaan. (H9)

Niin että, ei siinä opettajakoulutuksessa pystytä koko pajarsoa tyhjentämään niin kyllä mä ajattelen, että paljon tärkeempiä on ne isot linjat: kuka mä olen ihmisenä ja mun identiteetti ja miten se suhtautuu tähän yhteiskuntaan. Koska ne on ne isot peruskalliot, jolle tää korttitalo rakennetaan sitten lopulta. (H2)

Työpaikan nähtiin olevan myös vastuussa opettajan ammatillisen kompetenssin kehityksestä. Koulutuksen tehtävänä nähtiin pohjatiedon rakentaminen, jonka päälle kokemus rakentaa ammatillista kompetenssia toimia tehtävässä.

Koulutuksen tehtävä on antaa valmiuksia tottakai, mutta ne jalostuu käytännön työssä. Se on niinku kaikessa mitä sää teet. Ensin sää osaat vähän ja sitten sää reenaat ja reenaat ja kehityt siinä paremmaksi. Tämä

sama pätee varhaiseen puuttumiseen, et miten sää opit näkee huomaa ja sen jälkeen toimii. (H7)

Siihen kaikkeen tavallaan ei pysty varautumaan mitenkään enkä mä usko, että meidän koulutuskaan mitenkään pystyis siihen varautuu. Siinä tulee pakoltakin asioita, jotka on vaan tavallaan saatava se kokemus siitä työstä. (H11)

7 POHDINTA

7.1 Yhteenvetoa tuloksista

Tutkimuksemme tavoitteena oli tarkastella vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia omasta ammatillisesta kompetenssista varhaisen puuttumisen kontekstissa. Tutkimuksessa haettiin vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen:

- Millaiseksi vastavalmistunut luokanopettaja ymmärtää varhaisen puuttumisen koulun kontekstissa?
- Millaisena vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat oman ammatillisen kompetenssinsa varhaisen puuttumisen kontekstissa?
- Miten Tampereen yliopistosta valmistuneet luokanopettajat kokevat, että koulutus on antanut valmiuksia kohdata varhaisen puuttumisen tilanteita?
- Onko koulutuksen tehtävä valmistaa luokanopettajia varhaiseen puuttumiseen?

Kokemuksen merkitys ammatillisen kompetenssin kehitykselle korostui tuloksissa. Haastateltavat kokivat, että ammatillinen kompetenssi kehittyi kokemuksen myötä, jonka vuoksi he nostivat työelämän tärkeäksi tekijäksi oman ammatillisen kompetenssin kehitykselle. Koska kokemusta työelämästä ei ollut suurimmalla osalla haastateltavista ehtinyt kertyä, kokivat he oman kokemattomuutensa vaikuttavan heidän ammatilliseen kompetenssiinsa varhaisen puuttumisen kontekstissa heikentävästi. Tämä on linjassa Luukkaisen (2015) näkemyksen kanssa kokemuksen vahvistavasta merkityksestä kompetenssille (Luukkainen, 2015. s. 55).

Eräs haastateltavista kuvasi, ettei uskaltanut ryhtyä varhaiseen puuttumiseen aina, sillä koki epävarmuutta omia havaintojaan kohtaan.

Ympäristöllä on myös vaikutuksena luokanopettajan kokemukseen omasta ammatillisesta kompetenssista. Haastateltavista kukaan ei kuitenkaan nostanut esille suoranaista työyhteisön vähättelyä heitä kohtaan. Epäilykset omaa ammatillista kompetenssia kohtaan kumpusivat haastateltavilta itseltään. Varhaiseen puuttumiseen tarvitaan tiedon ja taidon lisäksi rohkeutta lähteä viemään prosessia eteenpäin. Ilman luottamusta omien havaintojen merkityksellisyyteen, luokanopettajan voi olla vaikea lähteä toteuttamaan varhaisen puuttumisen prosessia rohkeasti.

Kaikissa haastatteluissa nousi esille opettajan huoli oppilaasta, jonka nähtiin olevan varhaisen puuttumisen prosessin aloittava tekijä. Myös Huhtanen (2007) on kuvannut, että varhaisen puuttumisen prosessin käynnistävä tekijä on opettajan henkilökohtainen huoli oppilaasta tai opetusryhmästä (Huhtanen, 2007, s.29). Haastateltavat kuvasivat omaa rooliaan tärkeäksi, sillä he olivat oppilaiden kanssa suuren osan päivästä. Luokanopettajat kokivat tuntevansa oppilaansa ja tätä kautta olevansa merkittävässä asemassa myös moniammatillisessa työryhmässä toimiessaan. Haastateltavat kokivat, että heillä oli arvokasta tietoa oppilaiden hyvinvoinnista, toimiessaan moniammatillisessa työryhmässä. Myös Luukkainen (2015) kertoo opettajan tehtävän olevan oppilaan puolesta puhuminen. Opettaja on linkki oppilaan ja oikean asiantuntija-avun välillä (Luukkainen, 2015, ss.119-130).

Yhteistyön merkitys varhaisen puuttumisen toteutumiselle tunnustettiin jokaisessa haastattelussa. Yhteistyötä kohdistettiin oppilaiden vanhempiin sekä muihin ammattilaisiin, jotka vastasivat oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin toteutumisesta. Kollegat koettiin tärkeänä tukena työlle. Tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi nimettiin vanhemmat, kuraattori ja erityisopettaja. Osa haastatelluista kuvasivat eri sidosryhmien välistä yhteistyötä etäiseksi. Saloviita (2005) toteaa, että yhteistyön eri sidosryhmien välillä jäädessä vaillinaiseksi heikentyy puuttumistoimien vaikutus. Pahimmassa tapauksessa varhaisen puuttumisen prosessi voi estyä kokonaan, jos vuorovaikutuksessa yhteistyötahojen kesken on suuria puutteita (Saloviita, 2005, ss.342-343). Maininnat haastatteluiden välillä koskien yhteistyötahoja poikkesivat toisistaan. Tässä oli huomattavissa, ettei kouluilla ollut yhteneväisiä toimintasuunnitelmia, jonka mukaan varhaista puuttumista toteutettiin. Luokanopettajat tuntuivat toimivan huolen herätessä oman tuntumansa varassa, sekä kääntyvän helposti

opettajakollegoiden puoleen hakiessaan tukea omille havainnoilleen. Luottamus omien havaintojen totuudellisuudesta vaihteli vastaajien kesken voimakkaasti. Eriksson & Arnkil (2005) kertovat, että opettajan tuntuma on tärkeä mittari varhaisen puuttumisen kohdalla. Opettaja tulkitsee tuntemuksiaan ja ryhtyy varhaiseen puuttumiseen, jos tuntemukset ovat tarpeeksi vahvoja ja opettajaa kokee niiden velvoittavan toimintaan (Eriksson & Arnkil, 2005, s.21). Jotkut kokivat työympäristön antaneen heille kokemuksen siitä, että heidän havainnoillaan oli merkitys. Eräs haastateltava toi esille kuinka tukeva työyhteisö oli tuonut haastateltavalle kokemuksen siitä, että hänellä oli kompetenssia puuttua varhain. Opettaja, jota arvostetaan omassa työyhteisössä ja jonka ääni tulee kuulluksi, saa vahvistusta omalle kompetenssin kokemukselle. Toiset taas kamppailivat paljonkin oman ammatillisen epävarmuutensa kanssa. Tuntuma kehittyy erilaisten kokemusten myötä (Eriksson & Arnkil, 2005). Vastavalmistuneella opettajalla ei ole ehtinyt kertyä vahvaa tuntumaa, jonka vuoksi epäröinti omaa tuntumaa kohtaan on luonnollista.

Haastateltavat pitivät varhaista puuttumista tärkeänä tehtävänä ja tunnustivat tehtävän haasteellisuuden. Ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen kontekstissa nähtiin haastavan *kokemuksen vähäisyys, riittämättömät resurssit, oppilaiden sekä tilanteiden erilaisuudet. Moniammatillisen työryhmän* nähtiin tukevan varhaisen puuttumisen prosessia, mutta sen koettiin osaltaan myös haastavan luokanopettajaa.

Haastateltavat nostivat esille erilaisia varhaisen puuttumisen alueita, joita olivat oppimisvaikeudet, tunnepuolen ja itsesäätelyn haasteet, sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen haasteet, kiusaaminen sekä koulun ulkopuoliset ympäristölliset tekijät.

Tutkimuksessa muodostui kolme ryhmää haastateltavien kokeman ammatillisen kompetenssin mukaan. Ryhmiksi muodostuivat 1. oman ammatillisen kompetenssinsa heikoksi tuntevat, 2. oman ammatillisen kompetenssin osittain heikoksi, osittain hyväksi tuntevat sekä 3. oman ammatillisen kompetenssinsa hyväksi tuntevat. Varhaisen puuttumisen ammatillista kompetenssia selvitettäessä haastateltavat toivat esille seuraavat teemat, joiden pohjalta ammatillista kompetenssia käsiteltiin jokaisen ryhmän kohdalla:

1. Kokemuksen merkitys
2. Työyhteisön resurssien merkitys
3. Oppilaiden ja tilanteiden erilaisuus
4. Moniammatillinen yhteistyö

Yhä moninaistuva luokkahuone tarjoaa opettajalle paljon haastetta toimiessaan varhaisen puuttumisen tehtävässä. Oman ammatillisen kompetenssinsa heikoksi tuntevien haastateltavien ryhmässä nousi esille kulttuuristen eroavaisuuksien synnyttävät haasteet kouluarjessa. Opettajat kokivat, että kulttuurien yhteensovittaminen oli vaikea tehtävä, johon ei ollut tarpeeksi työkaluja tai ymmärrystä toimia. Meri (2005) kuvaa opettajan tarvitsevan kykyä liikkua oman todellisuuden sekä oppilaan todellisuuden välillä. Ongelmatilanteisiin voi kuitenkin olla vaikea puuttua, jos oppilaan todellisuus näyttäytyy opettajalle itselleen vieraana. Oppilasaineuksen erilaisuus näyttäytyi varhaista puuttumista haastavana tekijänä, sillä haastateltavat kuvasivat jokaisen oppilaan ja tilanteen olevan omanlaisensa. Niihin ei voinut valmistautua kirjoja lukemalla (Meri, 2005, s.258).

Resursseja tarkasteltaessa haastateltavien vastauksista nousi esille työssä koettu kiire. Kiireen nähtiin tekevän varhaisesta puuttumisesta haastavaa, sillä havainnoinnin ja puuttumisen tila tuli löytyä arjen keskeltä. Koska opettajan työnkuva on laaja, voi tuoreen opettajan olla hankala priorisoida työtehtävien välillä. Luukkainen (2015) kuvaa opettajan omien arvojen vaikuttavan opettajan tapaan tehdä töitä. Opettaja, joka näkee oman toimintansa merkityksen tulevaisuuden kuviin tunnistaa varhaisen puuttumisen tarpeen (Luukkainen, 2015, ss.87-123). Arvojen ollessa selkeät on omaa toimintaa helpompi priorisoida niiden viitoittamana.

Yleisesti haastateltavat kaipasivat koulutukselta lisää käytäntöä avuksi varhaisen puuttumisen tilanteisiin. Käytäntöä kaivattiin kolmiportaisesta tuesta, tukiopetuksen järjestämisestä, yhteistyöstä kodin ja koulun välillä sekä pedagogisten asiakirjojen käyttämisestä. Toisaalta haastateltavat kuvasivat, että opettajakoulutus ei pysty vastaamaan kaikkiin tarpeisiin, joita ammatti opettajalta vaatii. He kuvasivat, että ammatillinen kompetenssi varhaiseen puuttumiseen kehittyy vähitellen ammatissa. Opettajakoulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä olisikin tarjota opiskelijoille työkalut elinikäiseen oppimiseen (Opetusministeriö,

2007) sekä kriittisen ajattelun välineet, joilla suunnistaa vaikeassa työmaastossa. Ja sitä opettajakoulutus tarjoaa. Se kannustaa opiskelijoitaan reflektioon läpi koulutuksen sekä tarjoaa ymmärrystä ympäröivästä yhteiskunnasta teorian kautta.

7.1.1 Validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimus opetti, että jo haastattelurunkoa luodessa tulisi kiinnittää huomiota aiheen rajaamiseen. Opettajan ammatillinen kompetenssi sekä varhainen puuttuminen ovat molemmat hyvin laajoja käsitteitä, emmekä olleet osanneet tutkimuksen haastatteluvaiheessa ottaa huomioon käsitteiden moninaisuutta tarpeeksi painavasti. Tämän vuoksi tutkimuksen analysointivaihe oli haasteellinen ja pitkä prosessi. Vastausten tulkintaa haastoi varhaisen puuttumisen sekä opettajan ammatillisen kompetenssin yhteen kietoutuminen. Haastattelurungon yksinkertaistaminen keskittymään vain johonkin varhaisen puuttumisen prosessin osa-alueeseen olisi voinut tarjota syvempää ja tarkempaa tietoa ilmiöstä. Olisimme voineet keskittyä tutkimaan vain vastavalmistuneiden luokanopettajien ammatillista kompetenssia moniammatillisessa yhteistyössä toimiessaan tai keskittyä haastateltavien kokemukseen omasta tuntumasta varhaisen puuttumisen käynnistävänä tekijänä. Koulutuksen merkitystä ammatillisen kompetenssin kehitykselle olisi voinut tutkia seuraavassa tutkimuksessa ja jättää koulutuksen osa-alueen kokonaan käsittelemättä tässä tutkimuksessa. Tutkimustuloksista on havaittavissa tutkijoiden jäsentymättömyys varhaisen puuttumisen käsitteen sekä ammatillisen kompetenssin välillä, sillä tulokset eivät ole integroituneet toisiinsa, vaan tuloksia analysoidaan ensin käsitellen haastateltavien näkemyksiä varhaisesta puuttumisesta, jonka jälkeen syvennyttään tarkemmin ammatilliseen kompetenssiin varhaisen puuttumisen kontekstissa. Syventyessä ammatilliseen kompetenssiin syntyy tuloksiin kolme ryhmää, jotka on jaettu haastateltavien kokeman kompetenssin vahvuuden mukaan. Ryhmiä olisi voinut kuljettaa mukana alusta alkaen ja käsitellä varhaisen puuttumisen näkemyksiä jokaisen ryhmän kohdalla erikseen, eikä jättää varhaista puuttumista erilliseksi kokonaisuudeksi tulosten alkuun.

Tutkimustuloksia ei voi suoraan yleistää valtakunnalliseen kontekstiin. Tutkimus kohdistui Tampereen yliopistosta vuosina 2018-2020 valmistuneisiin

luokanopettajiin ja tarkasteli heidän kokemia ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen kontekstissa. Tutkimus voi kuitenkin toimia keskustelun avauksena yhtenäisten toimintakulttuurien tärkeydestä varhaiselle puuttumiselle opettajakoulutuksen tasolla. Toisaalta se myöntää opettajakoulutuksen tehtävän vaikeuden, jonka vuoksi kääntää katseensa myös yhteiskunnalliselle tasolle. Jokaisen varhaiseen puuttumiseen osallistuvan ammattiryhmän saumaton yhteistyö tulisi taata siten, ettei yksikään lapsi jää ilman tarvitsemaansa tukea epäselvien rajapintojen vuoksi.

Haastateltavien ammatillisia kompetensseja ei voi suoraan verrata toisiinsa, sillä tutkimus kohdistui haastateltavien subjektiiviseen kokemukseen. Kokemus omasta kompetenssista ei aina ole linjassa todellisen kompetenssin kanssa. Haastateltavien kokemukseen omasta ammatillisesta kompetenssista vaikuttaa monet tekijät. Haastateltavat työskentelevät eri kouluissa, jolloin myös haasteet ovat erilaisia. Koulun sijainnista riippuen oppilasaines voi olla hyvin vaihtelevaa, unohtamatta sosioekonomisten taustojen vaikuttavan koulun oppilasainekseen.

Koulun oma toimintakulttuuri voi vaikuttaa ammatillisen kompetenssin kokemukseen sitä heikentäen tai sitä vahvistaen. Opettaja, joka saa osakseen tukea ja, jonka työtä arvostetaan, suhtautuu luultavasti omaan kompetenssiinsa myönteisemmin kuin opettaja, joka jatkuvasti tulee torjutuksi omissa toimintayrityksissään. Jatkotutkimus voisi tarkastella ympäristön vaikutusta opettajan kokemukseen omasta ammatillisesta kompetenssista.

Myös persoonallisuuserot haastateltavien välillä voivat vaikuttaa haastateltavien kokemuksiin omasta ammatillisesta kompetenssista. Oma reflektiokyky ja haasteiden tiedostaminen voi lisätä opettajan epävarmuutta omasta ammatillisesta kompetenssista. Tällöin sellainen opettaja, joka kuvaa omaa ammatillista kompetenssia heikoksi, voikin omata vahvemman ammatillisen kompetenssin kuin opettaja, joka ei tiedosta tehtävän laajuutta, mutta kokee silti oman ammatillisen kompetenssinsa olevan vahvaa.

7.1.2 Johtopäätökset

Suomen perustuslakiin on kirjattu, kuinka jokaisella oppilaalla Suomessa on oikeus lain puitteissa saada laadukasta varhaista puuttumista asuinpaikasta riippumatta. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan tuonut esille, että opettaja on lain mukaan velvoitettu puuttumaan varhaisesti. Tutkimuksen perusteella työkentällä työskentelee luokanopettajia hyvin erilaisilla varhaisen puuttumisen ammatillisella kompetenssilla. Seitsemän yhdestätoista haastatellusta kuvasivat epävarmuutta koskien omaa ammatillista kompetenssia varhaisen puuttumisen tilanteissa. Vain neljä haastateltavaa kokivat oman ammatillisen kompetenssinsa olevan hyvä toimiessaan varhaisesti puuttuen.

Prosessin kulku ei ollut haastattelijoille yhtenäinen ja selkeä vaan prosessin kuvaukset poikkesivat toisistaan koulukohtaisesti. Varhainen puuttuminen ei voi jäädä yksittäisen luokanopettajan tai opettajakoulun harteille vaan yhteiskunnassa tulisi tapahtua muutoksia, joka toisi lisää yhtenäisyyttä koko maahan. Muutosten tulisi tapahtua kunnallisella tasolla, jolloin jokainen kunta selkiyttäisi omaa monitoimijaista yhteistyötään eri toimijoiden välillä. Korteilainen (2006) sekä Perälä & Hammar (2003) kuvaavat, kuinka edellytys palveluiden toimivuudelle ja saatavuudelle on yhteneväisyys, jonka puitteissa varhaista puuttumista toteutetaan. Kun käytännöt ja vastuualueet ovat selkeät, on toimien vaikuttavuus todennäköisempää. Keskeinen edellytys palveluiden toimivuudelle ja saatavuudelle on yhteinen toimintasuunnitelma ja käytännöt, jossa vastuusta on sovittu selkeästi (Kortelainen, 2006; Perälä & Hammar, 2003). Tutkimuksemme tulokset olivat samansuuntaisia, kuin aiemmat tutkimukset, joiden mukaan ongelmia eri sidosryhmien välillä oli tiedonkulussa, vastuuhenkilöiden nimeämisessä sekä palveluiden koordinoinnissa (Kortelainen 2006; Perälä & Hammar, 2003, ss.21-22). Koulutuksen on vaikea tarjota eväitä eri sidosryhmien välillä toimimiseen, jos kenttä, jossa yhteistyö tapahtuu, on jäsentymätön.

Koulutuksella olisi kuitenkin oma mahdollisuus rakentaa siltaa eri ammattiryhmien välillä jo koulutusvaiheessa, jolloin yhteistyö työelämässä helpottuisi. Myös Opetusministeriö (2007) tunnustaa jo koulutusvaiheessa syntyvien kontaktien merkityksen eri ammattiryhmien välillä (Opetusministeriö, 2007). Sidosryhmien saumaton yhteistyö tulisi tapahtua ihminen edellä, jolloin

asiakkaan etu ja kokonaisvaltainen hyvinvointi olisi keskiössä. Ihminen ihmiselle, järjestelmän tukemana. Koulutuksen tehtävän haasteellisuus tulee kuitenkin tunnustaa, sillä luokanopettajakoulutus ei kykene viisi vuotisen koulutuksen puitteissa valmistamaan työkentälle luokanopettajia, jotka olisivat valmiita kohtaamaan kouluarjen jokaisen haasteen. Kompetenssi syntyy suuressa osin kokemuksen myötä, jonka vuoksi vastavalmistuneet luokanopettajat eivät kokemuksen vähäisyytensä vuoksi ole hyvin todennäköisesti yhtä päteviä toteuttamaan varhaista puuttumista kuin työssä pitkään toimineet luokanopettajat. Haastattelijat nostivatkin esille elinikäisen oppimisen ja ajattelun päämäärän koulutuksen tehtävänä. Opettaja, joka on omaksunut elinikäisen oppimisen päämäärän, ymmärtää ammattinsa keskeneräisyyden ja kykenee myös armollisuuteen itseään kohtaan. Hän ymmärtää kääntä toisia kohti hakiessaan tukea omalle toiminnalleen ja vähitellen kehittää ammatillista kompetenssia erilaisten kokemusten kautta.

8 LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arnkil, T & Seikkula, J. (2014). "Nehän kuunteli meitä!" Dialogeja monissa suhteissa. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Cohen, L., Manion, L, & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education. Lontoo: Taylor & Francis Group.
- Eriksson, E. & Arnkil, T.(2005). Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J & Suoranta J.(1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhtanen, K. (2004). Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päiväkodissa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huhtanen, K. (2007). Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Juva: PS-kustannus.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997). Sosiaalipedagogiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Jussila, J., & Saari, S. (1999) Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä : yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi . Helsinki: Edita, Print.
- Jyväskylän yliopisto: Koppa. Osoitteessa:
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tietee/nylilosofiset-suuntauokset/hermeneutiikka>. [Viitattu 24.11.2020.]
- Kaivola, T., Kärpijoki, K. & Saarikko, H. (2004) Towards coherent subject teacher education: Report of the collaborative quality improvement process and international evaluation. Evaluation of the quality of education and the

degree programmes of the University of Helsinki. Evaluation project of the University of Helsinki 21.

- Kangasniemi, E. (2006). Lisäpanostus opetukseen säästäisi kokonaiskustannuksissa. Lehdistötiedote 20.1.2006. ISO-2006 Itä-Suomen opettajapäivät.
- Kortelainen, P. (2006). Asiakkaan perustiedot sosiaalihuollon asiakastietojärjestelmissä: Tietokuvaukset, standardit, luokitukset ja suositukset, Versio 1.0, 14.12.2006, Sosiaalialan tietoteknologiahanke. <http://www.sosiaaliportti.fi/File/66621f83-bc02-49ec-80f3-814a5d0ae610/Perustiedot+1.0.pdf> [viitattu 26.11.2020] .
- Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Vastapaino
- Laine, Timo. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS kustannus
- Lastensuojelulaki 88/12.2.2003, 25§:
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki%20ilmoitusvelvollisuus#highlight1>,
Viitattu 18.11.2020
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahkonen, S. (2014). Uusi oppilashuoltolaki työvälteenä. Porvoo: Bookwell Oy.
- Meri, M. (2005). Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Uudenlaisia maistereita : kasvatustieteen koulutuksen kehittämissuunnitelmat, pp. 253-265.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Uudenlaisia maistereita: kasvatustieteen koulutuksen kehittämissuunnitelmat, pp. 187-218.
- Niemi, H., & Kohonen, V. (1995). Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education

- and induction. (Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A). University of Tampere.
- Opetusministeriö. (2007). Opettajankoulutus 2020. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 3§, 4§, 6§:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>, [viitattu 22.11.2020]
- Perttilä, K., Hakamäki, P., Hujanen, T. & Ståhl, T. (toim.) Terveyden edistämisen taloudellinen arviointi kunnissa. TEVA-hankkeen väliraportti terveyden edistämisen taloudellisesta arvioinnista. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, avauksia 8/2009. Helsinki. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/9c078431-6be6-4c41-ab57-16a14f74432c> [viitattu 20.10.2021].
- Perusopetuslaki 642/24.06.2010, 29§:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>, [viitattu 18.11.2020]
- Perusopetuslaki 1267/30.12.2013, 30§:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>, [viitattu 18.11.2020.]
- Perälä, M., Halme, N., Hammar, T. & Nykänen, S. (2011). Hajanaisia palveluja vai toimiva kokonaisuus?: Lasten ja perheiden palvelut toimialajohtajien näkökulmasta. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pinar, W. F. (2004). What is curriculum theory? Lawrence Erlbaum.
- Pyhäjoki, J. & Koskimies, M. (2009). Varhainen puuttuminen ja dialogisuuden edistäminen huolten vyöhykkeillä. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Yliopiston kirjapaino.
- Rimpelä, M., Fröjd, S., Peltonen, H. (2010). Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Sastamala: Opetushallitus
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 9.12.2020
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Toim. Valli, R & Aaltola, J. 2015 Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1

- Saloviita, T. (2005). Erityisopetus opettajakoulutuksen sisältöalueena. Uudenlaisia maistereita : kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja, pp. 253-265.
- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Juvenes-Print- Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tampereen yliopisto: Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma: <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-b777eca0-c89a-431b-b6d4-bfb88991ac91?year=2020&activeTab=1>, [viitattu 23.11.2020]
- Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma: <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2020>, [viitattu 23.11.2020]
- Taylor, C. (1971). "Interpretation and the Sciences of Man". Review of Metaphysics 25: 3-51. Suomeksi teoksessa Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim.) (1976). Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa 1. Helsinki: Gaudeamus, 214-276.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

LIITTEET

Haastattelurunko

Esitiedot

- Mies/nainen/muu
- Valmistumisvuosi
- Ikäryhmä: 21–25
26- 30
31- 35
36- 40
41- 45
46-
- Mitä luokka-astetta opetat? 1-2 lk 2-3 lk 3-4lk 5-6lk 7-9 lk
 pienluokka
- Työkokemus luokahuoneessa? 0- puoli vuotta, puoli vuotta-vuosi, vuosi-
 puolitoista vuotta, puolitoistavuotta-kaksi vuotta
- Mitä olet opiskellut sivuaineenasi?

Varhainen puuttuminen

1. Mitä varhainen puuttuminen mielestäsi koulun kontekstissa tarkoittaa?
2. Millaisissa tilanteissa olet kokenut huolta oppilaistasi tämänhetkisessä luokahuoneessasi? Kuvaile esimerkein.
3. Kuvaile esimerkein vaihe vaiheelta, kuinka olet toiminut huolen herätessä?
4. Onko koulullasi toimintasuunnitelma varhaisen puuttumisen tilanteita varten? Kerro siitä.

Ammatillinen kompetenssi

1. Mitä sinulle ammatillinen kompetenssi tarkoittaa varhaisen puuttumisen kontekstissa?
2. Kuvaile millaiseksi koet oman ammatillisen kompetenssin varhaisen puuttumisen tilanteissa?
3. Millaiset varhaisen puuttumisen tilanteet ovat haastaneet ammatillista kompetenssiasi?
4. Onko sinulla aiempaa työkokemusta tai koulutusta, josta koet olleen hyötyä varhaisen puuttumisen tilanteisiin luokkahuoneessa?
5. Koetko olevasi osa moniammatillista työryhmää? Jos kyllä, niin määrittele kaikki yhteistyötahot.
6. Millaiseksi koet oman ammatillisen kompetenssin osana moniammatillista työryhmää?

Koulutus

1. Koetko Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen valmistaneen sinua varhaisen puuttumisen tilanteisiin?
2. Jos kyllä, kerro tarkemmin näistä opinnoista. Jos ei, niin mitä olisit kaivannut koulutuksessa tehtävän toisin?
3. Onko koulutuksen tehtävä valmistaa luokanopettajia varhaisen puuttumisen tilanteisiin?

Lopuksi

Mitä muuta haluat kertoa omasta kompetenssistasi varhaisen puuttumisen kontekstissa, jota en ole huomannut kysyä?