

Moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksia kyvyttö- tään tunnistaa ja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Miia Sjölund

30.04.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Miia Sjölund

Otsikko: Moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksia kyvystään tunnistaa ja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita

Ohjaaja: yliopistolehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 75 s., 13 liites.

Päivämäärä: 30.04.2024

Tutkimuksen tavoitteena oli täydentää tutkimuskenttää mentalisaatiokyvystä kasvatustieteen näkökulmasta sekä lisätä ymmärrystä moniammatillisen tiimin osaamisesta oppilaan mentalisaatiokykyyn liittyen. Mentalisaatiokyky kuvaa ihmisen ymmärrystä oman ja toisen yksilön mielen irrallisuudesta ja mahdollistaa yksilön kyvyn reflektoida omia sekä toisten tunteita, aikomuksia, uskomuksia, tavoitteita ja toimia. Moniammatillinen tiimi osana koulun oppilashuoltoa vastaa oppilaan tuen tarpeen havaitsemisesta ja oppilaan tukemisesta. Mentalisaatiokyvyn kehityksen puutteet voivat vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen ja tuen tarpeeseen, joten puutteiden havaitseminen on tärkeää. Tutkimuksella kartoitettiin koulun moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsityksiä mentalisaatiosta, kokemuksia kyvystään tunnistaa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteita ja ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin sekä kykyjä tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä.

Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisenä laadullisena haastattelututkimuksena. Tutkimukseen osallistui 13 moniammatillisen tiimin jäsentä. Moniammatilliseen tiimiin valikoituivat luokanopettajat, erityisopettajat, koulukuraattorit ja -psykologit. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla etäyhteyksin. Tutkimustuloksista ilmeni moniammatillisen tiimin omaavan suppean käsityksen mentalisaatiosta. Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat kykynsä tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita kuitenkin hyviksi ja heidän kuvaamansa mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodot vastasivat lähdekirjallisuutta. Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamisessa kunnan resurssit nousivat merkittävään asemaan. Moniammatillisen tiimin jäsenet tarkastelivat mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamista ja siihen liittyviä tekijöitä näkökulmallisesti luokanopettajia laajemmin. Moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat esiin opettajien mahdollisesti puutteelliset tietotaidot mentalisaatiosta. Moniammatillisella tiimillä oli runsaasti erilaisia lähdekirjallisuuden tukemia keinoja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Keinot vaihtelivat osallistujakohtaisesti huomattavasti ja yksittäisellä osallistujalla keinoja oli 1–5. Tutkimuksen tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Jatkotutkimus oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteista, moniammatillisen oppilashuollon kyvystä tukea mentalisaatiokyvyn kehitystä sekä kasvatustieteistä tumpien termien yhtenevyydestä mentalisaation käsitteen kanssa on perusteltua, jotta ymmärrys ilmiöstä syvenee entisestään.

Avainsanat: mentalisaatio, mentalisaatiokyky, moniammatillisuus, oppilashuoltoryhmä, moniammatillinen tiimi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Mentalisaatiokyky koulumaailmassa	7
2.1	Mentalisaatiokyky	8
2.2	Mentalisaatiokyvyn kehitys	10
2.3	Mentalisaatiokyvyn kehityksen ongelmat	11
2.4	Mentalisaatiokyvyn tukeminen	13
3	Moniammatillinen oppilashuolto koulussa	16
3.1	Oppilashuollon muodostuminen ja toiminta	17
3.2	Oppilashuollon tarjoama tuki	20
3.3	Oppilashuoltoryhmän jäsenten eriävät roolit	23
4	Tutkimuskysymykset	26
5	Menetelmät	27
5.1	Osallistujat	27
5.2	Aineistonkeruumenetelmät	29
5.3	Aineiston analysointimenetelmät	32
5.4	Tutkimusetiikka	36
6	Tulokset	39
6.1	Ennakkokäsitykset mentalisaatiosta	39
6.2	Mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistaminen	40
6.3	Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaaminen ja siihen vaikuttavat tekijät	43
6.3.1	Luokanopettajien käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä	43
6.3.2	Muun moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä	44
6.4	Oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehityksen tukeminen	47
7	Pohdinta	51
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	51

7.1.1	Moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsitykset mentalisaatiosta	52
7.1.2	Moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset kyvystään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita	55
7.1.3	Moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamisesta	57
7.1.4	Moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset kyvystään tukea mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita	61
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	65
7.3	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet	67
	Lähteet	70
	Liitteet	75
	Liite 1. Aineiston 1 haastattelukutsu	75
	Liite 2. Aineiston 1 tietosuojaseloste	76
	Liite 3. Aineiston 1 haastattelukutsun saateteksti	78
	Liite 4. Aineiston 1 haastattelurunko	79
	Liite 5. Aineiston 2 haastattelukutsu	82
	Liite 6. Aineiston 2 tietosuojaseloste	83
	Liite 7. Aineiston 2 haastattelukutsun saateteksti	85
	Liite 8. Aineiston 2 haastattelurunko	86
	KUVIO 1. MENTALISAATIOKYVYN ULOTTUVUUDET (MUKAILLEN FONAGY & LUYTEN, 2009; KS. MYÖS SJÖLUND, 2022)	9
	KUVIO 2. AINEISTON ANALYYSIN VAIHEET JA ETENEMINEN	34
	KUVIO 3. MONIAMMATILLISEN TIIMIN JÄSENTEN TUKIKEINOT MENTALISAATIOKYVYN KEHITYKSEN TUKEMISEKSI	49
	TAULUKKO 1. AINEISTON 1 OSALLISTUJIEEN PSEUDONYIMIT JA VALMISTUMISVUODET (SJÖLUND, 2022)	28
	TAULUKKO 2. AINEISTON 2 OSALLISTUJIEEN PSEUDONYIMIT, KOULUTUSTAUSTAT, AMMATIT JA VALMISTUMISVUODET	29
	TAULUKKO 3. TEEMOITTELUTAULUKKO MONIAMMATILLISEN TIIMIN JÄSENTEN ENNAKKOKÄSITYKSISTÄ MENTALISAATIOSTA	35

1 Johdanto

Mentalisaatiokyvyllä tarkoitetaan yksilön kykyä tunnistaa oman mielensä ainutlaatuisuus ja erottaa omien mielen sisältöjensä kuten tunteiden, ajatusten, uskomusten ja toiveiden poikkeavan toisten yksilöiden mielen sisällöistä (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1357). Mentalisaatiokyky mahdollistaa mielen sisältöjen ja ulkoisen käyttäytymisen yhteyden ymmärtämisen. Mielen sisältöjen hahmottaminen käyttäytymistä ohjaavana tekijänä mahdollistaa käyttäytymisen ennakointia ja tukee oman sekä toisten yksilöiden käyttäytymisen merkityksen ymmärtämistä. (Fonagy & Allison, 2014, s. 18.)

Mentalisaatio on laajalti tunnistettu termi psykologian kentällä, mutta suhteellisen tuore kiinnostuksen kohde kasvatustieteissä. Vielä vuonna 2021 Midgley ja kollegat koostivat kirjallisuuskatsauksessaan, että kouluikäisten lasten mentalisaatiokykyyn liittyvää laadukasta tutkimusta oli hyvin heikosti saatavilla. Vuosina 2022–2023 Suomessa on julkaistu useita mentalisaatiokykyyn linkittyviä lähinnä varhaiskasvatusta koskevia kasvatustieteellisiä opinnäytetöitä (ks. Husu, 2023; Hooli & Palmu, 2022) sekä joitain tieteellisiä julkaisuja (ks. Köngäs ym., 2023). Mentalisaation käsite tulee vuonna 2023 vastaan useissa suomalaisissa arkipäiväisissä kasvatukseen ja oppimiseen liittyvissä konteksteissa, kuten esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton sivuilla tai Oppi & Ilo -tuotemerkin materiaalien esittelyssä.

Heikko mentalisaatiokyky on yhteydessä häiriökäyttäytymiseen alakouluikässä sekä nuoruusiän väkivaltaisuuden, valehtelutaipumuksen, vastustavan käytöksen ja masentuneisuuden kanssa (Ha ym., 2011, s. 297–298; Morosan ym., 2019, s. 306–307). Oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä tukemalla voidaan vähentää esimerkiksi kiusaamista koulussa ja lisätä oppilaiden akateemista suoriutumista (Bak ym., 2015, s. 2, 5; Byrne ym., 2020, s. 1039–1040). Mentalisaatiokyvyn kehityksen puutteiden vaikuttaessa mahdollisesti oppilaan suoriutumiseen ja tuen tarpeeseen, on mahdollisten puutteiden havaitseminen tarpeellista. Oppilaiden tukemisesta vastaa koulun oppilashuoltoryhmä, joka koostuu muun muassa luokanopettajista ja erityisopettajista sekä koulukuraattoreista ja -psykologeista. Oppilashuoltoryhmä havainnoi ja arvioi oppilaiden tuen tarvetta sekä tukee oppilaita ja heidän kanssaan toimivia opettajia. (Thornberg, 2008, s. 21; Opetushallitus, 2014, s. 61.) Oppilashuoltoryhmän sisäinen moniammatillinen yhteistyö tukee luokanopettajan työtä muun muassa tarjoamalla opettajalle mahdollisuutta hakea konsultaatiota ryhmän ammattilaisilta (Sundqvist ym., 2014, s. 299).

Tätä pro gradu -tutkielmaa edelsi kvalitatiivinen Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielma luokanopettajien käsityksistä mentalisaatiosta ja oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteista. Tutkimuksen tuloksista ilmeni luokanopettajien ennakkokäsitysten mentalisaation käsitteestä olevan suppeita ja tieteelliseen tietoon pohjaamattomia. Mentalisaation käsite ei ollut useimmille opettajille tuttu. (Sjölund, 2022, s. 38.) Tulosta tukee Midglayn ja kollegoiden (2021) havainto mentalisaatioon liittyvän tutkimuksen puutteellisuudesta kasvatustieteiden kentällä sekä Turun yliopiston opinto-oppaasta (2022) havaittava psykologian alan opintojen osuuden vähyys luokanopettajien koulutusohjelmassa. Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielman tuloksista selvisi, etteivät tutkitut luokanopettajat kokeneet saaneensa tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamiseen luokanopettajaopinnoistaan (s. 38).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on täydentää mentalisaatiokykyyn liittyvää tutkimuskenttää kasvatustieteen näkökulmasta sekä lisätä ymmärrystä moniammatillisen tiimin jäsenten osuudesta oppilaan mentalisaatiokyvyn havainnoinnissa ja tukemisessa. On aiheellista tutkia monitieteisesti moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiosta sekä heidän kykyään tunnistaa mentalisaatiokyvyn puutteita oppilaissa ja ohjata oppilaita tuen piiriin. Oppilaiden mentalisaatiokyvyn tukemisen ymmärryksen syventämiseksi on perusteltua myös tutkia, millaisia keinoja moniammatillisen tiimin jäsenillä on tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä.

2 Mentalisaatiokyky koulumaailmassa

Mentalisaatiokyvyllä tarkoitetaan oman ja toisten mielten sisältöjen tunnistamista sekä mielen sisältöjen ja käyttäytymisen yhteyden ymmärrystä. Mentalisaatiokyky tukee vuorovaikutusta ja mahdollistaa toisten yksilöiden käyttäytymisen oikeintulkintaa ja ennakointia. (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1358–1359.) Mentalisaatiokyvyllä on merkittävä rooli oppilaan hyvinvoinnille. Mentalisaatiokyvyn puute johtaa käytöshäiriöihin, sosiaalisten suhteiden ongelmiin sekä mielenterveysongelmiin (Morosan ym., 2019, s. 306–307). Toisaalta ikätasoisesti hyvin kehittyvä mentalisaatiokyky suojaa etenkin sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevia lapsia ja nuoria hyvinvoinnin järkkymiseltä heikkojen kotiolojen tai kriisitilanteiden takia (Bizzi ym., 2022, s. 71; Pajulo ym., 2015). Mentalisaatiokyky tukee mahdollisesti yksilön resilienssiä sekä kykyä käsitellä kärsimystä ja toipua sen kokemuksesta (Ballesbi ym., 2018, s. 25).

Mentalisaatiokyky kehittyy läpi elämän ja sen kehitys on dynaamista. Mentalisaatiokyvyn ikätasoinen kehitys voi hidastua tai estyä esimerkiksi vauvavuotena saadun heikon vuorovaikutuksen johdosta tai lapsena kohdatun kriisitilanteen aiheuttaman trauman seurauksena. (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1357; Miller, 2012, s. 90–91.) Oppilaan mentalisaatiokyky voi olla ikätasoisista heikommalla tasolla ja se voi vaikuttaa hänen tuen tarpeeseensa koulussa. Jotta oppilaiden oikeus tuen saamiseen toteutuisi, on opettajien ja muun oppilashuollon kyettävä tunnistamaan mentalisaatiokyvyn puutteellisuus tuen tarjoamiseksi. Lisäksi heillä tulee olla ymmärrystä ilmiöstä ja keinoja mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemiseksi. Koulussa voidaan tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä monin eri keinoin, kuten opettajan mentalisaatiota mallintavalla mentalisaatiopuheella, kaunokirjallisuuden lukemisella tai tarjoamalla tietoutta mentalisaatiokyvystä (ks. Bak ym., 2015; Djikic ym., 2013; Valle ym., 2016).

Tässä luvussa esitellään mentalisaatiokykyä osana koulun kontekstia. Ensimmäisessä alaluvussa määritellään mentalisaatiokyky käsitteenä. Toisessa alaluvussa kuvaillaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Kolmannessa alaluvussa paneudutaan mentalisaatiokyvyn kehityksen ongelmiin ja viimeisessä alaluvussa mentalisaatiokyvyn tukemiseen.

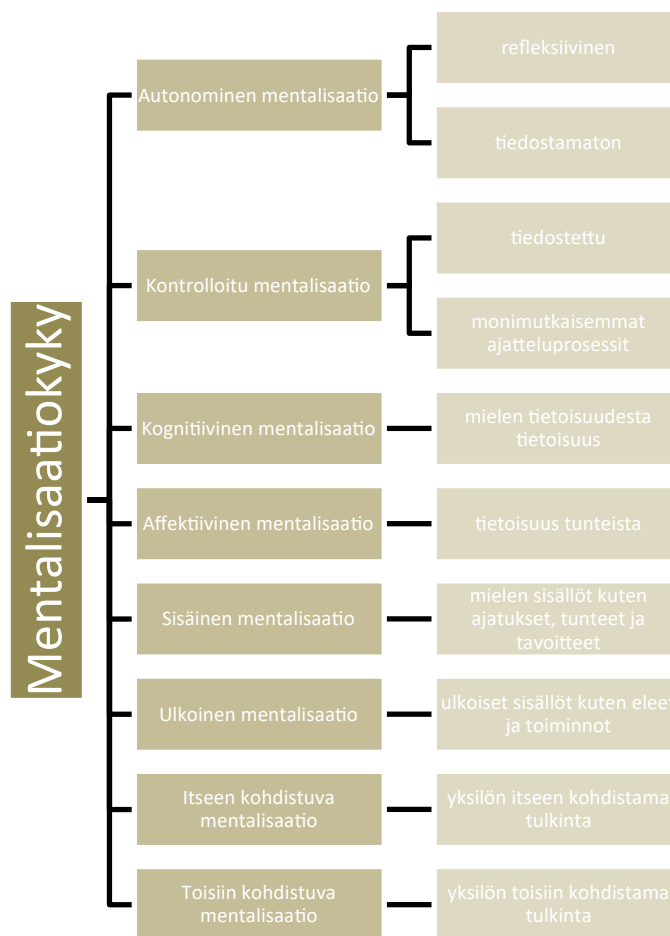
2.1 Mentalisaatiokyky

Ihmisillä on muista eläinlajeista poikkeava kyky hahmottaa oman sekä toisten yksilöiden mielen olemassaolo. Ihminen kykenee lajina ymmärtämään toisen yksilön mielen sisältöjen poikkeavan oman mielen sisällöistä. Mielten olemassaolon ja irrallisuuden hahmotusta kutsutaan mielen teoriaksi. (Ensik & Mayes, 2010, s. 302.) Mentalisaatiokyky kuvaa kykyä ymmärtää sekä tulkita oman ja toisen yksilön mielen sisältöjä kuten ajatuksia, uskomuksia, aikomuksia, haluja ja tunteita. (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1357.) Mentalisaatiokyky mahdollistaa mielen sisältöjen ja ulkoisen käyttäytymisen yhteyden ymmärtämisen. Mielen sisältöjen hahmottaminen käyttäytymistä ohjaavana tekijänä mahdollistaa käyttäytymisen ennakointia ja tukee oman sekä toisten yksilöiden käyttäytymisen merkityksen ymmärtämistä. (Fonagy & Allison, 2014, s. 18.)

Mentalisaatiokykyä pidetään yksilöä suojaavana tekijänä. Ikätasoinen mentalisaatiokyky suojaaa yksilöä stressin negatiivisilta vaikutuksilta, vähentää negatiivisten selviytymismallien käyttöä, tukee perhesuhteiden kehitystä ja toisten mentaalisten tilojen ymmärtämistä, auttaa säätelemään emootioita ja muodostamaan kiintymyssuhteita. (Bizzi ym., 2022, s. 71; Schwarzer ym., 2022, s. 18.) Ikätasoinen mentalisaatiokyky suojaaa etenkin heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevia lapsia hyvinvoinnin järkkymiseltä heikkojen kotiolojen tai kriisitilanteiden takia (Bizzi ym., 2022, s. 71; Pajulo ym., 2015).

Mentalisaatioon liittyvän tutkimuksen kentällä merkittävä tutkija Fonagy ja kollegansa Luyten (2009) jakavat mentalisaation kahdeksaan usein keskenään limittyvään ja samanaikaisesti läsnä olevaan ulottuvuuteen (Kuvio 1). Autonominen mentalisaatio on tiedostamatonta ja se on ensimmäisenä kehittyvä mentalisaation ulottuvuus. Autonominen mentalisaatio mahdollistaa käytöksen peilaamisen. Autonomisen mentalisaation jälkeen kehittyvä kontrolloitu mentalisaatio on tiedostettua ja vaatii monimutkaisempia ajattelun prosesseja. Kognitiivisen mentalisaation ulottuvuus mahdollistaa mielen olemassaolon hahmottamisen ja metakognitiiviset prosessit. Affektiivisen mentalisaation ulottuvuus luo ymmärryksen toisen henkilön emootioista ja mahdollistaa niihin eläytymisen. Mentalisaatio voi olla lisäksi joko ulkoista tai sisäistä sekä itseen tai muihin kohdistuvaa. Sisäinen mentalisaatio kohdistuu yksilön ajatukseen, uskomuksiin, tavoitteisiin ja tunteisiin. Ulkoinen mentalisaatio kohdistuu vastaavasti ulkoisiin merkkeihin kuten käyttäytymiseen ja elekieleen. Itseen kohdistuva mentalisaatio tarkoittaa oman mielen ja käyttäytymisen mentalisointia. Muihin kohdistettu mentalisaatio kuvaa

prosesseja, joiden avulla yksilö mentalisoi muiden yksilöiden mieltä ja käyttäytymistä. (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1358–1362.)



Kuvio 1. Mentalisaatiokyvyn ulottuvuudet (Mukaillen Fonagy & Luyten, 2009; ks. myös Sjölund, 2022)

Mentalisaatiokyky liittyy olennaisesti vuorovaikutuksen osana vaikuttavien virhekäsitysten ymmärtämiseen. Ensimmäisen asteen virhekäsitykset tarkoittavat ymmärrystä oman ja toisen yksilön tietouden poikkeavuudesta. (Ensik & Mayes, 2010, s. 303.) Ensimmäisen asteen virhekäsityksen omaava henkilö kykenee esimerkiksi ymmärtämään, ettei toinen henkilö omaa tismalleen samaa tietoutta kuin mentalisoiva henkilö itse. Toisen asteen virhekäsityksillä puolestaan tarkoitetaan mentalisoivan yksilön kykyä ymmärtää toisen ihmisen mentalisoivan kolmannen ihmisen mielen sisältöjä. Toisen asteen virhekäsityksiä ymmärtävä yksilö siis kykenee mentalisoidessaan muodostamaan ennakkokäsityksiä toisen yksilön kolmannesta yksilöstä muodostamista ennakkokäsityksistä tai uskomuksista. (Miller, 2012, s. 41.) Toisen as-

teen virhekäsitysten ymmärtäminen ennakkokäsitysten muodostamiseksi on siis monimutkainen ajatusprosessi, joka vaatii yksilöltä kykyä analysoida eri henkilöiden mentalisaatiokykyä ja uskomusten näkökulmaeroja sekä näiden henkilöiden mahdollisia virhekäsityksiä.

Mentalisaatiokykyä käsitteenä on kritisoitu sen käsitteellisen sekä sisällöllisen laajuuden takia. Mentalisaatiokyky määritelläänkin sateenvarjokäsitteeksi monille sisäisille prosesseille kuten tietoisuudelle omasta kognitiosta (itsesäätely), tietoisuudelle omista emootioista (mindfulness) tai toisten emootioista (empatia) sekä tietoisuudelle omista tai toisten virhekäsityksistä. (Ensik & Mayes, 2010, s. 302; Schwarzer ym., 2022, s. 3.) Mentalisaatiokyvyn käsitettä pidetään konseptuaalisesti lähekkäisenä käsitteenä sosiaalisen kognition sekä metakognition käsitteiden kanssa ja termejä käytetään usein rinnakkain kirjallisuudessa (Ballespi ym., 2018, s. 3). Mentalisaatiokykyä kuvataan kokonaisuudessaan myös käsitteillä reflektiivinen funktio ja mielentäminen. Reflektiivinen funktio kuvaa mentalisaatiokykyä yksilön mitattavana ominaisuutena ja kykynä ennakoida omaa sekä toisten käyttäytymistä mielen sisäisiä tiloja tulkitsemalla (Carvalho ym., 2019, s. 469; Slade, 2005, s. 269). Mielentäminen on mentalisaatiokyvyn epävirallinen suomennos, jota käytetään ajoin suomenkielisessä kirjallisuudessa mentalisaation käsitteen tilalla.

2.2 Mentalisaatiokyvyn kehitys

Mentalisaatiokyky kehittyy dynaamisesti läpi ihmiselämän. Epäsuotuisten biologisten tai ympäristöperäisten tekijöiden seurauksena mentalisaatiokyvyn kehitys voi hidastua, pysähtyä kokonaan tai mentalisaatiokyky voi taantua. (Miller, 2012, s. 90–91.) Mentalisaatiokyvyn eri ulottuvuudet sekä mentalisaatiokyvyn liittyvä virhekäsitysten ymmärtäminen kehittyvät kuitenkin tyypillisesti eri ikävaiheissa (ks. Fonagy & Luyten, 2009; Miller, 2012). Vauvana vanhempien kanssa kertyvät vuorovaikutuskokemukset rakentavat mentalisaatiokyvyn pohjan (Fonagy ym., 2007, s. 78). Varhaiset vuorovaikutuskokemukset korreloivat mentalisaatiokyvyn kehittymistä neljävuotiailla (Miller, 2012, s. 29).

Mentalisaatiokyky kehittyy vanhemman kanssa käytävässä laadukkaassa vuorovaikutuksessa vanhemman peilatussa onnistuneesti, ikätasoisesti ja aktiivisesti vauvan eleitä ja ilmeitä sekä sisäisiä tiloja kuten tunteita. (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1357, 1359, 1365.) Eleiden ja tunteiden peilaaminen luo vauvalle hahmotusta itsestä ympäristöstä irrallisena olentona ja myöhemmin ymmärryksen oman mielen olemassaolosta (Carvalho ym., 2019, s. 469). Vanhemman onnistunut vuorovaikutus mahdollistaa turvallisen kiintymyssuhteen muodostumisen, joka

korreloi mentalisaatiokyvyn kehitystä varhaislapsuudessa. (Meins ym., 1998, s. 18.) Autonominen ja kontrolloitu mentalisaatiokyky kehittyvät lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana vuorovaikutuksessa kiintymyssuhteen kohteena olevien aikuisten kanssa (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1359–1360).

Kognitiivinen mentalisaatiokyky, eli kyky ymmärtää mielen olemassaolo ja toisen yksilön mielen irrallisuus, kehitty keskimäärin viisivuotiaaksi mennessä. Kognitiivisen mentalisaatiokyvyn kehityksen myötä lapsi kykenee ymmärtämään ensimmäisen asteen virhekäsityksiä liittyen tietoihin. Affektiivinen mentalisaatiokyky, kyky ymmärtää omien ja toisten emootioita suhteessa mieleen ja käyttäytymiseen, kehitty keskimäärin kognitiivisen mentalisaatiokyvyn jälkeen. Päiväkoti-ikäiset lapset suoriutuvat affektiiviseen mentalisaatiokykyyn ja emootioita koskeviin virhekäsityksiin liittyvistä testeistä heikommin kuin kognitiivista mentalisaatiokykyä mittaavista testeistä. (Miller, 2012, s. 25.) Affektiivisen mentalisaatiokyvyn kehittyminen keskimäärin viidennen ikävuoden jälkeen tarkoittaa, että suurella osalla lapsista omien ja toisten emootioita koskevien virhekäsitysten ymmärrys kehittyy vasta esiopetuksen ja alkuopetuksen aikana.

Mentalisaatiokyvyn kehityksestä kouluiässä eli keskimäärin seitsemästä ikävuodesta eteenpäin on päiväkotikäisiin nähden niukasti tutkimuksia (Midgley ym., 2021). Kouluikäisten mentalisaatiokyvyn kehityksestä tiedetään kuitenkin, että kehittyneemmät mentalisaation muodot kuten toisen asteen virhekäsitysten ymmärrys kehitty kouluiässä. Päiväkoti-ikäisten toisen asteen virhekäsitysten ymmärrys näyttäyty heikkona. Alkuopetuksen aikana toisen asteen virhekäsitysten ymmärrys kehittyy merkittävästi ja kehitys jatkuu siitä edelleen alakoulun läpi. (Miller, 2012, s. 44.) Toisen asteen virhekäsityksen ymmärryksen kehittyttyä noin 8 vuoden iästä eteenpäin, kehittyvät yhä monimutkaisemmat uskomusten ja näkökulmien analysoinnin taidot kuten esimerkiksi ironian tulkintakyky (Scaini ym., 2020, s. 559–560.)

2.3 Mentalisaatiokyvyn kehityksen ongelmat

Mentalisaatiokyky auttaa yksilöä muodostamaan käsityksen itsestään yksilönä sekä suhteestaan niin fyysiseen kuin sosiaaliseen ympäristöönsä. Mentalisaatiokyvyn kehitys voi hidastua, pysähtyä tai häiriintyä. Vauvana koettu laiminlyönti, puutteellinen hoiva tai heikkolaatuinen vuorovaikutus voivat häiritä mentalisaatiokyvyn kehitystä. Esimerkiksi huoltajan epäjohton-

mukainen, puutteellinen tai virheellinen vauvan mielen sisältöjen peilaaminen heikentää turvallisen kiintymyssuhteen muodostumista ja hidastaa tai estää oman itsen ja ympäristön erillisyyden hahmottamista sekä omien mielen sisältöjen ymmärryksen kehitystä. Huoltajan vuorovaikutuksen ollessa epäjohdonmukaista, lapsi voi hylätä mentalisoinnin toimivana selviytymiskeinona vuorovaikutuksessa. Tämä hidastaa mentalisaatiokyvyn kehitystä edelleen. (Fonagy ym., 2007, s. 78.) Huoltajien heikkolaatuisen vuorovaikutuksen lisäksi mentalisaatiokyvyn kehitystä voivat hidastaa lapsuudessa koetut merkittävät vastoinkäymiset (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1357).

Mentalisaatiokyvyn kehityksen puutteet aiheuttavat yksilölle ongelmia muun muassa mentaalisten sisältöjen erottelussa, järjestelyssä sekä yksilöinnissä. Mentalisaatiokyvyn ollessa puutteellinen yksilö voi olla kykenemätön jäsentämään kokemuksiaan tai kuvaamaan ajatteluaan. (Carvalho ym., 2019, s. 469.) Mentalisaatiokyvyn puutteet voivat ilmetä muun muassa vaikeuksina ymmärtää omiaan tai muiden tunteita, ajatuksia ja näkökulmia. Omien mielen sisältöjen sanoittaminen tai esiintuominen voi olla haastavaa. Yksilöllä voi olla vaikeuksia muodostaa ja ylläpitää ystävyys-suhteita sekä ratkaista konfliktitilanteita. (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17.) Lisäksi mentalisaatiokyvyn puutteet aiheuttavat haasteita sosiaalisten normien ja käyttäytymissääntöjen ymmärtämisessä sekä keskittymiskyvyn ylläpidossa. Mentalisaatiokyvyn puutteet ovat yhteydessä kohonneisiin stressitasoihin ja taipumukseen ahdistua. (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745.) Toisaalta korkeat stressitasot heikentävät mentalisaatiokykyä (Sharp ym., 2011, s. 19).

Mentalisaatiokyvyn kehityksen puutteet ohjaavat negatiivisina selviytymiskeinoina pidettyjen toimintamallien käyttöön, sillä yksilöllä ei ole riittävää kykyä ymmärtää itseään tai muita vuorovaikutukseen osallistuvia eikä yksilö kykene säätelemään tunteitaan vuorovaikutuksen kannalta riittävästi (Bizzi ym., 2022, s. 71; Schwarzer ym., 2022, s. 3, 18). Heikko mentalisaatiokyky on yhteydessä häiriökäyttäytymiseen alakouluiässä. Merkittävänä tekijänä käytöshäiriöiden ja alakouluikäisen mentalisaatiokyvyn yhteydelle näyttäytyy vanhempien mentalisaatiokyky. Vanhemman heikko mentalisaatiokyky puolestaan korreloi varhaislapsuudessa muodostetun kiintymyssuhteen laatuun. (Ha ym., 2011, s. 297–298.) Ikätasoista heikommin kehittynyt mentalisaatiokyky on yhteydessä nuoruusiän väkivaltaisuuden, valehtelutaipumuksen, vastustavan käytöksen sekä masentuneisuuden kanssa (Morosan ym., 2019, s. 306–307).

Mentalisaatiokyvyn puutteet yhdistetään usein sairauksiin kuten autismiin, persoonallisuushäiriöihin, skitsofreniaan, masennukseen ja syömishäiriöihin (Bak ym., 2015, s. 2; Carvalho ym.,

2019, s. 469; Ensik & Mayes, 2010, s. 325–326). Autisteille tyypillistä on alimentalisointi eli ikätasoon nähden puutteellinen mentalisaatiokyky. Autistit eivät usein huomaa sosiaalisia vihjeitä ja heillä ilmenee muita todennäköisemmin haasteita muiden tunteiden tunnistamisessa eli affektiivisessa mentalisaatiokyvyssä. Persoonallisuushäiriötä, kuten epävakaata persoonallisuutta, sairastavilla on taipumusta ylimentalisointiin, jolloin he luovat jatkuvasti sosiaalisista vihjeistä monimutkaisia ja usein virheellisiä tulkintoja. Ylimentalisointi heikentää tunnesäätelykykyä ja aiheuttaa omien reaktioiden virheellistä ennakointia sekä muiden yksilöiden aikomusten ja tunteiden virheellistä tulkintaa. (Sharp ym., 2011, s. 16–17.)

Mentalisaatiokyky voi heikentyä myös tilapäisesti. Tilapäinen mentalisaatiokyvyn heikkeneminen on mahdollista taustasta ja mentalisaatiokyvyn tasosta riippumatta korkean henkisen kärsimyksen seurauksena tai korkeiden stressitasojen johdosta (Bak ym., 2015, s. 2; Sharp ym., 2011, s. 19). Korkea mentalisaatiokyky ei suojaakaan yksilöä mentaalista kärsimyksestä, sillä myös geneettisillä tekijöillä ja elämäntapahtumilla on vaikutusta henkilön mielenterveyteen. Mentalisaatiokyky voi kuitenkin tukea henkilöä kärsimyksen käsittelyssä ja emootioiden hallinnassa, jolloin tila voi olla siedettävämpi. (Ballespi ym., 2018, s. 22–23.)

2.4 Mentalisaatiokyvyn tukeminen

Mentalisaatiokyvyn kehitystä voidaan tukea esimerkiksi psykoterapialla. Mentalisaatiokyvyn kehitystä tukevan terapian ominaiselementtejä ovat turvallisuus, luotettavuus, sensitiivinen ja empaattinen kuuntelu sekä asiakkaan emootioiden ja sisäisten mielen tilojen sekä mallien identifioiminen ja näkyväksi tekeminen (Carvalho ym., 2019, s. 469). Mentalisaatiopohjaisella huoltajiin ja lapsiin kohdistetulla psykoterapialla on saatu positiivisia pitkäkestoisia tuloksia tutkittavien hyvinvoinnille (Keinänen, 2013, s. 22; Stob ym., 2019, s. 13–14). Huoltajien mentalisaatiokykyä tukemalla terapiaympäristössä voidaan tukea lapsen reflektiotaitojen ja itsetuntemuksen kehittymistä sekä katkaista monisukupolvisen trauman syntymistä (Stob ym., 2019, s. 13–14).

Pelkästään lapsiin kohdistuvassa mentalisaatiokyvyn parantamiseen tähtäävässä terapiassa tuetaan lapsen reflektiivisiä taitoja, luodaan mahdollisuuksia leikille sekä mallinnetaan aktiivisesti lapsen kokemia tunteita. Leikki on tärkeä tekijä mentalisaation kehityksessä. Leikki tarjoaa turvallisen ympäristön omien kokemusten kokemiselle sekä mahdollistaa esimerkiksi leikin hahmojen kuten nukkejen sisäisten tilojen mielikuvittelun. Leikkihahmojen sisäisten

tilojen kuten ajatusten, toiveiden, aikomusten ja tunteiden kuvittelu tukee mentalisaation kehitystä. (Carvalho ym., 2019, s. 469–470.) Varhaiskasvatusikäisten lasten mentalisaatiokyvyn todettiin olevan verrokkeja korkeampi, jos heillä oli iältään roolileikkeihin kykeneviä sisarusia (Fonagy ym., 2007, s. 38). Roolileikki antaa myös terapeutille tilaisuuden mallintaa ja sanoittaa lapsen tai leikin hahmojen mahdollisia sisäisiä mielen tiloja kuten tunteita. Leikin avulla terapeutti voi auttaa lasta organisoimaan omaa sisäistä kokemusmaailmaansa suhteessa todellisuuteen ja sen ihmissuhteisiin. Leikin kautta luodut näkyväksi tehdyt mielen sisältöjen ja käyttäytymisen yhteydet auttavat lasta luomaan omia hypoteeseja käyttäytymisen ja emotionien yhteydestä. Vähitellen lapsen mentalisaatiokyvyn vahvistuessa lapselle muodostuu kyky tunnistaa, kommunikoida ja säädellä tunteitaan. (Carvalho ym., 2019, s. 469–470.)

Samaan tapaan kuin leikki, myös kaunokirjallisuus tuo näkyväksi mielen sisältöjä ja niiden yhteyttä käyttäytymiseen. Kerronnallinen kaunokirjallisuus tukee mentalisaatiokyvyn kehitystä mahdollisesti siksi, että narratiivinen kertoja mallintaa ja jäsentää aktiivisesti sosiaalista todellisuutta, rakenteita ja kokemuksia sekä mielen sisäisiä tiloja henkilöhahmojen käyttäytymisen taustalla. (Mar & Oatley, 2008, s. 173–192.) Kaunokirjallisuuden lukemisen on havaittu tukevan mentalisaatiokyvyn kehitystä jo pieninä katkelmina (Kidd & Castano, 2013, s. 380). Mitä pidempi kaunokirjallisuuden lukuhistoria yksilöllä on, sen osuvammin hän tunnistaa esimerkiksi kuvista ihmisten mielen tiloja (Djikic ym., 2013, s. 22).

Kuten leikki ja kaunokirjallisuuskin, myös näyttelemisen tarjoaa alustan mentalisaatiokyvyn kehittymiselle. Näyttelemisessä näyttelijä pyrkii analysoimaan hahmonsa ajatukset, motiivit, uskomukset ja tunteet kyetäkseen eläytymään hahmoonsa. Hahmoon eläytyminen vaatii kehittyneitä mentalisaatiokykyä. Näyttelijöillä on keskimäärin huomattavan kehittynyt mentalisaatiokyky. (Goldstein & Winner, 2012, s. 20.) Koulumaailmassa näyttelemistä ja eläytymistä harjoitellaan muun muassa draamapedagogiikan keinoin. Draamapedagogiikka, eli rooliin asettumisen ja teatterin keinoin opetus, tukee oppilaiden reflektiotaitoja ja auttaa heitä ottamaan vastuuta tunteistaan. Draama kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja auttaa valjastamaan henkilökohtaisia kokemuksia käsiteltäviin tilanteisiin. (Kalidas, 2014, s. 446–448.) Draamapedagogiikka lisäsi yläkouluikäisillä koettua empatiakykyä sekä mentalisaatiokykyä ja eritoten kuvista mielen sisältöjen kuten uskomusten ja tunteiden tunnistamista. Draamapedagogiikkaa tulisi kuitenkin olla jopa 5–9 tuntia viikossa, jotta se yksinään kehittäisi oppilaan mentalisaatiokykyä. (Goldstein & Winner, 2012, s. 33.)

Lasten mentalisaatiokyvyn kehitystä on koitettu tukea muutamien kokeellisin interventioin kouluympäristössä. Mentalisaatiopohjaiset interventiot koulussa ovat rajallisen olemassa olevan tutkimuksen valossa mentalisaatiotietoisien ympäristön luomalla vähentäneet oppilaiden aggressiivisuutta ja parantaneet heidän koulusuorituksiaan. (Byrne ym., 2020, s. 1043.) Oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehittymistä vaikuttaa tukevan opettajan vahva mentalisaatioprosesseja mallintava puhe eli mentalisaatiopuhe. Opettajien mentalisaatiokykyä vahvistamalla intervention aikana tuettiin merkittävästi myös oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä. (Valle ym., 2016, s. 9.) Oppilaiden mentalisaatiokyky vahvistui myös interventioluonteisella oppilaiden tiedon lisäämisellä mentalisaatiosta ja siihen vaikuttavista neurobiologisista tekijöistä. Mentalisaatiokykyä tukemalla koulukiusaaminen interventiokoulussa väheni. (Bak ym., 2015, s. 2, 5.)

Oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehittämisen on todettu parantavan oppilaiden akateemista osaamista sekä vähentävän oppilaiden aggressiivisuutta sekä koulun kurinpidollisten toimintojen tarvetta (Byrne ym., 2020, s. 1039–1040). Mentalisaatiokyvyn koulukontekstissa kehittämisen on todettu aktivoivan passiivisimpia oppilaita sekä rohkaisevan ujompia tai uhriutuneita oppilaita ilmaisemaan itseään rohkeammin (Twemlow ym., 2001, s. 7). Mentalisaatiokyky tukee oppilaiden vuorovaikutustapahtumia sosiaalisessa kanssakäymisessä (Hyman, 2012, s. 215). Opettajien arvion perusteella oppilaista on tullut mentalisaatiokyvyn kehittymisen myötä reflektiivisempiä ja vähemmän reaktiivisia. Oppilaat kehittivät mentalisaatiokyvyn kehittyessä uusia käytösvastineita, jotka sisälsivät vähemmän kiusaamista ja ahdistuneista vetäytymistä. (Twemlow ym., 2001, s. 7.)

Teini-ikäisille toteutetuissa mentalisaation kehitystä tukevissa interventioissa nuorten itsetuhoisuutta, kiintymyssuhteiden ongelmia ja masennusta on onnistuttu vähentämään mentalisaatiokykyä parantamalla. Nuorten elämänlaadun havaittiin parantuneen niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin useissa nuorten mentalisaatiokyvyn kehittymiseen tähtäävissä interventioissa mentalisaatiokyvyn kehittymisen myötä. (Byrne ym., 2020, s. 1040–1042.)

3 Moniammatillinen oppilashuolto koulussa

Suomen lainsäädäntö määrittää, että jokaisessa koulussa tulee olla oppilashuolto ja siihen määrätty oppilashuoltoryhmä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Jokaisella oppilaalla tulee olla pääsy koulupsykologin, koulukuraattorin, kouluterveydenhoitajan ja koululääkärin palveluiden piiriin. Lisäksi jokaisen oppilaan saatavilla tulee olla kouluhenkilökuntaa, kuten opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat. (Vainikainen ym., 2015, s. 138–139, 145.) Oppilashuoltoa toteutetaan opetustoimen sekä hyvinvointialueen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Oppilashuolto voi toimia yksikköinä koulun sisällä, kuten koulupsykologin tai kouluterveydenhoitajan vastaanottoina koulurakennuksessa. Oppilashuolto voi toimia myös kokoontumalla yhteen moniammatilliseksi oppilashuoltoryhmäksi pedagogista asiantuntemusta jakamaan oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi sekä tuen määrän ja laadun riittävyyden varmistamiseksi. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Vainikainen ym., 2015, s. 145.) Suomalainen lainsäädännöllisesti määritelty oppilaan hyvinvointia tukeva oppilashuolto näyttäytyy kansainvälisessä vertailussa hyvin organisoituna ja systemaattisena kokonaisuutena (Vainikainen ym., 2015, s. 138–139).

Koulussa konkreettisesti läsnä oleva oppilashuolto on osoittautunut oppilaiden hyvinvointia parantavaksi tekijäksi (ks. Iversen ym., 2006; Rubinson, 2002; Walker ym., 2010). Oppilashuollon läsnäolo ja toiminta koulussa oppilaiden oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden työstämisessä sekä opettajien tukemisessä vähentää oppilaiden vaikeuksia ja erityisopetuksen tarvetta (Thornberg, 2008, s. 21). Suunnitellusti toimiessaan moniammatillinen oppilashuoltoryhmä tukee luokanopettajan työtä muun muassa tarjoamalla konsultaatiota (Sundgvist ym., 2014, s. 299). Toisaalta koulussa toimiva oppilashuolto voi olla heikosti resursoitua, oppilashuoltoryhmän kokoonpano vaillinainen tai oppilashuoltoryhmän toiminta puutteellista, jolloin oppilaan ja opettajan tukemisessa voidaan epäonnistua (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 30; Hjörne & Säljö, 2004, s. 12–13; Savolainen ym., 2021, s. 208–209; TEA, 2021).

Oppilashuollon eri toimijoilla on eri koulutustaustat, erilainen työnkuva ja erilaisia toimintatapoja ja keinoja tukea oppilasta. Eri ammattilaisilla on myös mahdollisesti erilaista tietoutta ilmiöistä kuten mentalisaatiokyky tai sen tukeminen. Tässä luvussa lähestytään koulun mo-

niammatillista oppilashuoltoa perehtymällä ensin moniammatillisen oppilashuollon muodostumiseen ja toimintaan, sitten oppilashuollon tarjoamaan tukeen ja lopuksi syventämällä ymmärrystä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten rooleista, koulutustaustoista sekä mahdollisesta tietämyksestä mentalisaatioon liittyen.

3.1 Oppilashuollon muodostuminen ja toiminta

Oppilashuollolla on velvoite tukea ja ohjata oppilaiden koulunkäyntiä sekä estää ja poistaa oppilaiden kehitykseen liittyviä sosiaalisia ja psyykkisiä vaikeuksia. Oppilashuollon palveluilla tulee edistää myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä. (Lastensuojelulaki 407/2007.) Oppilashuollon palveluita tarjoavat koulun moniammatillisen yhteisön jäsenistä luokan- ja aineenopettajat, erityisopettajat, koulunkäynnin avustajat sekä koulukuraattorit, -psykologit, -terveydenhoitajat ja -lääkärit (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Oppilashuoltoa toteutetaan monissa eri muodoissa. Opettajien lukuun ottamatta oppilashuollon toteuttama tuki toteutuu pääosin yksilökohtaisina tapaamisina asiakkaiden kanssa. Yhteisöllinen työ, kuten oppilashuoltoryhmän moniammatillinen työ tai luokassa toteutettavat ryhmäinterventiot vievät vajaa viidenneksen opettajien lisänä toimivan oppilashuollon työajasta. (Hietaanen-Peltola ym., 2022, s. 5, 27.)

Jokaisella perusopetusta tarjoavalla koululla tulee olla oppilashuoltoa toteuttava oppilashuoltoryhmä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Oppilashuoltoryhmään voi kuulua oppilashuollon toimijoista keitä tahansa tilanteen mukaan. Oppilashuoltoryhmää ohjaa koulun rehtori. Oppilashuoltoryhmä tapaa vähintään tarvittaessa ja kokoontumisten määrä vaihtelee koulukohtaisesti. (Vainikainen ym., 2015, s. 138–139, 145.) Yksittäisen oppilaan asioita käsiteltäessä oppilashuollon tapaamiseen osallistuvat ne ammattilaiset, joiden tehtäviin kyseisen yksilön asioiden käsittely kuuluu tai vaikuttaa merkittävästi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 112). Syrjäisemmillä sijainneilla ja pienemmissä kouluissa osa oppilashuoltoryhmän jäsenistä ei usein ole paikalla rakennuksessa päivittäin. Kouluterveydenhoitajan läsnäolon määrä koulurakennuksessa indikoi oppilashuoltoryhmän kokoontumistiheyttä. Yli 40 % oppilashuoltoryhmistä kokoontuu kuitenkin vähintään viikoittain. (Vainikainen ym., 2015, s. 138–139, 145.)

Oppilashuoltoryhmän tulee myös toimia yhteistyössä huoltajien ja oppilaan kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 112). Oppilashuoltoryhmän kokoonpanoon kuitenkin harvoin kuuluu oppilaan tai huoltajien edustajia (TEA, 2021). Oppilashuoltoryhmän jäsenet tekevät yhteistyötä myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten nuortenspsykiatrisen erikoissairaanhoidon ja lastensuojelun kanssa. Neljännes oppilashuollon jäsenistä opettajia lukuun ottamatta oli yhteistyössä kuukausittain nuorten perustason mielenterveyspalveluiden kanssa ja viidennes nuorten psykiatrisen erikoissairaanhoidon kanssa. (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 42.) Lastensuojelun ja oppilashuoltoryhmän välillä toteutettava yhteistyö on lakisääteistä. Oppilashuollon jäsenillä on ilmoitusvelvollisuus, joka velvoittaa salassapitovelvollisuudesta huolimatta ilmoittamaan huolesta lapsen hyvinvointiin liittyen. (Lastensuojelulaki 407/2007.)

Onnistunutta oppilashuoltoryhmän toimintaa vaikuttaa indikoivan koulupsykologin ja koulukuraattorin läsnäolo oppilashuoltoryhmän tapaamisissa. (Vainikainen ym., 2015, s. 145.) Koulupsykologit osallistuvat säännöllisesti kokouksiin alle puolessa suomalaisista kouluista. Koulukuraattorit ovat kokouksissa koulupsykologeja useammin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 69, 102; TEA, 2021). Oppilashuollon ammattihenkilöiden onnistunut moniammatillinen yhteistyö sekä pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen on tärkeä elementti oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa (Opetushallitus, 2014, s. 61). Oppilashuoltoryhmän moniammatillisen toiminnan onnistumiseksi ja konsultoivan työotteen tehokkuuden varmistamiseksi tulee täytyä kolme kriteeriä. Oppilashuoltoryhmän ammattilaisten tietotaitojen pitää olla riittävän laajat koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvistä ilmiöistä, työryhmällä pitää olla moniammatilliseen yhteistyöhön selkeät käytänteet ja sen onnistumisesta jaettu vastuu sekä työryhmän tulee olla sitoutunut noudattamaan moniammatillisen yhteistyön edellyttämiä toimintamalleja. (Vainikainen ym., 2015, s. 146.)

Oppilashuollossa pyritään ylläpitämään konsultatiivista työotetta. Konsultatiivinen työote on tehty kuvaamaan erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välistä vuorovaikutusta, jossa erityisopettaja työskentelee välillisesti tiettyjen oppilaiden kanssa konsultoimalla opettajaa. Tarjotessaan konsultaatiota toiselle oppilashuoltoryhmän jäsenelle, konsultoiva ammattilainen tarjoaa ratkaisuja ja lähestyy tilannetta oman ammattitaitonsa kautta tai pyrkii laajentamaan vastaanottajan kuten luokanopettajan ymmärrystä ilmiöstä kysymyksin ja lauseenasetteluin. (Sundqvist ym., 2014, s. 299–300.) Konsultaatiota tapahtuu kaikkien oppilashuollon ammattilaisten kesken. Muun muassa koulupsykologin työajasta se muodostaa noin neljänneksen, ja koulupsykologit toivoisivat lisäävänsä konsultaatioajan osuutta entisestään (Vainikainen &

Ahtola, 2015, s. 2; Watkins, Crosby & Pearson, 2001, s. 69). Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa tarpeeksi tarvitsemaansa ammatillista konsultaatiota moniammatilliselta oppilashuollolta oirehtivien oppilaiden kohtaamiseen (Savolainen ym., 2021, s. 209).

Oppilashuollon onnistumiselle on useita esteitä. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan jopa lähes kaksi kolmasosaa perusopetuksen henkilöstöstä koki oppilashuoltotyölle olevan puutteellisesti aikaa tai henkilöstöresursseja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 47). Myös THL:n selvityksessä (2022) todettiin kaikkien oppilashuollon ammattiryhmien tuoneen esiin puutteellisia resursseja suhteessa työmäärään ja oppilaiden tarpeisiin (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 30). Taloudellisten resurssien puute heikentää palveluiden tasoa ja varhaista puuttumista ongelmiin. Oppilashuollon jäsenet kokivat, ettei esimerkiksi oppilaiden mielenterveyshäiriöiden hoitoon saada tukea tarpeeksi varhaisessa vaiheessa ja ongelmat ehtivät kasvaa. (Savolainen ym., 2021, s. 208–209.) Etenkin koulupsykologien lainsäädännöllisten oppilaita koskevien maksimimäärien ylittyminen kuvastaa henkilöstöresurssien vajetta. (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 20.) Koulupsykologien lainsäädännöllinen maksimaalinen oppilasmäärä on 780 oppilasta per koulupsykologi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Kuitenkin koulupsykologien mediaani oppilasmäärä oli 825 oppilasta ja useilla oppilasmäärä ylitti 1000 oppilaan rajan (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 20). Koulupsykologimitoitus on selvästi riittämätön (TEA, 2021).

Oppilashuoltoryhmän toiminnan puutteellisuus voi estää oppilashuollon onnistumista. Oppilashuoltoryhmän tapaamiset voivat rutinoitua, jolloin ratkaisujen löytämisen sijaan tapaamisissa keskustellaan ongelmien olemassaolosta ja yksityiskohdista (Hjörne & Säljö, 2004, s. 12–13). Oppilashuoltoryhmän tapaamisissa ongelmat nähdään usein lapsen puutteina. Tapaamisissa lähestytään ongelmia harvoin pedagogisten käytänteiden, opettajan toimien tai muiden oppilaan ulkopuolelta tulevien tekijöiden kautta. Tapaamisissa keskustellaan harvoin siitä, mitkä käytänteet sopisivat paremmin kyseiselle oppilaalle tai mitä käytänteitä muovaamalla ongelmia voisi lieventää. (Hjörne & Säljö, 2004, s. 12–13; Thornberg, 2008, s. 21.)

Huoltajilla on usein paljon tietoa lapselleen sopivista käytänteistä. Huoltajat kokevat kuitenkin usein, ettei heitä kuunnella tai että heitä vähätellään ja syytetään oppilashuollon ammattilaisten toimesta (Reardon ym., 2017, s. 644). Huoltajat olivat usein aliedustettuja oppilashuollon kokoonpanossa (TEA, 2021). Huoltajat kokevat epäluottamusta oppilashuoltoja ja sen am-

mattilaisia kohtaan. Huoltajat voivat epäillä myös tukimuotojen tuloksellisuutta sekä tarkoituksellisuutta ja pelätä tuen negatiivisia seurauksia. Toisaalta huoltajilla itsellään voi olla haasteita tunnistaa lapsen ongelmia tai niiden vakavuutta. (Reardon ym., 2017, s. 644.)

3.2 Oppilashuollon tarjoama tuki

Suomalainen koulujärjestelmä rakentuu oppilashuollon tarjoamalle tuelle ja tuen kolmiportaisuudelle. Kolmiportaisuus kuvaa tuen toteuttamista kolmella eri tasolla, joista vain yhdellä voi olla kerralla. Suomalaisen koulujärjestelmän tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki. (Opetushallitus, 2014, s. 61.) Alimmalla portaalla on kaikille kuuluva yleinen tuki. Yleistä tukea toteutetaan koulu- sekä luokkatasolla tai se voi olla yksilökohtaisesti suunniteltua. Yleisen tuen tyypillisiä muotoja ovat opetuksen eriyttäminen oppilaan tason mukaisesti sekä koulunkäynnin ohjaajan tuki opetuksessa. (Vainikainen ym., 2015, s. 138.)

Alimman portaan tuen vaikuttaessa riittämättömältä, tehdään pedagoginen arvio tehostetun tuen tarpeesta. Pedagogisessa arviossa tuen tarvetta arvioidaan opettajan ja oppilashuoltoryhmän havaintojen sekä oppilaan ja perheen kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Pedagogisen arvion pohjalta oppilaalle tehdään henkilökohtainen oppimissuunnitelma tämän siirtyessä tehostetun tuen portaalle. Oppimissuunnitelmaan kirjataan annetut tehostetun tuen muodot. Tehostetun tuen portaalla tukikeinot ovat yhtenevät yleisen tuen keinojen kanssa, mutta tuki on säännöllistä ja sisältää useita eri tukimuotoja rinnakkain. Tehostetun tuen tarvetta ja tuen keinojen vaikuttavuutta arvioidaan systemaattisesti ja niitä muokataan tarvittaessa vastaamaan oppilaan tarpeita. (Opetushallitus, 2014, s. 63; Vainikainen ym., 2015, s. 138.)

Korkein tuen porras kuvaa erityistä tukea. Erityistä tukea annetaan, kun tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi. Tehostetusta tuesta erityiseen tukeen siirryttäessä tehdään oppilaalle pedagoginen selvitys. Pedagogisen selvityksen tekemiseen osallistuu oppilashuoltoryhmä ja sitä tukee psykologinen tai lääketieteellinen arvio oppilaan tuen tarpeesta. Oppilaan ja huoltajien osuus erityisen tuen tarpeen selvityksessä on huomattava ja huoltajia kuullaan tarpeen arvioinnissa. (Vainikainen ym., 2015, s. 138.) Luokanopettajat ovat ilmaisseet turhautumista prosessien hitauteen tehostetun tuen tasolta erityiseen tukeen siirryttäessä. Tehostetusta tuesta erityiseen tukeen siirtyminen voi kestää pahimmillaan kuukausia, jolloin opettajat ovat epämotivoituneita edes aloittamaan prosessia. (Eklund ym., 2021, s. 738.)

Kun päätös erityisestä tuesta annetaan, oppilashuolto yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa luo oppilaalle henkilökohtaisen opetussuunnitelman, jonka avulla pyritään tukemaan hänen suoriutumistaan pakollisesta oppivelvollisuudesta (Opetushallitus, 2014, s. 65). Erityistä tukea toteutetaan usein samoin keinoin kuin yleistä ja tehostettua tukea, mutta sen intensiteetti on huomattavasti korkeampi. Oppilas asetetaan pienluokalle vain, jos erityisen tuen muut keinot eivät riitä ja sen on selkeän perustellusti oppilaan edun mukaista (Opetushallitus, 2014, s. 61; Vainikainen ym., 2015, s. 138). Kuitenkin suomalaiset opettajat raportoivat Takalan ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa käytöksen haasteissa apua tarvitseville oppilaille opetusta annettavan usein juuri pienryhmissä luokan ulkopuolella (s. 11).

Tuen antamiseksi tulee tuen tarve tunnistaa. Käytössä on useita keinoja, kuten opettajien ja avustajien havainnot, valtakunnalliset seulat, testit, Wilma-merkintöjen seuranta, OPO-haastattelut sekä hyvinvointiprofiilit (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 33). Tuen tarvetta tunnistettaessa ja arvioitaessa on tärkeä analysoida oppimisen esteettömyyttä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn osana. Tuen tarpeen havainnoinnissa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän pedagoginen asiantuntemus ja toimiva yhteistyö ovat tärkeässä asemassa. Oppilashuoltoryhmän asiantuntemusta tarvitaan lisäksi tuen tarpeen arvioinnissa ja tuen suunnittelussa sekä toteutuksessa. (Opetushallitus, 2014, s. 61.) Psykomedikaalisia arviointikeinoja tuen tarpeelle on havaittu käytettävän sitä useammin, mitä tiheämmin oppilashuoltoryhmä kokoontuu. Yleisen tuen tarpeen arvioinnissa erinäiset seulat ja testit ovat harvemmin käytössä, mutta oppilashuoltoryhmän tiheä kokoontuminen lisäsi yleisen tuen tarpeen arviossa käytettävien testien määrää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 32–33.)

Tuen tarpeen tunnistamisen onnistuminen voi vaihdella tarpeen mukaan. Suomalaiset opettajat tunnistivat tuen tarvetta eniten lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa, kun taas ruotsalaiset opettajat tunnistivat lisäksi usein ADHD-oireiluun tarvittavan tukea. Suomalaiset opettajat ilmaisivat täydennyskoulutuksen tarvetta käytöksen haasteisiin ja tunnetaitojen tukemiseen liittyen. (Takala ym., 2018, s. 10.) Suomalaiset luokanopettajat kokivat olevansa vastuussa oman kompetenssinsa kehittämisestä erilaisiin oppimisvaikeuksiin liittyen. He kehittivät kompetenssiaan lukemalla kirjallisuutta ja osallistumalla täydennyskoulutuksiin. (Eklund ym., 2021, s. 739)

Tuen tarpeen tunnistamista ja toteamista seuraa tuen suunnittelu. Tuen suunnittelun tulee tapahtua yhteistyössä oppilashuoltoryhmän sekä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Oppilaalle ja tämän huoltajille tulee antaa tietoa tuen saannin mahdollisuuksista sekä kolmiportaisen tuen

mallista. Oppilaan ja huoltajien kanssa tulee keskustella mahdollisista tukikeinoista. Tuen suunnittelun ja toteutuksen on tavoiteltavaa toteutua yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Opetushallitus, 2014, s. 62.) Yhteistyössä on kuitenkin usein haasteena muun muassa huoltajien negatiiviset kokemukset oppilashuoltoryhmän toiminnasta ja suhtautumisesta huoltajaan (Reardon ym., 2017, s. 644). Oppilas tai huoltajat eivät voi kuitenkaan perusopetuslain nojalla evätä oppilaalta tukea (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Opetushallitus, 2014, s. 62).

Tuen tarjoaminen on osa koulun kaikkia kasvatustilanteita. Opettajan velvollisuus on kaikissa opetustilanteissa tarjota oppilaalle ohjaavaa tukea, joka kehittää muun muassa oppilaan arjenhallintataitoja, opiskelutaitoja sekä vuorovaikutustaitoja. (Opetushallitus, 2014, s. 62–63.) Yleisiä kaikissa tuen portaisissa toteutettavia tukimuotoja ovat muun muassa opettajien välinen yhteistyö, erityisopettajan konsultaatio, oppilashuollon osuuden vahvistaminen ja erityisopettajan tai avustajan läsnäolo opetuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 38). Kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus tehostaa oppilaiden tuen tarpeen tunnistamista, opetuksen eriyttämistä ja oppilaille tuen antamista. Luokanopettajien asenteet yhteisopettajuutta kohtaan ovat positiiviset, mutta yhteisopettajuutta ei useinkaan silti toteuteta. (Kokko ym., 2021, s. 125; Takala ym., 2018, s. 11.)

Lisäksi yleisiä kaikilla tuen portailta käytettäviä tukemisen keinoja olivat tehostettu yhteistyö huoltajien kanssa, opetuksen tai koejärjestelyiden eriyttäminen, apuvälineet, ryhmäkoon mukauttaminen tai oppilaiden joustava ryhmittely, tukiopetus ja koulun muu toiminta kuten kerhotoiminta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 38). Käytöksen haasteita ilmentäviä oppilaita tuettaessa käytettyjä yleisiä keinoja olivat positiivinen palaute ja oppilaiden kanssa käytävät keskustelut (Takala ym., 2018, s. 12). Ylemmillä tuen portailta lisänä edellä mainittuihin on säännöllinen erityisopetus tai koulunkäynninavustajan läsnäolo, oppimäärien yksilöllistäminen oppimissuunnitelmalla tai henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla sekä esimerkiksi erityisluokalla opiskelu tai luokan kertaaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 38).

Tuen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tärkeänä osana tukijärjestelmässä on tuen dokumentointi. Suomessa laki velvoittaa kirjaamaan oppilashuollon toimet ja oppilashuoltoryhmän tapaamiset sisältöineen oppilashuoltokertomukseen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Suomalaiset luokanopettajat ajattelivat positiivisesti tukijärjestelmästä ja omasta kyvystään tukea oppilaita. He kuitenkin kokivat dokumentoinnin toteutuksen sisältävän haas-

teita. Opettajat kokivat dokumentointiin varatun ajan riittämättömäksi. Opettajat olisivat käyttäneet dokumentointiin tarvittavan ajan mieluummin opetuksen eriyttämisen suunnitteluun. (Eklund ym., 2021, s. 738.)

3.3 Oppilashuoltoryhmän jäsenten eriävät roolit

Moniammatillinen oppilashuolto sisältää eri koulutustaustan ja toimikuvan omaavia ammattilaisia. Jokainen moniammatillisen tiimin jäsen tuo tapaamiseen omaa ammattipätevyyttään (Opetushallitus, 2014, s. 61). Eri ammattihenkilöillä on eri koulutustaustasta ja tieteenalaken-
tstä riippuen mahdollisesti erilaista tietämystä mentalisaatiokyvystä. Kuten Vainikainen ja kollegat (2015) totesivat, tulee oppilashuoltoryhmän jäsenillä olla riittävät tietotaidot oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvistä ilmiöistä, kuten esimerkiksi mentalisaatiokyvystä, oppilashuollon tavoitteiden onnistumiseksi (s. 146). Erilaisten tietotaitojen lisäksi eri ammattilaisilla on erilaiset roolit moniammatillisessa oppilashuollossa esimerkiksi yksilöllisen tuen tarjoajana, konsultoijana tai tuen suunnittelijana tai toteuttajana.

Opettaja ja erityisopettaja ovat aktiivisesti osallisina oppilaiden arjessa. Luokanopettaja viettää oppilaiden kanssa noin 20–24 tuntia viikossa ja oppii tuntemaan oppilaita. Erityisopettaja työskentelee joko koko ryhmän kanssa tai joidenkin oppilaiden kanssa oppiaineesta ja opetusryhmän oppilaiden tuen tarpeesta riippuen. Opettajalla sekä erityisopettajalla on muita oppilashuoltoryhmän jäseniä useammin mahdollisuus havainnoida oppilaita, jolloin heille kertyy tärkeää tietoa oppilaan tilanteesta ja käsiteltävästä ilmiöstä. Lisäksi opettaja ja erityisopettaja toteuttavat usein konkreettisesti oppilaalle tarjottavaa tukea. Yleisen tuen ja tehostetun tuen portailla opettajalla on tärkeä rooli tuen toteuttamisessa. Erityisen tuen portaalla erityisopettajan rooli kasvaa. (Eklund ym., 2021, s. 738.) Erityisopettajilla on Suomessa luokanopettajia ja aineopettajia enemmän keinoja tukea oppilaita, joilla on käytöksen haasteita tai heikot tunte-
taidot. Suomessa vastuuta tuen toteutumisesta painotettiin erityisopettajille, kun taas Ruotsissa vastuu jaettiin kaikkien opettajien kesken. (Takala ym., 2018, s. 11.)

Opettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyö lisääntyi 2010-luvun alussa ja eritoten erityisopettajalta haettava konsultaation määrä kasvoi. Erityisopettajan konsultointi oli jokaisella tuen portaalla käytössä oleva tuen muoto jopa 80 % suomalaisista kouluista. (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 31, 51.) Erityisopettajan tarjoama konsultaatio voi tukea opettajaa

ymmärtämään käsiteltävää ilmiötä. Erityisopettajan ja luokanopettajan moniammatillinen yhteistyö oppitunnin suunnittelussa ja toteuttamisessa tukee oppilaalle tarjottavan tuen toteuttamista. Suomalaiset opettajat arvioivat 15 min yhteisen suunnitteluajan olevan riittävää, mutta opettajat raportoivat lukujärjestyksiin moniammatilliselle yhteistyölle varatun työajan olevan riittämätöntä. (Sundqvist ym., 2014, s. 229–230, 308; Kokko ym., 2021, s. 126.) Suomalaiset luokanopettajat kuvailivat haasteina tuen toteuttamiselle koulunkäynninavustajien puutteen ja erityisopettajien kiireen. Erityisopettajilla ei ollut riittävästi aikaa antaa sekä konsultaatiotukea kollegoille että konkreettista tukea suoraan oppilaille. Oppilaille suoraan annettava tuki ohitti tärkeydessä konsultaatiollisen tuen. (Eklund ym., 2021, s. 738.)

Opettajan ollessa oppilaan arjessa vahvasti mukana ja opettajan mentalisaatiokyvyn sekä mentalisaatiopuheen vaikuttaessa oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitykseen (ks. Valle ym., 2015), on opettajalla huomattava rooli oppilaan mentalisaatiokyvyn tukemisessa. Luokanopettajan koulutusohjelma koostuu 300 opintopisteestä ja siihen sisältyy vajaa 5 % psykologiaa käsitteleviä kursseja. Luokanopettajan koulutusohjelmaan ei vaikuta sisältyvän mentalisaatiokykyä käsitteleviä kursseja. (Turun yliopisto, 2022.) Sjölundin (2022) laadullisessa kandidaatin tutkielmassa luokanopettajilla oli heikosti tai ei lainkaan ennakkotietoa mentalisaatiokyvystä (s. 38). Erityisopettajan opinnot puolestaan suoritetaan 60 opintopisteen sivuaineopintoina luokanopettajan koulutusohjelmaan. Erityispedagogiikan opinnoissa syvennyttään oppimisen edellytyksiin ja haasteisiin sekä sosioemotionaalisen käyttäytymisen kehitykseen ja tukemiseen. (Turun yliopisto, 2022.) Erityisopettajalla on luokanopettajaa runsaammin tietoa oppilaiden tukemisesta ja tuen tarpeen taustalla vaikuttavista syistä (Takala ym., 2018, s. 10–11).

Erityisopettajan lisäksi oppilasta ja luokanopettajaa tukevat koulupsykologit. Koulupsykologi ja opettaja voivat suunnitella yhdessä oppilaille tuen tarjoamiseen tarkoitettuja interventioita, jotka opettaja sitten toteuttaa yksin tai yhdessä koulupsykologin kanssa. Yhdessä suunniteltujen ja opettajan toteuttamien interventioiden toimivuus arvioidaan moniammatillisessa yhteistyössä opettajan ja koulupsykologin välillä. (Vainikainen & Ahtola, 2015, s. 2–3.) Koulupsykologit voivat tukea opettajia kohtaamaan haastavia lapsia ja sopeuttamaan reaktioitaan haastavissa tilanteissa (Hyman, 2012, s. 211). Koulupsykologin konsultoivalla työllä ja opettajan kanssa yhteissuunnittelulla toteutetuilla interventioilla kyetään tukemaan laajempaa oppilasjoukkoa kuin pelkillä koulupsykologin henkilökohtaisilla tapaamisilla. (Vainikainen & Ahtola, 2015, s. 2–3, 13.)

Koulupsykologi on suorittanut psykologian maisterin tutkinnon, joka koostuu 330 opintopisteestä ja sisältää runsaasti psykologiaan perehtyviä kursseja (Turun yliopisto, 2022). Koulupsykologit kohtaavat oppilaita koulussa henkilökohtaisilla tapaamisilla ja osallistuvat lisäksi työaikanaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Neljännes koulupsykologin työajasta meni konsultoivaan työhön, kuten oppilashuoltoryhmän tai opettajien konsultointiin vuonna 2015, kun vuonna 2022 siihen kului enää 10 % työajasta (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 27; Vainikainen & Ahtola, 2015, s. 2). Koulupsykologit halusivat kuitenkin vähentää oppilaiden tuen tarpeen arvioinnin osuutta työnkuvassaan lisätäkseen konsultaation, interventioiden ja muiden palveluiden osuutta (Vainikainen & Ahtola, 2015, s. 2; Watkins ym., 2001, s. 69).

Oppilashuoltoryhmään kuuluvan koulukuraattorin tehtäviä koulussa on kehittää koulun ilma-
piiriä, tarjota oppilaille tarpeen vaatimaa tukea oppimisvaikeuksiin, osallistaa huoltajat oppi-
laan tukemiseen sekä ohjata oppilaita edelleen sosiaalitukitoimien piiriin. Koulukuraattoreilla
on osaamista luoda interventioita, jotka sisältävät lukuisia osallistujia ja toimivat systeemi-
sesti ottaen huomioon sekä koulun sisäiset että ulkoiset toimijat. (Alvarez ym., 2013, s. 240.)
Kuitenkin perheeseen kohdistuva työskentely, opettajien ammatillinen kehittäminen, koulun
kulttuurin kehittäminen sekä interventioiden suunnittelu oli koulukuraattoreilla muita toimia
vähäisempää. Suurin osa toteutetuista interventioista toteutettiin yksilöllisissä tapaamisissa
oppilaan kanssa ja vain 10–15 % koulukuraattoreista toteutti interventioita moniammatillisesti
opettajan ja oppilaan kanssa tai osana oppilaan arkea luokassa. (Hietanen-Peltola ym., 2022, s.
27; Kelly ym., 2010, s. 206.)

Koulukuraattorilla tulee olla vähintään alempi sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutut-
kinto. Koulukuraattorin koulutusvaatimuksia vastaa esimerkiksi sosionomin koulutusohjelma,
joka on laajuudeltaan 210 opintopistettä. Sosionomin tutkintoon sisältyy useita asiakkaiden
tukemiseen sekä mielenterveyteen ja sen kehitykseen liittyviä kursseja. (ks. esim. Oulun am-
mattikorkeakoulu, 2023.) Sosionomien tutkinto-ohjelman, työkentän ja mentalisaatiokyvyn
yhteyttä tukee runsas lastensuojelun kentällä tehtävä sosionomitaustainen mentalisaatioky-
kyyn keskittyvä opinnäytetöinä toteutettava tutkimus (ks. esim. Antikainen, 2016; Hattunen,
2021; Rapo, 2016).

4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tavoitellaan ymmärryksen rakentamista moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksistä mentalisaatiosta, mentalisaatiokyvyn puutteista sekä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tukemisesta. Tutkimuksessa ei tutkita koko oppilashuoltoryhmää, vaan kohteeksi valikoituivat luokanopettajat, erityisopettajat, koulupsykologit sekä koulukuraattorit. Koska oppilashuoltoryhmästä tutkitaan vain osaa siihen sisältyvistä henkilöistä, käytetään tutkimuskysymyksissä ja myöhemmin tutkimuksessa termiä moniammatillinen tiimi, jolla kuvataan tutkimuksen kohteeksi valikoitunutta osaa oppilashuollosta.

1. Mitkä ovat moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsitykset mentalisaatiokyvystä?
2. Millaiset ovat moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset omista kyvyistään tunnistaa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteita?
3. Miten moniammatillisen tiimin jäsenet kokevat mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisen?
 - 3.1. Mikä on luokanopettajan kokemus kyvystään ohjata mentalisaatiokyvyn haasteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin?
 - 3.2. Miten muut moniammatillisen tiimin jäsenet kokevat mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisen?
4. Miten moniammatillisen tiimin jäsenet kokevat tukevansa mentalisaatiokyvyn haasteita ilmentäviä oppilaita?

Tutkimuskysymyksiä muodostui neljä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä perehdyttiin osallistujien ennakkokäsityksiin mentalisaation käsitteestä. Toisella tutkimuskysymyksellä kerättiin tietoa moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksista omista kyvyistään tunnistaa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteita sekä heidän käsityksistään mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemisestä oppilaissa. Ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä luokanopettajia ei laskettu moniammatilliseen tiimiin, sillä heidän ennakkokäsityksiään oli tutkittu tätä pro gradu -tutkielmaa edeltäneessä Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielmassa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta. Kokemuksia kerättiin erillisesti luokanopettajien ja muun moniammatillisen tiimin näkökulmasta. Neljännellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksia kyvystään tukea mentalisaatiokyvyn haasteita ilmentäviä oppilaita.

5 Menetelmät

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen konkreettinen toteutus. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi, millä menetelmin ja miten osallistujat on hankittu tutkimukseen sekä millainen näyte tutkimukseen lopulta valikoitui. Toisessa alaluvussa käsitellään tutkimuksessa käytettyä aineistonkeruumenetelmää sekä aineistonkeruun konkreettista toteutumista. Kolmannessa alaluvussa kuvataan tutkimuksen aineiston käsittelyä sekä käsittelyssä käytettävää analyysimenetelmää. Viimeisessä alaluvussa kuvataan tutkimuksen menetelmälliseen toteutukseen liittyvää eettisyyttä.

5.1 Osallistujat

Tutkimus koostuu kahdesta erillisestä tutkimusaineistosta; Aineisto 1 ja Aineisto 2. Aineisto 1 kerättiin osana kandidaatin tutkielmaa. Aineiston 1 osallistujat valittiin perusjoukosta, joka kattoi Varsinais-Suomen koulujen luokanopettajat. Perusjoukko tarkoittaa kaikkia henkilöitä, jotka täyttäsivät tutkimukselle asetettujen tavoitteiden pohjalta tutkimuskohteen kriteerit (Tähtinen ym., 2020, s. 16). Aineiston 1 osallistujat kerättiin harkitulla otannalla perusjoukosta. Harkittu otanta tarkoittaa perusjoukosta tietoisin perustein rajattua otantaa ja tällä tavoin valittua otosta kutsutaan näytteeksi (Tähtinen ym., 2020, s. 16). Aineiston 1 osallistujia kerättiin ensin vuonna 2021 syksyllä opettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä, joka sisälsi keräyshetkellä noin 40 000 jäsentä. Facebook-ryhmä sulki perusjoukon ulkopuolelle ne luokanopettajat, jotka eivät kuuluneet ryhmään. Facebook-ryhmään jaettiin osallistumiskutsu (Liite 1), johon oli liitetty linkki tietosuojaselosteeseen (Liite 2). Kutsu oli ryhmässä saatavilla 2 viikkoa, mutta ryhmän kautta ei tullut yhtään vapaaehtoista osallistujaa.

Keväällä 2022 lähetettiin osallistumiskutsu 96 varsinaissuomalaisen ala- tai yhtenäiskoulun rehtorille eteenpäin jaettavaksi opettajakunnalle. Sähköposti sisälsi osallistumiskutsun lisäksi saatetekstin (Liite 3), jossa perusteltiin tutkimusaiheen tärkeyttä ja ilmaistiin tutkittavien löytämisen haasteet, joita oli kohdattu. Sähköpostitse lähetettyjen osallistumiskutsujen kautta tutkijaa lähestyi 7 osallistumisesta kiinnostunutta henkilöä. Aineistoa 1 koskevaan tutkimukseen valikoitui 7 vapaaehtoista osallistujaa, jotka toimivat kaikki luokanopettajan tehtävissä. Lopulliseen Aineiston 1 näytteeseen valikoitui lisäksi esitestauksen aineisto, jolloin näyte koostui 8 vastaajasta. Kaikki kahdeksan osallistujaa pseudonymisoitiin niin ettei heitä ole mahdol-

lista tunnistaa aineistosta. Pseudonymisoinnissa osallistujille koodataan tutkimuksen aineistoon nimi tai koodi, jolloin henkilö ei ole tunnistettavissa (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2023). Aineisto 1 pseudonymisoitiin valitsemalla almanakasta sattumanvaraisesti 8 nimeä (ks. Taulukko 1). Kaikilta vastaajilta kerättiin lupa käyttää osallistujilta saatua aineistoa myös kandidaatin tutkielmaa seuraavassa pro gradu tutkielmassa.

Taulukko 1. Aineiston 1 osallistujien pseudonyymit ja valmistumisvuodet (Sjölund, 2022)

Osallistuja	Pseudonyymi	Valmistumisvuosi
O1	Jaana	2022
O2	Paula	1990
O3	Katja	2013
O4	Anna	2011
O5	Jarmo	2013
O6	Johanna	2001
O7	Kari	2019
O8	Marja	1999

Aineiston 2 perusjoukkoon kuuluvat Suomen erityisopettajat, koulukuraattorit sekä koulupsykologit. Aineiston 2 osallistujien tavoittamiseksi jaettiin syksyllä 2023 osallistumiskutsu (Liite 5), joka sisälsi linkin tietosuojaselosteeseen (Liite 6). Osallistumiskutsu jaettiin Facebook-ryhmään Alakoulun Aarreaitta, joka sisälsi jakohetkellä yli 44 000 jäsentä. Yksi osallistuja otti yhteyttä nähtyään kutsun kyseisessä Facebook-ryhmässä. Kaksi osallistujaa valikoitui tutkimukseen kuultuaan tutkimuksesta muuta kautta ja lähestyttyään sitten tutkijaa. Tutkija ei ollut pyytänyt osallistumiskutsun jakoa eteenpäin omissa sosiaalisen median kanavissaan tai muualla. Kyseessä ei siis ole aineiston keruussa käytettävä lumipallomenetelmä. Lumipallomenetelmässä tutkija pyytää osallistujia tai tuttaviaan jakamaan tutkimuskutsua edelleen tuttavilleen tai potentiaalisille osallistujille (Brool & Wood, 2006, s. 155). Lumipallomenetelmän heikkoutena on mahdollisesti samanmielisten henkilöiden valikoituminen tutkimukseen.

Marraskuussa tutkimuksen Aineiston 2 osallistujia oli kolme. Useamman osallistujan tavoittamiseksi osallistumiskutsu jaettiin sähköpostitse Varsinais-Suomen hyvinvointialueen kahdelle johtavalle koulukuraattoreille sekä kahdelle johtavalle koulupsykologeille. Lähestyttävät henkilöt valikoituivat Varsinais-Suomen Hyvinvointialueen tutkimuslupa-asioista vastaavan yhteyshenkilön suositusten perusteella. Sähköposti sisälsi saatetekstin (Liite 7), jossa henkilöitä pyydettiin jakamaan alueellaan toimiville koulukuraattoreille tai koulupsykologeille osallistumiskutsu. Tässä kohdin tutkimusta käytettiin osallistujien tavoittamiseksi aiemmin esiteltyä

lumipallomenetelmää. Sähköpostiviestien välityksellä tutkimukseen valikoitui vielä kaksi osallistujaa. Lopulta Aineisto 2 koostui 5 osallistujasta. Aineiston 2 osallistajat pseudonymisoitiin, kuten Aineiston 1 osallistajat. Osallistujille valittiin pseudonyymit almanakasta sattumanvaraisesti (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2. Aineiston 2 osallistujien pseudonyymit, koulutustaustat, ammatit ja valmistumisvuodet

Osallistuja	Pseudonyymi	Koulutustausta	Ammatti	Valmistumisvuosi
O1	Riina	Kasvatustieteen maisteri	Erytisopettaja	2021
O2	Mona	Psykologian maisteri	Koulupsykologi	2020
O3	Pauliina	Kasvatustieteen maisteri	Laaja-alainen erityisopettaja	2009
O4	Tuire	Yhteiskuntatieteen maisteri	Koulukuraattori	2012
O5	Hanna	Sosionomi	Koulukuraattori	2014

5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimus koostuu kahdesta aineistosta; Aineisto 1 ja Aineisto 2. Molemmat aineistot kerättiin laadullisin tutkimusmenetelmin, sillä tutkimus itsessään on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen aineisto pyrkii vastaamaan kysymyksiin ”Miten?” ja ”Millainen?”. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on rakentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä syyseuraussuhteista. Kvalitatiivinen tutkimus antaa tilaa yksilön subjektiivisille kokemuksille ja huomioi yksilöt merkityksiä rakentavina olentoina. Laadullinen aineisto ilmiön ymmärtämiseksi tukee myöhemmän kvantitatiivisen eli määrällisen aineiston luotettavuutta sekä toisaalta täydentää jo kerätyn määrällisen aineiston luotettavuutta. (Cohen ym., 2018, s. 288.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tukiessa ymmärryksen kehittymistä ilmiöstä, on sen käyttö perusteltua pyrittäessä ymmärtämään mentalisaatiokykyä kasvatustieteellisenä ilmiönä koulu-kontekstissa.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen aineistot kerättiin haastattelumenetelmän avulla. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa osallistujien näkemysten keräämisen siten, että osallistujien näkökulmat tulevat kattavasti esiin (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164). Haastattelun avulla osallistujan on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä, jos osallistuja kokee ymmärtäneensä tutkijan esittämän kysymyksen mahdollisesti väärin tai ettei ole ymmärtänyt tutkijan

esittämää kysymystä ollenkaan. Myös tutkija voi kysyä haastattelutilanteessa tarkentavia kysymyksiä tutkittavalta, jolloin tutkijan on mahdollista varmistaa tulkinneensa osallistujan vastauksen tämän tarkoittamalla tavalla. (Cohen ym., 2018, s. 506–508.) Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkiessä rakentamaan ymmärrystä ilmiöstä, on haastattelun mahdollistama oikeinymmärryksen varmistaminen menetelmän merkittävä vahvuus. Haastattelumenetelmän heikkoutena on haastattelijan vaikutus haastattelun kulkuun ja haastateltavan vastauksiin (Cohen ym., 2018, s. 506–508). Kokematon haastattelijaa saattaa toimia epäluontevasti haastattelutilanteessa ja haastattelijaa saattaa kiirehtimällä tai äänensävyllään muuttaa haastattelun kulua, vastausten pituutta tai luonnetta (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 124–126). Haastattelut vievät usein runsaasti enemmän aikaa kuin esimerkiksi kyselylomakkeet, jolloin haastateltavien saaminen voi olla vaikeampaa. Lisäksi haastatteluun keskittyminen vaatii tilallisesti rauhallisen ja tietoturvallisuuden säilyttävän haastattelupaikan.

Aineiston 1 haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina. Puolistrukturoidussa haastattelussa jokaiselle osallistujalle esitetään samat tutkimuskysymykset samassa järjestyksessä ja vastaukset ovat avoimia vastauksia (Cohen ym., 2018, s. 510). Puolistrukturoidussa haastattelussa vastauksia ei määritellä ennalta. Strukturoidussa haastattelussa tutkijat ovat laatineet haastattelukysymyksiin valmiit vastausvaihtoehdot. Teemahaastattelussa tutkimuskysymysten esitysjärjestys ja muoto voivat vaihdella (Bloor & Wood, 2006, s. 105). Puolistrukturoitu haastattelumalli sopii tähän kvalitatiiviseen tutkimukseen, sillä ilmiöstä ei ole saatavilla riittävästi tietoa luotettavan strukturoidun haastattelun ja valmiiden vastausvaihtoehtojen luomiseksi ja toisaalta kaikille osallistujille yhtäläinen esitysjärjestys mahdollistaa tarvittaessa vastausten ja vastausprofiilien vertailua osallistujien kesken.

Tutkimusaineiston 1 keräämiseksi luotiin puolistrukturoitu Haastattelurunko 1 (Liite 4). Haastattelurunko luotiin kandidaatin tutkielman sekä pro gradu -tutkielman tutkimuskysymysten pohjalta siten, että haastattelurungon kysymyksillä saataisi mahdollisimman tarkasti vastattua asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset jaettiin haastattelurungossa alakysymyksiin, joiden tarkoitus oli kerätä tietoa kattavasti tutkimuskysymystä koskien. Haastattelurunko 1 rakentui tutkimuskysymysten mukaisesti osioihin. Lisäksi haastattelurunko sisälsi alussa lupaosion, jossa osallistujille esitettiin tiivistetty kuvaus haastattelun tarkoituksesta, eettisistä käytännöistä, tietosuojaselosteesta sekä kerättiin osallistujan suostumus henkilötietojen keräämiseen. Tutkimusluvan saamisen jälkeen Haastattelurunko 1 sisälsi taustatietojen kartoittamiseen tarkoitettua osion, joka keräsi tietoja osallistujan toimikuvasta, valmistumis-

vuodesta sekä opinnoista. Taustatietoja keräämällä pyrittiin rakentamaan ymmärrystä osallistujan ja ilmiöön vaikuttavista tekijöistä. Haastattelurunko 1 eteni taustaosiosta osallistujan mentalisaatiokykyä koskevaan ennakkotietojen keräämiseen. Ennakkotietojen kokoamisen jälkeen tutkija luki osallistujille haastattelurunkoon sisällytetyn teoreettisen viitekehyksen pohjalta tiivistetyn informaatiotekstin mentalisaatiokyvystä eli määritteli mentalisaatiokyvyn käsitteen, jotta osallistujilla ja tutkijalla olisi yhtenevä käsitys mentalisaatiokyvystä. Käsitteenmäärittelyllä pyrittiin varmistamaan myöhempiin tutkimuskysymyksiin saatavien vastaus-ten luotettavuus. Käsitteenmäärittelyn jälkeen Haastattelurungossa 1 kerättiin tietoa haastattel-
tävien käsityksistä kyvystään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn kehityksen haasteita. Haastattelurunko 1 siirtyi sitten keräämään tietoa luokanopettajien kokemuksista kyvystään ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin ja luokanopettajien käsi-
tyksistä omista mahdollisuuksistaan tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä. Lopuksi Haastattelurungolla 1 kartoitettiin luokanopettajien kokemusta mentalisaation tärkeydestä koulumaailmassa. Tässä tutkimuksessa käytetään Aineistosta 1 Haastattelurungon 1 kysy-
myksillä 1–4 kerättyjä esitietoja sekä kysymyksillä 11–12 kerättyjä vastauksia.

Aineisto 2 kerättiin Haastattelurungolla 2 (Liite 8). Haastattelurunko 2 on myös puolistrukturoitu haastattelurunko ja se mukailee Haastattelurunkoa 1. Haastattelurunkoon 2 tehtiin pieniä muutoksia sen kohdentamiseksi luokanopettajien sijaan oppilashuoltoryhmän muille ammattilaisille. Esimerkiksi Haastattelurungon kysymys ”Minä vuonna valmistuit luokanopettajaksi?” muunnettiin Haastattelurungossa 2 muotoon ”Minä vuonna valmistuit ammattiisi?”. Vastaa-
vasti erillismaininnat luokanopettajista poistettiin tai mukautettiin virkkeisiin vastaamaan avoimemmin eri ammatteja. Sisällöllisenä erona Haastattelurunkoon 1 Haastattelurungosta kaksi poistettiin yksi kysymys, joka koski mentalisaation koettua tärkeyttä koulumaailmassa. Sitä ei tutkittu tässä tutkimuksessa. Haastattelurungon 1 ja 2 kysymyksiä muodostaessa kiin-
nitettiin erityistä huomiota kysymysten avoimuuteen siten, että kaikki saatavat vastaukset oli-
vat avoimia vastauksia. Avoimilla kysymyksillä mahdollistetaan vastaaminen omin sanoin ja näin myös vastaajan näkökulman kuuleminen (Hirsjärvi ym., 2010, s. 201).

Haastattelurunko 1 esitettiin 1 henkilöllä ja esitestauksella kerätty aineisto otettiin mukaan tutkimusaineistoon. Esitestauksella pyrittiin varmistamaan haastattelurungon validiteetti eli luotettavuus. Korkea validiteetti kuvaa tutkimuksen tutkivan sitä, mitä sen on tarkoituskin tutkia (Hirsjärvi ym., 2010, s. 231). Esitestauksella pyrittiin varmistamaan haastattelurungon kysymysten avulla saatavan tiedon todella vastaavan tutkimuskysymyksiin. Esitestauksen perusteella Haastattelurunkoon 1 tehtiin muutamia sanavalintamuutoksia. Esitestauksen lisäksi

Haastattelurunkoa 1 kehitettiin edelleen ensimmäisten haastattelujen jälkeen niistä kerättyjen havaintojen ja palautteen avulla. Osallistujien aloitteesta lupaosion tekstiä tiivistettiin ja tutkijan havaintojen pohjalta ennakkokäsityksiä keräävän osion alkuun lisättiin maininta, ettei kysymyksiin oleteta tiedettävän vastauksia. Lisäys tehtiin osallistujan negatiivisen tunnereaktion pohjalta osallistujan koettua osaamattomuutta vastata tutkijan esittämään kysymykseen. Aineiston 2 haastattelurunkoa ei esitettävä erillisesti, sillä se mukailee vahvasti Aineiston 1 keräämisessä käytettyä Haastattelurunkoa 1, joka esitettiin edellä kuvatusti.

Aineiston 1 ja 2 haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-palvelimen välityksellä. Etäyhteys mahdollistaa aikataulujen joustavan yhteensovittamisen sekä säästää matka- ja majoituskustannuksia. Etäyhteydellä suoritettava haastattelu mahdollistaa fyysisen etäisyyden merkityksen vähenemisen osallistujien valikoitumisessa. Toisaalta etäyhteyksin toteutettu haastattelu voi johtaa erilaisiin vastauksiin kuin läsnä toteutettava haastattelu, sillä haastattelija ei kontrolloi haastateltavan haastatteluympäristön meluisuutta tai mielekkyyttä. Etäyhteyksin haastattelua varten ei tarvita erillistä virallista tilaa. Toisaalta etäyhteys jättää tietoturvallisen ja keskittymistä tukevan tilan järjestämisen osallistujan omalle vastuulle. Tutkija vastaa omalta osaltaan tietoturvallisen ja rauhallisen haastattelutilan toteutumisesta.

Haastattelut toteutettiin videopuhelumuodossa. Kaikille osallistujille selvennettiin haastattelun alussa, ettei videokuvan käyttäminen ole tarpeellista. Lähes kaikki osallistujat halusivat kuitenkin säilyttää videokuvayhteyden koko haastattelun ajan. Videovälitteinen online-haastattelu jäljittelee kasvotusten tapahtuvaa haastattelua ja mahdollistaa muun muassa eleiden ja ilmeiden tulkintaa vuorovaikutustilanteessa. Eleiden ja ilmeiden tulkinnan mahdollisuus tukee haastattelumenetelmän pyrkimystä tutkijan ja osallistujan väliseen oikeinymmärrykseen. Aineiston 1 ja 2 haastattelut taltioitiin Zoom-palvelimen Record-toiminnolla. Haastattelujen taltioinnilla pyrittiin lisäämään tutkimuksen reliabiliteettia tutkijan keskittymisen vapautuessa haastattelutilanteeseen muistiinpanojen tekemisen sijaan. Haastattelujen taltiointi mahdollistaa haastatteluaineiston sanatarkan litteroinnin ja kaiken haastattelussa saadun tiedon siirtymisen aineistoon (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 75). Tallenne tukee aineiston myöhempää analyysia.

5.3 Aineiston analysointimenetelmät

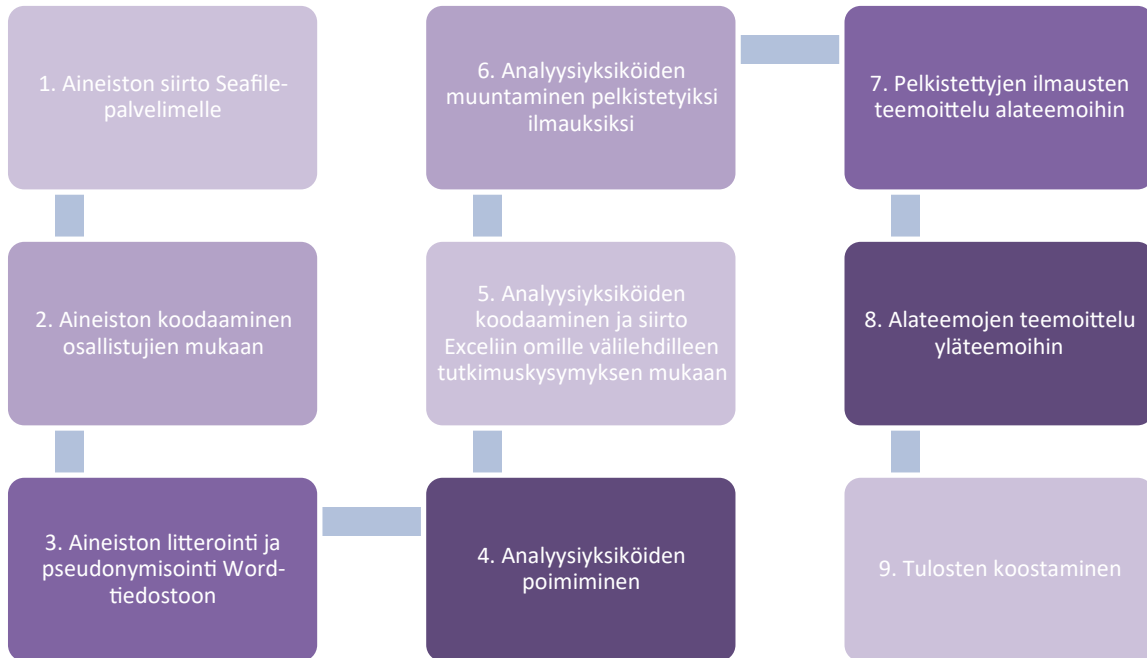
Tutkimusta varten kerätyt aineistot siirrettiin välittömästi aineistonkeruutilanteiden jälkeen Seafire-palvelimelle, joka on Turun yliopiston suosittelema tietoturallinen pilvipalvelin.

Seafire-palvelin ei jaa tietoja kolmansiin maihin Euroopan ulkopuolelle. Siirretyt tiedostot koodattiin siirron yhteydessä numeroimalla osallistuja esimerkiksi Osallistuja 1 tai Osallistuja 2. Koodaamisella pyrittiin varmistamaan osallistujien anonymiteetti jo aineiston käsittelyn alkuvaiheesta lähtien. Aineistot poistettiin välittömästi muista laitteista tietoturvan ylläpitämiseksi.

Tietoturvalliseen ympäristöön siirtämisen jälkeen aineistot litteroitiin eli äänitetyt aineistot muutettiin tekstimuotoon Word-tiedostoihin. Litteroinnissa äänitiedostot muutetaan tekstimuotoon käymällä äänite läpi huolellisesti ja kirjaamalla haastattelun kulku sanatarkasti sekä merkitykselliset äänenpainot ja puheen tauotukset huomioiden (Cohen ym., 2018, s. 646). Tässä tutkimuksessa sekä Aineisto 1 että Aineisto 2 analysoitiin sisältöpainotteisesti aineistolähtöisen analyysin avulla. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoista muodostetaan teemoja, joiden avulla aineistoa voidaan jäsenellä. Keskusteluanalyysissä eli haastattelun sisältöjä tarkastelevassa aineiston analyysissä äänenpainojen litterointi ei ole aineiston analyysin kannalta useimmissa tapauksissa merkityksellistä (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 140). Haastattelutallenteiden äänenpainoja ja sekunnin taukoja ei huomioitu litteroinnissa, elleivät ne vaikuttaneet selkeästi sisällön merkitykseen. Litteroinnissa otettiin huomioon kuitenkin naurahdukset ja selkeät tauot puheessa, sillä ne voivat vaikuttaa sisällön tulkintaan.

Aineistolähtöinen analyysi eteni monivaiheisena prosessina analyysiyksiköiden keräämisestä kohti aiheistosta muodostuvia yläteemoja (ks. Kuvio 2). Litteroidut tekstitiedostot käytiin huolellisesti läpi ja litteraateista poimittiin analyysiyksiköt. Analyysiyksiköiden pituudet vaihtelivat muutamista sanoista useisiin virkkeisiin. Analyysiyksikkö sisältää aina tutkimuskysymyksen kannalta olennaisen yksittäisen sisällöllisen informaation. Analyysiyksiköt koodattiin yhtenevällä tavalla niin, että aineistosta irrottamisen jälkeen ne on mahdollista palauttaa alkuperäiseen kontekstiinsa niiden oikeintulkinnan ja merkityksen säilymistä varten. Analyysiyksiköt merkittiin Word-tiedostoon kommenttitoiminnolla koodaten ne esimerkiksi O1K5A3, jossa O1 tarkoittaa osallistujaa 1, K5 haastattelurungon kysymystä 5 ja A3 osallistujan yksi kysymykseen viisi antamaa kolmatta analyysiyksikköä. Koodatut analyysiyksiköt siirrettiin Excel-sovellukseen. Jokaiselle tutkimuskysymykselle luotiin oma Excel-välilehti, johon luotiin jokaiselle osallistujalle oma taulukko ja kerättiin tutkimuskysymykseen vastaavat analyysiyksiköt oikeiden taulukkojen alle. Excel-tilaukossa analyysiyksiköistä muodostettiin pelkistetyt ilmaukset niiden vertailukelpoistamiseksi ja edelleen käsittelyn helpottamiseksi. Pelkistettyjä ilmauksia muodostettaessa analyysiyksikön sisällöllinen informaatio tiivistettiin mahdollisimman selkeään ja ymmärrettävään muotoon informaatiollista sisältöä

muuttamatta. Pelkistetty ilmaus eroaa analyysiyksiköstä esimerkiksi siten, ettei se sisällä toisjaksoja tai täytesanoja. Pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin alateemoihin ja yläteemoihin tulosten analysointia varten.



Kuvio 2. Aineiston analyysin vaiheet ja eteneminen

Kvalitatiivisen aineiston analysointi klusteroimalla tarkoittaa aineiston kategorisointia ja edellyttää aineiston suodattamista (Cohen ym., 2018, s. 645). Aineisto klusteroitiin teemoittamalla (ks. Taulukko 3). Teemoittelussa tarkastellaan aineistossa toistuvia ilmiöitä, jotka aineistosta on löydettävissä (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 173). Aineistot jaettiin tässä tutkimuksessa alateemoihin pelkistettyjen ilmaisujen perusteella. Alateemat mahdollistavat ajatusten jäsentämistä ja asiasisältöjen tiivistämistä. Tutkimuksen aineistot teemoiteltiin alateemojen perusteella edelleen yläteemoihin. Yläteemat tiivistivät sisällöt, joita tutkimusaineistosta nousi esiin. Alateemojen pohjalta luotavat yläteemat mahdollistavat aineiston yhteenvedon ja tulossosion mielekkään jäsentelyn muodostumisen. Analyysiyksiköiden muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi sekä kategorisointi edelleen ala- ja yläteemoiksi vaatii tutkijalta aina tulkin-tojen tekoa. Teemoittelun yhteydessä tutkijan tulee olla hyvin tietoinen tekemistään tulkin-toista sekä pyrkiä kunnioittamaan alkuperäistä aineistoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 173.)

Tutkimusaineistoa analysoitiin tutkimuskysymyksen mukaan joko erillisesti Aineisto 1 ja Aineisto 2 tai molempia aineistoja yhdessä analysoiden. Analysointitapa määräytyi tutkimuskysymyksen luonteen mukaan. Tutkimuskysymyksiin 1–2 käytettiin tarkoituksenmukaisesti vain

Aineistoa 2. Tutkimuskysymykseen 3 kerättyä aineistoa analysoitiin ja käsiteltiin tutkimuskysymyksen alalukujen ohjaamana erillisesti Aineisto 1:nä ja Aineisto 2:na. Luokanopettajien käsityksiä kyvystään ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin käsiteltiin omana osakokonaisuutenaan ja muun moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta omana osakokonaisuutenaan. Ratkaisuun päädyttiin, sillä luokanopettajien aineisto muodosti enemmistön aineistosta ja luokanopettajan rooli tuen piiriin ohjaajana eriiä moniammatillisen tiimin jäsenten rooleihin verrattuna. Neljänteen tutkimuskysymykseen aineistonanalyysiä varten Aineisto 1 ja Aineisto 2 yhdistettiin ja niitä käsiteltiin yhdessä ymmärryksen syventämiseksi eri moniammatillisen tiimin jäsenten koetuista kyvyistä ja keinoista tukea oppilaan mentalisaatiokykyä. Tukikeinot teemoiteltiin kolmella eri tavalla kolmen eri näkökulman mukaan. Tukikeinoja lähestyttiin sisältöjen, osallistujien sekä menetelmällisten valintojen kautta. Näin kuvailtujen tukikeinojen tarkastelu oli monipuolista ja monimuotoiset erilaiset tukemisen muodot saatiin näkyväksi aineistosta.

Taulukko 3. Teemoittelutaulukko moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsityksistä mentalisaatiosta

Analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Alateema	Yläteema
"Sellasta vähä niinku asettumista toisen asemaan, että ymmärtäs niinku minkälaisia tunteita, ajatuksia toinen käy läpi."	Toisen asemaan asettuminen. Ymmärtää millaisia tunteita ja ajatuksia toinen käy läpi.	Toisen asemaan asettuminen	Toiseen kohdistuva mentalisaatio
"Että tavallaan jotenki öö, et tavallaan tietää jotenki mitä- osaa ajatella jotenkin mitä sen toisen päässä mahtaa liikkua. Ja miten se mahtaa jotenkin- minkä takia se mahtaa reagoida erilaisiin asioihin ninku omasta lähtökohdistaan käsin."	Osaa ajatella mitä toisen päässä liikkuu ja osaa pohtia toisen lähtökohtien vaikutusta hänen reaktioihinsa.	Toisen mielen sisältöjen tulkinta	
"eli kyky pitää mielessä toisen ihmisen mieli."	Kyky pitää mielessä toisen ihmisen mieli.	Tietoisuus toisen mielestä	Mielten erillisuus
"Mä ajattelen lyhyesti vaan, että kyky pitää mieli mielessä. Ja mä aattelen, että se tarkoittaa sekä omaa mieltä että toisen ja sit niitä vielä yhtä aikaa."	Kyky pitää mieli mielessä. Tarkoittaa omaa mieltä ja toisen ja molempia yhtä aikaa.	Toisen mieli ja oma mieli samanaikaisesti	

5.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen toteutuksessa noudatettiin huolellisesti EU:n yleisiä tietosuojakäytänteitä sekä Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK) suosituksia hyvästä tieteellisestä käytännöstä. TENK:in (2023) ohjeistuksessa hyvän tieteellisen käytännön mukaista on sopia ennen aineiston keruuta kaikkien yhteistyötahojen kanssa aineiston käsittelystä sekä säilytyksestä ja noudattaa koko prosessin ajan voimassa olevia tietosuojasäännöksiä. Ennen osallistujien lähestymistä Varsinais-Suomen hyvinvointialueen (VARHA) tutkimuslupa-asioita käsittelevältä toimihenkilöltä haettiin tutkimuslupaa alueen työntekijöiden lähestymiseen. Toimihenkilö vahvisti kirjallisesti, ettei VARHA:lta tarvita erillistä tutkimuslupaa tähän kyseiseen tutkimukseen, jos tutkittavia lähestytään lumipallomenetelmää hyödyntäen alueen johtavien koulupsykologien ja koulukuraattorien kautta.

Haastattelukutsun yhteydessä osallistujille jaettiin tietosuojaseloste, josta ilmeni henkilötietojen säilyttämiseen liittyvät tiedot sekä tutkimukseen liittyvät osallistujille tarpeelliset tiedot koskien muun muassa tutkimuksen luonnetta, aineiston keruuta sekä aineiston säilyttämistä. Haastattelun alussa osallistujilta kerättiin selkeästi erillinen dokumentoitava lupa henkilötietojen keräämiseen henkilörekisteriin. Luvan saaminen tallentui haastattelun äänitteelle, jolloin sen saaminen voidaan jälkikäteen todentaa tarvittaessa. EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (2016) toisen luvun seitsemännen artiklan mukaan henkilötietojen kerääminen rekisteriin tulee olla luvanvaraista, lupa tulee olla selkeästi pyydetty ja luvan saaminen jälkikäteen todennettavissa. Haastattelun alussa osallistujille luettiin vielä tietosuojalauseke, joka on tiivistelmä tietosuojaselosteen tiedoista. Tällä pyrittiin varmistamaan hyvän tieteellisen käytännön toteutuminen ja osallistujien tietoisuus aineiston käsittelyyn ja säilytykseen liittyvistä tekijöistä.

Tutkimuksessa kerättiin henkilötietoja ja niistä muodostettiin henkilörekisteri. EU:n yleisessä tietosuoja-asetuksessa (2016) ensimmäisen luvun neljännessä artiklassa määritellään henkilötiedoiksi kaikki tiedot, joista henkilö on tunnistettavissa. Tällaisiksi tunnistetiedoiksi laskeetaan muun muassa henkilön kuva, ääni, nimi, puhelinnumero, sähköposti tai muut fyysiset, taloudelliset tai sosiaaliset tekijät, joista henkilön voi tunnistaa. Tässä tutkimuksessa kerättiin henkilötietoina osallistujan nimi, koulutustausta, valmistumisvuosi, ääni sekä sähköposti. Tutkimukseen kerättiin vain tutkimuksen kannalta perustellusti tarpeelliset henkilötiedot EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (2016) toisen luvun viidennen artiklan ohjaamana. Henkilötiedot, joita osallistajat antoivat tutkijan niitä erikseen kysymättä, poistettiin välittömästi aineistosta

varsinaisen aineistonkäsittelyn alettua eli äänitiedostojen litteroinnin yhteydessä. Tarpeettomasti annettuja henkilötietoja olivat muun muassa työskentelyalue, spesifinen työtehtävä tai työpaikan oppilasmäärä. Tällaiset henkilötiedot hävitettiin tekstistä litteroinnin yhteydessä pseudonymisoimalla ne litteraattiin koodilla xx. Kuvitteellisena esimerkkinä haastatteluvirke ”Koulussani on 252 oppilasta.” litteroitiin Word-tiedostoon ”Koulussani on xx oppilasta.”. Näin pyrittiin varmistamaan osallistujien anonymiteetin säilyminen.

Osallistujan nimi kerättiin osallistumisesta sopimisen yhteydessä, jotta osallistuminen haastatteluun oli mahdollista. Osallistujat pseudonymisoitiin heidän henkilöisyytensä varmistamiseksi (ks. Taulukko 1 ja 2). Pseudonymisoinnilla varmistettiin, etteivät osallistujien nimet tule missään tutkimuksen vaiheessa julki. Pseudonymisoinnissa osallistujalle luodaan uusi nimi tai koodi, jolla henkilöä käsitellään aineistossa suojaten näin hänen todellista henkilöisyyttään. Tietosuojavaltuutetun toimisto (2023) painottaa, että pseudonymisoitukin henkilötieto on henkilötieto, sillä se on tarpeen tullen mahdollista yhdistää takaisin alkuperäiseen muotoonsa.

Koulutustausta ja valmistumisvuosi kerättiin taustatiedoiksi, jotta aineiston analyysi ja siitä tehtävät johtopäätökset pystyvät huomioimaan esimerkiksi koulutustaustan vaikutuksen osallistujan tietotaidoille. Osallistujan ääni kerättiin litteroinnin mahdollistamiseksi. Ilman äänitalennetta tutkimuksen luotettavuus kärsii aineistoa analysoidessa. Sähköpostiosoite kerättiin myös vain haastatteluajan sopimiseksi, jotta tutkijan oli mahdollista olla yhteydessä osallistujiin. Sähköpostiosoitteet poistettiin haastattelun sopimisen jälkeen tutkijan sähköpostista tietosuojan ylläpitämiseksi ja siirrettiin talteen tietoturvalle luokiteltuun Seafile-palvelimeen omaan tiedostoonsa. Sähköposteja kuten muitakin kerättyjä henkilötietoja säilytetään EU:n yleisen tietosuojasetuksen (2016) toisen luvun viidennen artiklan mukaisesti vain ennalta määritelty määräaika tietoturvalle noudattaen. Kaikki tutkimuksessa kerätyt henkilötiedot säilytetään Turun yliopiston suosimalla Seafile-palvelimella kahden vuoden ajana tutkimuksen valmistumisesta. Seafile-palvelin ei luovuta tietoja kolmansiin maihin ja on siksi tietoturvalle luokiteltu.

Haastattelun alussa osallistujalle painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta keskeyttää osallistuminen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Osallistujalle pyrittiin tekemään selväksi, että osallistumisen keskeyttäminen on hyväksyttävää ja seuraamuksetonta. Näin pyrittiin varmistamaan tutkimuksen eettisyyttä. TENK:in (2023) ohjeiden

mukaan tieteellisen toiminnan ei tule vaarantaa tutkittavien terveyttä tai turvallisuutta. Keskeyttämisen hyväksyttävyyden painottamisella pyrittiin varmistamaan, ettei tutkimukseen osallistuville henkilöille koidu tutkimukseen osallistumisen perumisesta henkistä ahdistusta, häpeää tai syyllisyyden tunnetta, jotka uhkaisivat heidän terveyttään ja turvallisuuden kokemustaan.

Tutkimusta toteutettaessa otettiin huomioon myös alusta loppuun TENK:in (2023) linjaama tieteellisen työn tekemiseen liittyvä ohjeistus. Ohjeistuksen mukaan tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja dokumentoida huolellisesti ja tutkimus tulee pohjata tieteelliseen tietoon. Tutkimus suunniteltiin, toteutettiin ja dokumentoitiin huolellisesti. Ennen tutkimuksen toteutusta tutkimuksen tutkimussuunnitelma hyväksyttiin tutkimusta ohjaavalla lehtorilla. Tutkimuksen toteutusta edeltäen tutkimuksen pohjaksi kerättiin runsaasti tieteellistä vertaisarvioitua tutkimustietoa tutkimuksen tutkimusaiheesta sekä aineistonkeruuseen ja menetelmävalintoihin liittyvistä aiheista. Näin varmistettiin, että tutkimus rakentaa edelleen aiempaa olemassa olevaa tieteellistä tietoa.

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luku on jaettu alalukuihin tutkimuskysymysten mukaan siten, että jokainen alaluku esittelee saadut tulokset yhteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsitykset mentalisaatiosta. Toisessa alaluvussa kuvataan moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksia kyvyttään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita ja toisaalta käsityksiä oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodoista. Kolmannessa alaluvussa esitellään moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kolmas alaluku on jaettu edelleen kahteen alalukuun, joissa käsitellään luokanopettajien ja muun moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä omina alalukuinaan. Neljännessä alaluvussa kuvataan moniammatillisen tiimin jäsenten keinoja tukea mentalisaatiokyvyn kehitystä.

6.1 Ennakkokäsitykset mentalisaatiosta

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsityksiä mentalisaation käsitteestä. Mentalisaatioon liittyviä ennakkokäsityksiä kerättiin kartoittamalla mentalisaation, reflektiivisen funktion ja mielentämisen käsitteiden tuntemusta. Kaikki paitsi yksi haastatelluista moniammatillisen tiimin jäsenistä oli kuullut vähintään yhdestä edellä mainituista kolmesta käsitteestä ennen tutkimukseen osallistumista.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvailivat mentalisaation olevan käsitteenä tuttu eri lähteistä. Koulukuraattorin ja koulupsykologin opintoihin mentalisaatio osallistujien mukaan kuului ainakin jollain tasolla ja molempien ammattiryhmien virassa oli tarjottu aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta. Lisäksi koulupsykologin ja koulukuraattorin opintoihin kuuluvat työharjoittelupaikat olivat mahdollistaneet mentalisaatioon tutustumisen. Useampi osallistujista ilmaisi olevansa itse kiinnostunut aiheesta ja oman perehtyneisyytensä avulla tutustuneensa käsitteeseen vapaa-ajallaan. Erityisopettaja Pauliina, joka ei tiennyt käsitteestä ennen tutkimusta, oli etsinyt aiheesta lähdekirjallisuutta päätettyään osallistua tutkimukseen. Myös erityisopettaja Riina tiesi käsitteen vain oman perehtymisensä kautta. Koulukuraattori Tuire kuvaili aiemman työkokemuksensa syventäneen perehtymistä mentalisaatioon.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat mentalisaatiota toisiin kohdistuvana mentalisaationa sekä mielen erillisyytenä. Toisiin kohdistuvaa mentalisaatiota kuvattiin toisen asemaan asettumisena sekä toisen mielen sisältöjen tulkintana. Mielen erillisyyttä kuvattiin tietoisuutena toisen mielestä sekä toisen ja oman mielen käsittelynä omassa mielessään samanaikaisesti. Erityisesti koulukuraattorit mainitsivat mielen erillisyyden hahmotuksen osana mentalisaatiokykyä. Koulukuraattori Hanna kuvasi mentalisaatiota kykynä pitää mieli mielessä ja painotti sen tarkoittavan omaa sekä toisen mieltä ja molempia samanaikaisesti. Lisäksi koulupsykologi Mona toi esiin mentalisaatiokyvyn kehityksen ikäsidonaisuuden ja kuvasi alle 4-vuotiaiden mentalisaatiokyvyn olevan hyvin vähäinen. Mona kuvasi mentalisaatiokyvyn kehitystä myös dynaamisena prosessina, jossa mentalisaatiokyvyn kehitys on jatkuvaa ja toisaalta mentalisaatiokyky voi vaihdella tilannesidonnaisesti.

6.2 Mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistaminen

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä omasta kyvystään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat kykyjään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita hyväksi. Kaksi haastateltavista tunnisti kehittymisen varaa kyvyissään. Mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamisen kykyihin vaikutti Riinan mielestä työkokemus ja Tuiren mielestä mentalisaation kehityksen ikäsidonaisuus. Riinan mukaan aiempi omaa mentalisaatiokykyä vahvistanut työkokemus tuki tunnistamisen kykyä, mutta nykyisen nuorten kanssa tapahtuva työn vähäinen työkokemus jätti niihin kehitettävää. Tuire kuvasi mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamisen olevan haastavampaa nuoremmilla oppilailla.

Mentalisaatiokyvyn puutteiden mahdollisista ilmenemismuodoista muodostui viisi yläteemaa. Teemat olivat mielen sisäisten prosessien haasteet, itseen kohdistuvan mentalisaation haasteet, toisiin kohdistuvan mentalisaation haasteet, minäkuvan haasteet sekä moninäkökulmaisuuuden puute. Mielen sisäisten prosessien haasteiksi kuvattiin syyseuraussuhteiden ymmärtämisen haasteita, väärinymmärrysten yleisyyttä sekä mielen erillisyyden hahmotuksen haasteita. Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävillä oppilailla kuvattiin olevan vaikeuksia ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia muihin sekä erottaa omaa ja toisen mieltä toisistaan. Lisäksi mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan kuvattiin väärinymmärtävän herkästi asioiden liittyvän itseensä, vaikeivat ne todellisuudessa niin tekisikään. Tuire kuvasi oppilaiden

saattavan kuvitella tapaamisen peruuntumisen johtuvan itsestään, vaikka taustalla olisi esimerkiksi työntekijän oma sairastapaus.

Ja sit se voi niinku kohdistuu myös minuun, minuun. Et sitten oletetaan tavaltaan että siinä tukisuhteessakin se työntekijä on niinku- et enhän mä voi esimerkiksi jos mä sairastun ni niin ni tota et joku voi siitäki sitten kuvitella et mä olen tota vaikka sen takii pois ku on jotain niinku hänestä liittyen.
(Tuire)

Itseen kohdistuvan mentalisaation haasteet sisälsivät itseen kohdistuvien ulkoisten toimien kuten eleiden sekä sisäisten vihjeiden kuten ajatusten ja tunteiden tulkinnan haasteita. Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan kuvattiin olevan vaikea reflektoida eli tarkkailla ja pohtia omia tekojaan sekä omaa mieltään. Lisäksi itseen kohdistuvan mentalisaation haasteiksi nousi tunteiden tunnistamisen ja hallinnan haasteet. Mona kuvasi tunteiden tunnistamisen haasteita oppilaan kyvyttömyytenä tunnistaa kokemiaan tunteita tai niiden ilmenemistä kehossaan. Riina kuvaili puolestaan tunteiden hallinnan haasteita tilanteeseen nähden yliimitettuina tunnereaktioina.

Toiseen kohdistuvan mentalisaation haasteet jakaantuivat alateemoihin ulkoisen mentalisaation haasteista sekä sisäisen mentalisaation haasteista. Toiseen kohdistuvan ulkoisen mentalisaation haasteet ilmenivät oppilaissa toisten sanojen ja eleiden väärintulkintana. Toiseen kohdistuvan sisäisen mentalisaation haasteet ilmenivät puolestaan toisten ihmisten ajatusten ja tunteiden tunnistamisen haasteina. Tuire kuvasi toiseen kohdistuvan sisäisen mentalisaation haasteita vaikeutena nähdä toisen mielessä tapahtuvia asioita ja haasteena ymmärtää toisen kokemuksia. Tuire pohti toiseen kohdistuvan mentalisaation haasteiden voivan vaikeuttaa empatian kokemista toista kohtaan.

Minäkuvan haasteita kuvattiin itseen kohdistuvana kielteisenä ajatteluna, epätietoisuutena sekä turvattomuutena ja itseilmaisun rajoittuneisuutena sosiaalisissa suhteissa turvattoman kiintymyssuhteen seurauksena. Pauliina kuvasi kielteisen ajattelun konkretisoituvan oppilaan taipumuksena liittää itseensä negatiivisia asioita. Mona kuvasi mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan olevan hukassa, sillä ei tiedä mitä hänen tulisi ajatella siitä mitä muut hänestä ajattelevat. Hanna painotti oppilaan voivan hakeutua itseään kaltoinkohteleviin ihmissuhteisiin tai pyrkivän elämishakuisuuteen turvattoman kiintymyssuhteen johdosta. Hanna kuvaili myös itsetuntemuksen ja itseilmaisun haasteita seurauksena turvattomuudesta.

Moninäkökulmaisuu­den puute nousi vastauksissa useasti esiin. Moninäkökulmaisuu­den puutetta kuvattiin oppilaan jumiutumise­na omaan tilanteeseensa, jolloin toisen näkökulman huomiointi vaikeutuu ja toisaalta kykenemättömyytenä asettua toisen asemaan. Riina pohti asiaa nykyisen trendin kautta, jossa oppilaiden on vaikea ymmärtää itselleen humoristisen ilmaisun voivan loukata toista oppilasta.

Nyt on tosi pinnalla semmonen, että että että ninku jos mä ite sanon läpällä jotain. Tai siis ninku oppilas sanoo läpällä ja toinen ei koekkaan et kumpi nyt on oikeessa ja mis menee se niinku raja et mikä on läppää ja mikä sit loukkaa. (Riina)

Osallistujilta kysyttiin haastatteluissa heidän omia havaintojaan oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteista. Osallistujien omat havainnot oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemisestä olivat yhtenevät edellä esitettyjen mahdollisten ilmenemismuotojen kanssa ja niissä korostuivat eritoten moninäkökulmaisuu­den puute sekä kielteinen ajattelu. Lisäksi moniammatillisen tiimin jäsenten omissa havainnoissa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteista nousi esiin mentalisaatiokyvyn puutteiden tilannesidonnaisuus. Pauliina kuvaili tilannesidonnaisuutta oppilaan kykynä ymmärtää asia tietyssä tilanteessa, mutta kykenemättömyytenä ottaa käyttöön tai soveltaa ymmärrystään myöhemmin vastaavassa tilanteessa. Mentalisaatiokyvyn puutteisiin liittyvä tilannesidonnaisuus johti Pauliinan mukaan ongelmatilanteiden toistuvuuteen. Hanna toi esiin esimerkiksi stressin heikentävän tilapäisesti oppilaan mentalisaatiokykä.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat koulutuksen antaneen yleisellä tasolla vain perusvalmiuksia mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamiseen. Ainoastaan koulupsykologin koulutukseen mentalisaatio oli kuulunut suoranaisesti. Kaksi vastaajaa kertoi saaneensa valmiuksia tunnistaa mentalisaatiokyvyn puutteita koulutuksesta eritoten työharjoittelun kautta suoritettuaan sen ympäristössä, jossa mentalisaatiokyvystä oltiin tietoisia ja jossa mentalisaatiokyvyllä oli merkittävä rooli. Koulutusta merkittävämmiksi tunnistamiskykyjä tukeviksi tekijöiksi vastaajat nimesivät oman kiinnostuksen aihetta kohtaan sekä sen tärkeyden työskentelykentällä. Kaksi vastaajista pohti mentalisaation käsitteen uutuutta. Tuire kuvasi uudehkon mentalisaation käsitteen täydentäneen osaamistaan ja olevan potentiaalinen lisä perheiden tukemiseen.

Kun se käsitteenä tuli ni se oli aika uus. Ni siit on saanu kyl niinku täydennys- täyden- täydennys. Ja se on semmonen niinku potentiaali mä aattelen. Mist niinku hyötyy sit varmasti niinku sosiaalihuolto ja perheitten tuki. Mll te

kee hyvää niinku näitä vanhempien ryhmiä mitkä perustuu just niinku mentalisaatioon. Et teoriatausta on niistä. Et se on hyvä että se on. Sitä on laajemmin otettu. (Tuire)

6.3 Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaaminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta. Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat kykynsä ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin pääosin hyviksi. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä. Luokanopettajien ja muun moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä lähestytään erillisesti, sillä luokanopettajan asema tuen piiriin ohjaajana poikkeaa muusta moniammatillisesta tiimistä.

6.3.1 Luokanopettajien käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä

Luokanopettajien vastauksista nousi esiin neljä yläteema. Luokanopettajat kuvailivat tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavan sekä opettajien henkilökohtaiset resurssit että kunnan resurssit. Toisaalta tuen piiriin ohjaamiseen vaikutti opettajien mukaan moniammatillisen yhteistyön onnistuminen sekä tuen piiriin ohjaamiseen kohdistuvat asenteet. Lisäksi vastauksista nousivat esiin rinnakkaisdiagnoosien sekä ryhmäkoon merkitys mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamiselle.

Luokanopettajien kokemuksen mukaan kunnan resurssit vaikuttivat merkittävästi tuen piiriin ohjaamiseen. Luokanopettajista jokainen mainitsi kunnan resurssit tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavana tekijänä. Kunnan resurssit koostuivat alateemoista palveluiden saatavuus ja tukea tarjoavan henkilöstön riittävyys. Palveluiden saatavuus kuten tukea tarjoavan henkilöstön läsnäolo koulurakennuksessa madalsi kynnystä lähestyä moniammatillista oppilashuoltoa ja tuki tuen piiriin ohjaamista. Toisaalta henkilöstön palveluiden mahdollisesti pitkien jonotus-aikojen mainittiin vaikeuttavan tuen piiriin ohjaamista.

Opettajien henkilökohtaisten resurssien koettiin vaikuttavan tuen piiriin ohjaamiseen. Henkilökohtaiset resurssit muodostuivat alateemoista opettajan työkokemus, työaika, tietotaidot ja voimavarat. Työkokemuksen koettiin tukevan tuen piiriin ohjaamista ja vastaavasti työkokemuksen puutteen kuvattiin heikentävän ohjaamista. Työajan riittämättömyyden koettiin vaikeuttavan mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tunnistamista ja tuen piiriin ohjaamista. Useampi luokanopettaja mainitsi mentalisaatiokykyyn ja oppilaisiin liittyvien tietotaitojen riittämättömyyden heikentävän tuen piiriin ohjaamista. Tuen piiriin ohjaamisen koettiin tapahtuvan omien voimavarojen rajoissa ja Johanna totesikin, ettei tukeminen onnistu omien voimavarojen ollessa lopussa.

Mentalisaatiokyvyn haasteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen nimettiin vaikuttavan moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillinen yhteistyö koostui erityisopettajan, koulukuraattorin, koulupsykologin ja huoltajien sekä lapsen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Oppilashuollon jäsenten kanssa tapahtuvaa moniammatillista yhteistyötä opettajat kuvasivat pääosin keskusteluluontoiseksi. Huoltajien ja lapsen kanssa tehtävään moniammatilliseen yhteistyöhön ja siten tuen piiriin ohjaamisen onnistumiseen koettiin vaikuttavan vahvasti huoltajien ja lasten asenteet tuen tarvetta kohtaan. Useat opettajat korostivat huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön sujuvuuden tärkeyttä ja painottivat huoltajien negatiivisten asenteiden vaikeuttavan oppilaan tuen piiriin saattamista.

Esiin nousseiden teemojen lisäksi useiden osallistuneiden opettajien vastauksissa esiintyi maininta ryhmäkoosta tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavana tekijänä. Pienen ryhmäkoon koettiin helpottavan mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamista. Lisäksi useat opettajista mainitsivat mentalisaatiokyvyn kehityksen puutteisiin usein liittyvän rinnakkaisdiagnooseja ja pohtivat rinnakkaisdiagnoosien edesauttavan tuen piiriin pääsyä.

6.3.2 Muun moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä

Moniammatillisen tiimin jäsenten vastauksista muodostui viisi yläteemaa. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvailivat ohjaamiseen vaikuttavan moniammatillisen yhteistyön toteutuminen, eri toimijoiden asenteet, kunnan sekä yksilöiden resurssit ja prosessien sujuvuus.

Kuten luokanopettajillakin, moniammatillinen yhteistyö kuvattiin tärkeäksi tekijäksi mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamisessa. Moniammatillinen yhteistyö piti sisällään yhteistyön moniammatillisen tiimin jäsenten kesken, moniammatillisen tiimin ja huoltajien välillä, moniammatillisen tiimin ja oppilaan välillä sekä moniammatillisen tiimin ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välillä. Moniammatillisen tiimin jäsenten välistä yhteistyötä kuten konsultaatiota eri toimijoiden välillä pidettiin merkittävänä tekijänä oppilaan tuen piiriin ohjaamisessa. Myös huoltajien kanssa käytävä keskustelu ja toimiva keskusteluyhteys oppilaan tilanteesta ja tarpeista oli tärkeä tekijä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamisessa. Huoltajien lisäksi moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat esiin suoran yhteistyön oppilaiden kanssa. Mona kuvaili oppilaiden voivan ohjautua joskus oma-aloitteisesti tai vertaisen tukemana tuen piiriin. Kuitenkin moniammatillisen tiimin jäsenet korostivat erityisesti opettajan tärkeää roolia mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamisessa.

Toisin kuin luokanopettajat, muut moniammatillisen tiimin jäsenet nimesivät myös useita toimijoita koulukuraattorin, koulupsykologin ja erityisopettajan ohella osaksi oppilasta tukevaa moniammatillista verkostoa. Esiin nostettuja toimijoita olivat koulun henkilökunnasta koululääkärit. Koulun ulkopuolisiksi mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävää oppilasta tukeviksi toimijoiksi nimettiin muun muassa sosiaalitoimi ja lastensuojelu, perheneuvola, nuorisopsykologi ja nuorisopsykiatri, nuorisotyö ja kouluvalmentaja sekä neuropsykiatrinen tiimi. Lastensuojelun ja sosiaalitoimen liittyminen tai liittäminen mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden moniammatilliseen tukea tarjoavaan tiimiin toistui useissa vastauksissa. Juuri sosiaalitoimea ja lastensuojelua koskien tuen piiriin ohjaaminen ilmenikin kaksisuuntaisena eli toisaalta oppilas voitiin ohjata sosiaalitoimen palveluihin tuettavaksi tai vastaavasti sosiaalitoimi saattoi olla yhteydessä koulun toimijoihin ohjaten oppilasta esimerkiksi koulukuraattorin tai koulupsykologin palveluiden piiriin.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat asenteiden vaikuttavan huomattavasti tuen piiriin ohjaamiseen. Vastauksissa korostuivat huoltajien ja oppilaiden tukea kohtaan kokemat negatiiviset asenteet, joiden koettiin ehkäisevän tuen piiriin ohjautumista ja pääsyä. Huoltajien kuvattiin kokevan toisinaan epäluottamusta tukimuotoja kohtaan ja siten suoranaisesti epäävän lapsiltaan tuen piiriin pääsyä tai kieltäytyvän yhteistyöstä. Oppilaiden kuvattiin usein pelkäävän tuen tarpeesta tai vastaanottamisesta aiheutuvaa stigmaa tai kokevan tuen olevan hyödytöntä. Opettajien asenteiden kuvattiin vaikuttavan ohjaamiseen, sillä oppilaan mentalisaa-

tiokyvyn haasteita ei välttämättä pidetty syynä tuen tarpeelle. Riina pohti myös kolmiportaisen tuen mallin ohjaavan ajattelua ensisijaisesti oppimisen haasteiden tukemiseen, ei käytöksen tai mentalisaatiokyvyn haasteiden tukemiseen.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat kunnan resurssien riittävyyden vaikuttavan huomattavasti tuen piiriin ohjaamiseen. Palveluiden helpon saatavuuden kuten oppilashuollon saatavilla olon kuvattiin tukevan tuen piiriin ohjaamista. Toisaalta tukea tarjoavan henkilöstön puute koettiin haasteeksi tuen piiriin ohjaamiselle. Useampi vastaaja kuvasi erityisesti koulu-psykologien puutteen aiheuttavan jonoja, jotka viivästyttävät tuen piiriin pääsyä ja vaikeuttavat siten tuen piiriin ohjaamista. Myös koulukuraattorin käyntien säännöllisyyden puute kunnan resurssien johdosta heikensi moniammatillisen tiimin jäsenten mielestä tuen piiriin ohjaamista ja pääsyä. Lisäksi erityisopettajat toivat esiin pienryhmien olevan täynnä ja pienryhmäpaikkojen vaikeasti saatavissa mentalisaatiokyvyn puutteiden ja käytöksen haasteiden perusteella.

Kunnan resurssien lisäksi moniammatillisen tiimin vastauksista muodostui yläteemaksi yksilöresurssit. Yksilöresurssit jakaantuivat huoltajien resursseihin, opettajien resursseihin, moniammatillisen tiimin jäsenten resursseihin sekä oppilaiden resursseihin. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat huoltajilla olevan mahdollisesti omia mentalisaatiokyvyn haasteita ja alleviivasivat mentalisaatiokyvyn puutteiden monisukupolvisuutta. Huoltajien puutteellisen mentalisaatiokyvyn koettiin heikentävän heidän ymmärrystään tuen tarpeesta sekä luottamustaan oppilashuoltoon. Huoltajien puutteellisen mentalisaatiokyvyn kuvattiin heikentävän tuen piiriin pääsyä ja vaikeuttavan tukipalveluihin ohjaamista. Oppilaan omia resursseja kuvattiin huoltajien resursseja vastaavasti. Oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteiden kuvailtiin heikentävän oppilaan ymmärrystä mahdollisesta tuen tarpeestaan ja siten heikentävän tuen piiriin ohjaamista. Opettajien resurssien kuvattiin liittyvän pelkästään tietotaitoon. Opettajien tietotaidon ajateltiin olevan mahdollisesti puutteellista ymmärtämään mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen tarvetta. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuitenkin toivat esiin opettajien ohjaavan käytöksen haasteiden takia oppilaita tuen tarpeen arviointiin tiedostamatta välttämättä taustalla vaikuttavia mentalisaatiokyvyn puutteita. Moniammatillisen tiimin jäsenten omia resursseja kuvattiin lähinnä tarpeena priorisoida työtehtäviä eli puutteellisena aikana riittävälle ohjaamiselle.

Moniammatillisen tiimin jäsenten vastausten muodostama viimeinen teema koski prosessien sujuvuutta. Prosessit kuvattiin hitaiksi ja monimutkaisiksi. Sekä prosessien hitauden että monimutkaisuuden kuvattiin estävän tuen piiriin ohjaamista ja johtavan ongelmien eskaloitumiseen. Riina kuvaili prosessien sisältävän runsaasti aikuisia sekä muodollisia palavereja ja paperitöitä, jotka eivät edistä oppilaan konkreettista tuen saantia. Hanna kuvasi prosessin monimutkaisuuden johtuvan useista toimijoista prosessissa ja monimutkaisuuden yhdessä kunnan resurssipulan kanssa johtavan hitauteen ja pahimmillaan tuen piiriin pääsyn estymiseen.

Kyllähän seki on tehty aika hankalaks et esimerkiks mäki totean pitkällä työskentelyl ja mielestäni olis vaikka asiasta niinku hyvin vahva ajatus. Ni se ei riitä, vaan tarvitaan että vaikka olis vaikka nepsy haasteita ja vanhempi olis siin messis ja opettaja on samaa mieltä ja on ollaan niinku kaikki selvitetty asiaa ni ei ku tarvitaan aika laajat psykologin tutkimukset ja niihin on taas pitkä jono ja sit se pidentää sitä oppilaan pääsyy sinne tuen piiriin. Ja pahimmas tapaukses se voidaan sit evätä jossei vaiks oo sitä koulupsykologia ollenkaan ni sit se ei pääse eteenpäin ollenkaan se oppilas. (Hanna)

Yläteemojen lisäksi Mona ja Tuire toivat esiin iän vaikuttavan tuen piiriin ohjaamiseen sekä suunniteltaviin tuen muotoihin, ja Hanna pohti moniammatillisen tiimin jäsenten arkuutta ohjata oppilaita tuen piiriin. Mona kuvasi pienempien oppilaiden ohjautuvan enemmän sosiaalisten haasteiden johdosta tuen piiriin ja lisäsi heidän ohjautuvan koulupsykologia enemmän koulukuraattorille. Tuire puolestaan kertoi alkuopetusikäisten oppilaiden hyötyvän eniten perhetyöstä ja psykologin tutkimuksista ja ohjaavansa heitä sinne. Tuire jatkoi kuvaillen 3–5 luokka-asteen olevan otollisin aika havaita mentalisaatiokyvyn kehityksen viivästyä ja kertoikin tukikäyntien alkavan yleensä kolmannesta luokasta eteenpäin. Tuiren mukaan oppilaan mentalisaatiokyvyn puuteiden takia eniten ohjataan tuen piiriin alakoululaisia oppilaita. Hanna kuvasi moniammatillisen tiimin jäsenten arkuutta puuttua havaitsemaansa opettajien tai huoltajien heikkoon mentalisaatiokykyyn ja vuorovaikutukseen, jolloin oppilas ei ohjaudu tuen piiriin. Hanna painotti moniammatillisen tiimin jäsenten väliintulon rohkeuden kriittisyyttä, jotta tuen piiriin ohjaaminen olisi riittävää.

6.4 Oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehityksen tukeminen

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksia kyvyistään tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä sekä kartoitettiin käytössä olevia keinoja tukemiseen. Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat kykynsä tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä pääosin hyviksi. Tukemiseen vaikuttaviksi tekijöiksi moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat

erinäiset henkilökohtaiset resurssit sekä mentalisaatiokyvyn dynaamisuuden. Henkilökohtaisiksi resursseiksi nostettiin työkokemus, työajan riittävyys, toimijan tietotaidot sekä eri toimijoiden asenteet. Työkokemuksen kuvattiin tukevan kykyä ja toisaalta työkokemuksen puutteen kuvattiin heikentävän kykyä tukea mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita. Työajan riittämättömyyden koettiin heikentävän oppilaiden tukemista ja ohjaavan priorisointiin, jonka seurauksena oppilas voi jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. Toimijan tietotaitojen riittävyys tuki osallistujien mukaan oppilaan mentalisaatiokyvyn kehittämistä. Luokanopettajat kuvasivat tietotaitojen riittämistä erityisesti opettajan ymmärryksenä mentalisaatiokyvystä ja opettajan taitona arvioida oppilaan mentalisaatiokyvyn tasoa. Muut moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat toimijoiden tietotaitoa vain oppilaantuntemuksena. Moniammatillisen tiimin jäsenet korostivat tukemista heikentäväksi tekijäksi oppilaiden ja huoltajien negatiiviset asenteet. Luokanopettajia lukuun ottamatta moniammatillisen tiimin jäsenten vastauksissa ilmeni henkilöstön kuten opettajien asenteiden vaikutus oppilaan tukemiselle. Opettajien kuvailtiin voivan asennoitua mentalisaatiokykyyn ja siitä aiheutuviin käytöksen haasteisiin negatiivisesti ja asennoituvan haasteisiin oppilaan ominaisuuksina tuen tarpeen sijaan. Mentalisaatiokyvyn dynaamisuuden kuvailtiin haastavan tuen toteuttamista, sillä oppilaan mentalisaatiokyky saattoi ilmetä ajoittain vahvempana ja ajoittain huomattavasti heikompana.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvailivat keinojaan tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Tukikeinot vaihtelivat toimijan mukaan ja niissä ilmeni runsaasti hajontaa. Yksittäiset osallistujat mainitsivat yhdestä viiteen keinoa ja joitain tukikeinoja mainittiin vain yksittäisten osallistujien kohdalla. Tukikeinot jaettiin teemoihin sisällöllisten tavoitteidensa, osallistujien ja toisaalta työmenetelmänsä mukaan (ks. Kuvio 3). Koko aineistosta nousevia sisällöllisiä tavoitteita olivat reflektion, tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä oppilaan systeemin vahvistaminen. Osallistujien mukaan teemoiteltuna tukikeinot jaettiin yksilötyöskentelyyn, pienryhmätyöskentelyyn, ryhmätyöskentelyyn sekä perheinterventioihin. Menetelmällisesti teemoiteltuna teemoiksi nousivat sanalliset tehtävät, kirjalliset tehtävät, taide, leikki, draamapedagogiikka ja positiivinen pedagogiikka.



Kuvio 3. Moniammatillisen tiimin jäsenten tukikeinot mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemiseksi

Moniammatillisen tiimin jäsenten keinoja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä tarkasteltiin kolmesta eri näkökulmasta. Sisällöllisten tavoitteiden mukaan teemoiteltuna tukikeinoista muodostui kolme yläteemaa. Oppilaan mentalisaatiokykyä tuettiin vahvistamalla oppilaan reflektiivisiä taitoja, tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä oppilaan systeemiä. Oppilaan reflektiivisiä taitoja vahvistettiin arjen tilanteita kuten riitatilanteita tarkastelemalla, pilkkomalla osakokonaisuuksiin ja ketjuttamalla niissä ilmeneviä syysuhteita. Reflektiivisiä taitoja vahvistettiin myös toiseen kohdistuvaa mentalisaatiota harjoittelemalla. Harjoittelu sisälsi toisen asemaan asettumisen sekä toisen mielen sisältöjen tulkinnan harjoittelua. Reflektiivisten taitojen vahvistamiseen liittyi usein moniammatillisen tiimin jäsenten puheissa roolin ottamisen harjoittelu ja roolin yksilön minää suojaava merkitys. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen jakautui tunteiden tunnistamisen, tunteiden ilmaisun sekä erilaisten ihmisten kanssa keskustelun ja työskentelyn harjoitteluun. Moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat kolmanneksi

sisällöllisten tukikeinojen teemaksi oppilaan systeemin tukemisen. Tällä tarkoitettiin oppilaan kanssa työskentelevän opettajan tietotaitojen ja mentalisaatiokyvyn lisäämistä sekä vastavalla tavalla oppilaan huoltajien tukemista. Luokanopettajat eivät tuoneet vastauksissaan esiin oppilaan systeemin tukemista.

Osallistujien mukaan teemoitellut tukemiskeinot olivat yksilötyöskentely, pienryhmätyöskentely, ryhmätyöskentely sekä perhetyöskentely. Yksilötyöskentelyä ja perheeseen tehtävää työskentelyä käyttivät moniammatillisen tiimin jäsenistä vain koulukuraattorit ja koulupsykologi. Muita muotoja käyttivät kaikki moniammatillisen tiimin jäsenet. Erityisesti ryhmätyöskentelyä tai ryhmäinterventioita kuvailtiin lähes kaikkien toimijoiden osalta. Koulukuraattorit kuvailivat erityisen hyödylliseksi luokkaan tehtäviä interventioita.

Et siin on tosi paljon mahdollisuuksia et nostaa sitä ryhmääkin voimavaraks siihen et meiän luokassa nää jutut- nää jutut jotenki on et niitäki opetellaan ja et yhdessä, yhdessä harjotellaan ja et se ei oo mikään et tue sitä ymmärrystä. Ja monella sitä voi ollakki sitte kenel on, ketkä on taitavii siinä ni. On ninku et voi tukee sit niitä kenel on haasteita siinä. (Tuire)

Moniammatillisen tiimin jäsenten tukikeinot jaettiin teemoihin myös menetelmällisesti. Menetelmällisiä keinoja olivat sanalliset tehtävät, kirjalliset tehtävät, taide, leikki, draamakasvatus sekä positiivinen pedagogiikka. Sanallisia ja kirjallisia tehtäviä tehtiin pääosin yksilötapamisilla koulukuraattorin tai koulupsykologin vastaanotolla. Niitä toteutettiin kuitenkin myös muutaman luokanopettajan toimesta luokahuoneessa. Lukuun ottamatta luokanopettajia, moniammatillisen tiimin jäsenet hyödynsivät tukitoimissaan runsaasti taidetta. Jäsenet kuvailivat esimerkiksi reflektiotaitoja vahvistettavan sarjakuvia piirtämällä tai toisten taideteoksia analysoimalla. Draamapedagogiikkaa käyttivät sekä luokanopettajat että erityisopettajat. Oppilaita ohjattiin draamaharjoitusten kautta vahvistamaan reflektiotaitojaan roolin suojaamana. Draamapedagogiikkaa vastaavana keinona koulukuraattorin tai -psykologin yksilötapamisille kuvattiin leikki. Roolin ottoa sekä reflektiotaitojen ja tunnetaitojen vahvistumista voitiin tukea työskentelemällä nukkejen tai pehmolelujen kanssa. Lisäksi positiivisen pedagogiikan käyttöä kuvattiin oppilaan mentalisaatiokyvyn tukikeinona. Positiivisella realistisella palautteella kuvattiin tuettavan oppilaan itseensä kohdistamaa mentalisaatiota.

7 Pohdinta

Tässä luvussa koostetaan tutkimuksen sisältö yhteen. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja esitetään niistä tehtävät johtopäätökset. Ensimmäinen alaluku on jaettu edelleen alalukuihin, joissa analysoidaan tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan rinnastettuna lähdekirjallisuuteen. Toisessa alaluvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Lopuksi kolmannessa alaluvussa esitetään jatkotutkimusehdotuksia, jotka tutkimuksen tuloksia tarkastellessa nousivat esiin.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsityksiä mentalisaatiosta, mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodoista, mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta sekä kyvystään tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä. Moniammatillisen tiimin jäsenillä oli ennakkokäsityksiä mentalisaatiosta ja heidän ennakkokäsityksensä olivat Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielman pohjalta luokanopettajien käsityksiä laajemmat. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat mentalisaatiota toiseen kohdistuvana mentalisaationa ja mielten erillisyytenä. Määritelmä kuvaa mentalisaation ydintä, mutta on yhä kapea käsitys mentalisaatiosta ja sen ulottuvuuksista.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat tunnistavansa oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita hyvin ja kuvasivat haasteiden ilmenevän mielen sisäisten prosessien haasteina, itseen ja toisiin kohdistuvan mentalisaation haasteina, minäkuvan haasteina sekä moninäkökulmaisuuuden puutteena. Moniammatillisen tiimin kuvaukset mentalisaatiokyvyn puutteista olivat yhtenevät lähdekirjallisuuden kanssa ja on mahdollista, että heidän kykynsä tunnistaa mentalisaatiokyvyn haasteita ilmentäviä oppilaita vastaa heidän kokemustaan.

Moniammatillisen tiimin jäsenet luottivat kykyihinsä ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin, mutta nimesivät siihen vaikuttavaksi tekijäksi moniammatillisen yhteistyön, kuntien resurssit, yksilöresurssit, asenteet sekä prosessien sujumuuden. Muun moniammatillisen tiimin jäsenten vastaukset olivat luokanopettajien vastauksien kanssa yhtenevät, mutta näkökulmaltaan laajemmat. Heidän käsityksensä moniammatillisuudesta ulottui luokanopettajista poiketen koulun ulkopuolisiin tahoihin, ja he pohtivat huoltajien sekä oppi-

laiden resursseja koulun toimijoiden lisäksi. He myös toivat esiin opettajien tietotaitojen mahdollisen riittämättömyyden mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden ohjaamisessa. Moniammatillisen tiimin jäsenet siis pystyvät todennäköisesti täydentämään oppilaiden tuen piiriin ohjaamista luokanopettajan tukena. Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen linkittyi vahvasti kuntien resurssit, jotka vaikuttivat muun muassa moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen, henkilöstön saatavuuteen ja oppilashuollon toimijoiden työajan riittävyyteen. Riittämättömät kunnan resurssit vaikuttavat todennäköisesti mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen negatiivisesti monella eri tavalla.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat roolistaan riippumatta kykenevänsä tukemaan oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Eri toimijoiden keinot vaihtelivat ja tukikeinoja lähestyttiin sisällöllisten tavoitteiden, menetelmien ja tukitoimeen osallistujien kautta. Sisällöllisten tavoitteiden mukaan jaetut keinot painottuivat reflektiotaitojen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä oppilaan systeemin vahvistamiseen. Osallistujien mukaan jaetut keinot vaihtelivat yksilötyöstä aina koko luokan työskentelyyn ja koteihin tehtävään perhetyöhön. Menetelmälliset keinot olivat niin sanallisia kuin kirjallisia harjoituksia, taidetta, leikkiä, draamatyöskentelyä sekä positiivista pedagogiikkaa. Moniammatillisen tiimin jäsenten käyttämät mentalisaation kehitykseen pyrkivät tukikeinot olivat lähdekirjallisuuden valossa pääosin hyvin toimivia. Vain taide tukemisen keinona ei rinnastunut suoraan lähdekirjallisuuteen. Vastaavasti koulussa usein läsnä oleva kaunokirjallisuus ei ilmennyt tukemisen keinona vastauksissa, vaikka lähdekirjallisuus puoltaa sen merkitystä mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemiselle. Moniammatillisen tiimin jäsenen rooli ei vaikuttanut rajaavan tiettyjen keinojen käyttöä, lukuun ottamatta yksilötapaamisia sekä perhetyötä, jotka rajoittuivat koulukuraattoreihin ja koulupsykologiin. Siinä missä moniammatillisella tiimillä vaikuttaa olevan runsaasti toimivia tukemisen keinoja käytössään, oli yksittäisillä jäsenillä vain 1–5 keinoa.

7.1.1 Moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsitykset mentalisaatiosta

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsityksiä mentalisaatiosta. Luokanopettajia ei tutkittu tämän tutkimuskysymyksen yhteydessä, sillä aihetta oli tutkittu jo tutkimuksen aineiston osalta Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielmassa. Kaikki haastatellut moniammatillisen tiimin jäsenet paitsi yksi erityisopettaja olivat kuulleet mentalisaa-

tiosta aiemmin. Koulupsykologin ja -kuraattorin opintoihin mentalisaation kuvailtiin kuuluvan jollakin tasolla ja mentalisaatioon liittyen oli myös tarjolla virassa toimiville koulupsykologeille ja -kuraattoreille täydennyskoulutuksia. Koulupsykologeille ja -kuraattorielle oli myös tarjoutunut opintojen kautta ilmiöön perehdyttäviä työharjoittelumahdollisuuksia. Erityisopettajat eivät ilmaisseet mentalisaation käsitteen tai ilmiön kuuluneen opintoihinsa. Tulos on yhtenevä koulutusohjelmista tehtävien päätelmien kanssa. Koulupsykologin ja -kuraattorin opinnot sisältävät runsaasti enemmän psykologian opintoja ja mielenterveyden kehittämiseen tähtääviä opintoja kuin erityisopettajien opinnot (Turun yliopisto, 2022; Oulun ammattikorkeakoulu, 2023).

Moniammatillisen tiimin jäsenet toivat esiin oman perehtyneisyytensä mentalisaatioon oman kiinnostuksensa pohjalta. Erityisopettajien tiedot pohjautuivat juuri heidän omaehtoiseen perehtymiseensä esimerkiksi kirjallisuutta lukien. Opettajat kokevat olevansa vastuussa omasta kompetenssistaan ja kehittävät sitä muun muassa lukemalla kirjallisuutta (Eklund ym., 2021, s. 739).

Moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsitykset mentalisaatiosta tiivistyivät toiseen kohdistuvaan mentalisaatioon ja mielten erillisyyden ymmärrykseen. Mentalisaatio nähtiin toisen asemaan asettumisena ja toisen mielen sisältöjen tulkintana. Fonagy & Luyten (2009) määrittelevät mentalisaation muun muassa toisen yksilön mielen sisältöjen tulkintana (s. 1357). Mentalisaatio nähtiin myös oman ja toisen mielen erillisyytenä sekä oman ja toisen mielen käsittelynä omassa mielessä samanaikaisesti. Erityisesti koulukuraattorit mainitsivat mielen erillisyyden hahmotuksen osana mentalisaatiokykyä. Mielten erillisyyden hahmottaminen onkin mentalisaation ydinkäsitteitä (ks. Ensik & Mayes, 2010, s. 302; Fonagy & Luyten, 2009, s. 1357).

Ennakkokäsitykset kuvaavat mentalisaatiokyvyn ulottuvuuksia kuitenkin hyvin yksipuolisesti. Moniammatillisen tiimin jäsenten ennakkokäsityksistä on löydettävissä kognitiivisen mentalisaation, toiseen kohdistuvan mentalisaation ja sisäisen mentalisaation ulottuvuuksia. Kognitiivinen mentalisaatio kuvaa mielen erillisyyden hahmotusta, kun taas sisäinen ja toiseen kohdistuva mentalisaatio ovat läsnä erityisesti toisten mielen sisältöjen tulkinnassa (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1358–1362). Kognitiivisen mentalisaation ulottuvuutta voi lähestyä myös ensimmäisten asteen virhekäsitysten kautta. Ensimmäisen asteen virhekäsityksillä tarkoitetaan hahmotusta oman ja toisen tietouden poikkeavuudesta ja siten esimerkiksi kykyä hahmottaa

toisella saattavan olla tietoa, jota itsellä ei ole (Ensik & Mayes, 2010, s. 303). Moniammatillisen tiimin jäsenten kuvatessa mielten erillisyyden hahmotusta he kuvasivat ymmärrystä esimerkiksi oman ja toisen henkilön tietouden poikkeavuudesta.

Itseen kohdistuvan mentalisaation tai ulkoisen mentalisaation ulottuvuudet eivät ilmene ennakkokäsityksissä. Itseen kohdistuvassa mentalisaatiossa yksilö reflektoi omia mielen sisältöjään tai toimintaansa suhteessa niihin ja ulkoisessa mentalisaatiossa yksilö keskittyy ulkoisiin vihjeisiin kuten eleisiin ja tekoihin (Fonagy & Luyten, 2009, s. 1358–1362). Jos mentalisaatiota ei lähestytä myös itseen kohdistuvana mentalisaationa, ei ymmärrys ensimmäisen ja toisen asteen virhekäsitysten synnystä ole syvällistä. Virhekäsitysten ymmärtämisessä on kriittistä mentalisoida itseään suhteessa muihin ja muita suhteessa itseensä (Ensik & Mayes, 2010, s. 303; Miller, 2012, s. 41). Itseen kohdistuvan mentalisaation puuttuminen ennakkokäsityksistä herättää kysymyksen, pitävätkö moniammatillisen tiimin jäsenet mielessään oppilaiden itseen kohdistuvan mentalisaation mahdollisia haasteita pyrkiessään tunnistamaan oppilaiden oppimisen haasteita.

Ennakkokäsityksissä nousi yksittäisenä nostona esiin mentalisaatiokyvyn kehityksen ikäsidonnaisuus. Yksi osallistuja kuvasi alle 4-vuotiaiden mentalisaatiokyvyn olevan alemmalla tasolla. Kognitiivinen mentalisaatiokyky kehittyy viidenteen ikävuoteen mennessä ja affektiivinen mentalisaatiokyky vasta sen jälkeen (Miller, 2012, s. 25). Yksittäinen osallistuja kuvasi edelleen mentalisaatiokyvyn kehittyvän dynaamisesti siten että kehitys toisaalta jatkuu läpi elämän ja toisaalta vaihtelee tilannesidonnaisesti. Tätä ennakkokäsitystä myötäilee myös Millerin (2012) ja Fonagyn & Luytenin (2009) havainnot mentalisaation kehityksen dynaamisuudesta ja ikäsidonnaisesta kehityksestä vauvasta aikuisuuteen. Vaikka ikätasoinen kehitys nousi esiin yhden vastaajan kanssa, ei hänkään tuonut esiin alakoulu- ja yläkouluiässä tapahtuvaa mentalisaatiokyvyn kehitystä. Esimerkiksi affektiivinen mentalisaatio kehittyy merkittävästi usein vasta esikoulun tai alkuopetuksen aikana ja toisen asteen virhekäsitysten ymmärtäminen kehittyy keskimäärin vasta alkuopetuksen loppupuolella tai sen jälkeisenä aikana (Miller, 2012, s. 25, 44; Scaini ym., 2020, s. 559–560).

Mentalisaatio on kasvatustieteiden kentällä verrattain uusi termi (Midgley ym., 2021). On mahdollista, että moniammatillisen tiimin jäsenillä olisi mentalisaatiosta ilmiönä enemmän ennakkotietoja, jos se osattaisi yhdistää kasvatustieteen kentällä tunnetumpiin käsitteisiin. Tällaisia käsitteitä voisivat olla muun muassa reflektiokyky, itsesäätelytaidot, mindfulness, empatia ja tietoisuustaidot (Ensik & Mayes, 2010, s. 302; Schwarzer ym., 2022, s. 3).

7.1.2 Moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset kyvystään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä omasta kyvystään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita. Lisäksi tutkittiin heidän käsityksiään oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteiden mahdollisista ilmenemismuodoista sekä kokemuksiaan itse havaitsemistaan puutteista. Luokanopettajia ei tutkittu tunnistamiskyvyn osalta, sillä heitä koskevat tulokset on esitelty jo Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielmassa. Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamisen kykynsä hyväksi. Kykyihin mainittiin vaikuttavan mentalisaation ikätasoinen kehitys, joka ilmeni muun muassa pienempien oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehityksen haasteiden tunnistamisen vaikeutena. Affektiivinen mentalisaatiokyky kehittyy merkittävästi viidennen ikävuoden jälkeen eli mahdollisesti vasta alkuopetuksen aikana (Miller, 2012, s. 25). Tällöin voi olla haastavaa tulkita, onko alkuopetuksen oppilaan affektiivisen mentalisaatiokyvyn kehityksen herkkyyskausi vielä kesken vai edennyt puutteellisesti.

Myöhemmästä ikätasoisesta kehityksestä ei mainittu vastauksissa. Kognitiivisen mentalisaatiokyvyn kehityksen herkkyyskausi ensimmäisen asteen virhekäsitysten tasolta toisen asteen virhekäsitysten tasolle alkaa kahdeksannesta ikävuodesta alkaen (Scaini ym., 2020, s. 559–560). Jos ikäsidonaisuus liitettiin lähinnä affektiiviseen mentalisaatiokykyyn, on mahdollista, että kognitiivisen mentalisaatiokyvyn puutteen aiheuttamaan tuen tarvetta ei tunnisteta yhtä tehokkaasti kuin affektiivisen mentalisaatiokyvyn. Affektiivisen mentalisaatiokyvyn puutteet voivat ilmetä herkemmin häiriökäyttäytymisenä tai haasteina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin puute tulee näkyvämmäksi.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemistä mielen sisäisten prosessien haasteina, kuten syyseuraussuhteiden hahmottamisen vaikeutena, väärinymmärryksien yleisyytenä sekä mielen erillisyyden hahmotuksen haasteina. Moniammatillisen tiimin tulkinta on yhtenevä lähdekirjallisuuden kanssa. Carvalho ja kollegat (2019) kuvaavat mentalisaatiokyvyn haasteiden ilmenevän mielen sisältöjen erottelun ja järjestelyn vaikeutena (s. 469), kun taas Sharp ja kollegat (2011) kuvaavat niin ali- kuin ylimentalisoinninkin johtavan sosiaalisten tilanteiden virhetulkintoihin (s. 16–17). Mentalisaatiokyvyllä olennaisien ensimmäisen ja toisen asteen virhekäsitysten ymmärtämisen haasteet ilmenevät myös

syysseuraussuhteiden hahmottamisen haasteina sekä virhetulkintoina (Ensik & Mayes, 2010, s. 303).

Mentalisaatiokyvyn puutteiden kuvattiin ilmenevän itseen ja toisiin kohdistuvan mentalisaation haasteina. Itseen kohdistuvan mentalisaation haasteet ilmenivät omien toimien ja mielen sisältöjen tulkinnan haasteina. Mielen sisällöistä korostettiin erityisesti tunteita eli affektiivisen mentalisaation osa-aluetta. Mentalisaatiokyvyn puutteet ilmenivät esimerkiksi omien tunteiden tunnistamisen ja hallinnan puutteellisuutena. Etenkin autisteilla ilmenee muita todennäköisemmin affektiivisen mentalisaatiokyvyn haasteita kuten toisten tunteiden tunnistamisen haasteita (Sharp ym., 2011, s. 16–17). Bizzi ja kollegat (2022), Schwarzer ja kollegat (2022) sekä Sharp ja kollegat (2011) kuvasivat mentalisaatiokyvyn haasteiden ilmenevän tunteiden hallinnan haasteina. Kuten itseen kohdistuvan mentalisaation puutteiden, myös toiseen kohdistuvan mentalisaation puutteiden kuvattiin ilmenevän toisen eleiden, sanojen ja mielen sisältöjen tulkinnan haasteina. Toisen yksilön mielen sisältöjen ja ulkoisten vihjeiden kuten eleiden tulkinnan haasteet ovat yksi mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodoista (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17.)

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat mentalisaatiokyvyn puutteiden voivan ilmetä oppilaan kielteisenä ajatteluna ja itseilmaisun haasteina. Kielteistä ajattelua ei kuitenkaan suoranaisesti mainita lähdekirjallisuudessa mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodoksi. Silti juuri kielteinen ajattelu korostui moniammatillisen tiimin jäsenten omissa havainnoissa työelämässä kohtaamistaan oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteista. Itseilmaisun haasteet kuten oman ajattelunsa kuvaamisen haasteet puolestaan ovat yksi mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodoista (Carvalho ym., 2019, s. 469; Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17).

Oppilaan moninäkökulmaisuuuden puute korostui sekä mentalisaatiokyvyn puutteiden mahdollisissa että havaituissa ilmenemismuodoissa. Moninäkökulmaisuuuden puute on olennainen mentalisaatiokyvyn puutteen seuraus (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17). Lisäksi juuri työelämässä havaittuna piirteenä tuotiin esiin mentalisaatiokyvyn puutteiden tilannesidonnaisuus. Mentalisaatiokyvyn puutteiden kuvattiin voivan estää jo kertaalleen opitun tiedon soveltamista seuraavassa vastaavassa tilanteessa ja toisaalta mentalisaatiokyvyn kuvattiin voivan hetkellisesti heikentyä voimakkaan trauman tai stressin takia. Mentalisaatiokyvyn tilapäistä alenemaa stressin tai koetun trauman seurauksena kuvaavat myös Bak ja kollegat (2015) sekä Sharp ja kollegat (2011).

Koulutuksesta kuvattiin saatavan enintäänkin perusvalmiudet mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamiseen. Koulutusta merkittävämmäksi tekijäksi moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat oman kiinnostuksen ja perehtyneisyyden ilmiöstä. Kuten aiemmin mainittu, esimerkiksi opettajien kokema vastuu kompetenssistaan ohjaa heidät perehtymään kirjallisuuteen (Eklund ym., 2021, s. 739). Mentalisaation käsitteen uutuus nousi esiin vastauksissa. Käsitteen uutuutta kasvatustieteiden kentällä tukee laadukkaan tutkimuksen puute (Midgley ym., 2021) sekä ilmiön ympärillä lisääntyvä tutkimuksen määrä. Käsitteen uutuus voi olla syynä myös sen puuttumiselle koulutusohjelmissa, sillä koulutusohjelmaan lisäämiseksi ilmiö tarvitsee runsaasti luotettavaa tieteellistä tutkimusta ja koulutusohjelmien muutos puolestaan tarvitsee aikaa.

7.1.3 Moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamisesta

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat kykynsä ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin hyväksi. Tuen piiriin ohjaamiseen moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat vaikuttavan moniammatillisen yhteistyön toimivuuden, kunnan ja yksilöiden resurssien, asenteiden sekä prosessien sujuvuuden.

Moniammatilliseen yhteistyöhön kuvattiin osallistuvan luokanopettajat, erityisopettajat, koulukuraattorit- ja psykologit sekä oppilaat ja heidän huoltajansa. Rehtoreita ei mainittu, vaikka rehtorit ovat vastuussa oppilashuollon toiminnasta ja myös osallisina oppilashuollon kokoonpanossa (Vainikainen ym., 2015, s. 138–139, 145; TEA, 2021). Luokanopettajia lukuun ottamatta moniammatillinen tiimi yhdisti moniammatilliseen yhteistyöhön lisäksi koululääkärin sekä useat koulun ulkopuoliset toimijat kuten sosiaalitoimen ja nuorisopsykiatrian. Tämä on odotettavaa, sillä esimerkiksi koulukuraattoreiden työnkuvaan kuuluu käsittää systeemisesti sekä koulun sisäiset että ulkoiset toimijat (Alvarez ym., 2013, s. 240). Viidennes oppilashuollon jäsenistä opettajia lukuun ottamatta oli yhteistyössä kuukausittain nuorten psykiatrisen erikoissairaanhoidon kanssa. (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 42.)

Koulun ulkopuolisista toimijoista eritoten lastensuojelun osallisuus mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tukemisessa korostui. Oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteiden ollessa usein kytkeytyneenä vanhempien mentalisaatiokykyyn ja varhaislapsuudessa saatuun puutteelliseen tai laiminlyövään vuorovaikutukseen, voi huoli lapsen kotioloista herätä (Fonagy ym., 2007, s. 78; Ha ym., 2011, s. 297–298). Oppilashuollon jäsenillä on ilmoitusvelvollisuus, joka velvoittaa salassapitovelvollisuudesta huolimatta ilmoittamaan huolesta lapsen hyvinvointiin liittyen (Lastensuojelulaki 407/2007). Luokanopettajien vastauksissa koulun ulkopuoliset toimijat eivät kuitenkaan näkyneet eikä mainintaa esimerkiksi lastensuojelun kanssa tehtävästä yhteistyöstä ilmennyt. On mahdollista, että luokanopettajat ohjaavat heränneestä huolesta oppilaat lastensuojelua ennemmin muille koulun oppilashuollon jäsenille, jotka arvioivat esimerkiksi lastensuojelun tarvetta oman osaamisensa kautta.

Moniammatillisen yhteistyön kuvattiin suurelta osin toteutuvan keskusteluluontoisesti huoltajien ja oppilaan kanssa tai konsultaationa ammattilaisten välillä. Keskustelun ja konsultaation sujuvuuteen kuvattiin liittyvän vahvasti eri toimijoiden asenteet. Luokanopettajat toivat esiin huoltajien ja oppilaiden negatiivisten asenteiden vaikeuttavan tuen piiriin ohjaamista ja keskustelua. Huoltajat kokevat epäluottamusta oppilashuoltoon ja sen tukimuotoja kohtaan sekä pelkäävät tuen tarpeen myöntämisen ja tuen vastaanottamisen johtavan negatiivisiin seurauksiin. Lisäksi he eivät koe tulevansa todellisuudessa kuulluksi kuulemistilaisuuksista huolimatta. (Reardon ym., 2017, s. 644.) Muiden moniammatillisen tiimin jäsenten pohdinnoissa huoltajien ja oppilaiden asenteiden lisäksi opettajien asenteet saattoivat vaikuttaa oppilaan tuen piiriin ohjaamiseen. Opettajat eivät mahdollisesti esimerkiksi nähneet mentalisaatiokyvyn puutetta tarpeena erityiselle tuelle tai pienryhmään siirtymiselle, jolloin oppilaan tuen piiriin ohjaaminen vaikeutui. Jos opettajan tietotaidot mentalisaatiokyvystä olisivat puutteelliset, voisi hänen olla vaikea ymmärtää oppilaan tuen tarvetta.

Moniammatillisen tiimin jäsenten välisen konsultaation merkitystä painotettiin ohjaamisen onnistumisessa. Konsultaation välityksellä voidaan tukea ammattilaisten ymmärryksen kehittymistä ja siten tukea välillisesti myös oppilasta (Sundqvist ym., 2014, s. 299–300). Toisaalta konsultaatiolle voi olla riittämättömästi aikaa ja resursseja (Eklund ym., 2021, s. 738; Kokko ym., 2021, s. 126; Sundqvist ym., 2014, s. 299–300). Konsultaation puutteellisuutta lähestyttiin usein kunnan resurssien kautta.

Kunnan resurssien kuvattiin vaikuttavan mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen. Oppilashuollon läsnäolo rakennuksessa koettiin ohjaamista tukeväksi tekijäksi ja henkilöstön heikko saatavuus nostettiin ohjaamista heikentäväksi tekijäksi. Oppilashuollon kuten koulukuraattorien ja -psykologien läsnäolon oppilashuoltoryhmän taapamisissa on todettu parantavan oppilashuoltoryhmän toimintaa (Vainikainen ym., 2015, s. 145). On todennäköistä, että koulurakennuksessa paikalla olevat oppilashuollon jäsenet pääsevät myös useammin läsnä oppilashuoltoryhmän kokoontumisiin tai ovat käytettävissä konsultaatiotarkoituksessa. Oppilashuollon jäsenet ovat kuitenkin usein varattuja sijainnistaan riippumatta, sillä suuri osa henkilöstöstä koki oppilashuoltotyölle olevan puutteellisesti aikaa tai henkilöstöresursseja (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 30; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 47).

Henkilöstön saatavuuden vaikutuksesta oppilaiden tuen piiriin ohjaamiseen moniammatillisen tiimin jäsenten vastauksissa korostuivat koulupsykologien puute ja henkilöstövajeesta aiheutuvat jonotusajat. Koulupsykologien lainsäädännölliset oppilasmäärät ylittyvätkin huolestuttavan usein johtaen koulupsykologimitoituksen riittämättömyyteen (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 20; TEA, 2021). Koulupsykologit eivät ole aina saatavilla tarvittaessa ja jonotusajat koulupsykologin arviointeihin voivat kasvaa. Resurssien puute estää varhaista puuttumista ongelmiin ja ongelmat ehtivät kasvaa (Savolainen ym., 2021, s. 208–209). Toki myös erityisopettajien ja luokanopettajien välisen konsultaatioajan riittämättömyys on esteenä onnistuneelle tuen piiriin ohjaamiselle (Eklund ym., 2021, s. 738; Kokko ym., 2021, s. 126; Sundgvist ym., 2014, s. 229–230, 308).

Oppilaat ohjataan pienluokkatukeen vain, jos muut tukikeinot eivät riitä ja oppilaan etu sitä vaatii (Opetushallitus, 2014, s. 61; Vainikainen ym., 2015, s. 138). Moniammatillisen tiimin jäsenet toivat esiin, ettei kunnan resursseista johtuen pienryhmäpaikkoja ole aina tarjolla riittävästi ja etenkin käytöshäiriöitä ilmentävät oppilaat saattavat jäädä ilman paikkaa. Käytöksen haasteita ilmentävät oppilaat ohjataan kuitenkin helposti juuri luokan ulkopuolelle pienryhmään (Takala ym., 2018, s. 11), mikä saattaa selittää käytöksen haasteiden olevan riittämätön syy pienryhmäpaikan saantiin. Kuten Opetushallitus linjaa yllä, tulee kaikkia muita tukikeinoja tarjota ensin.

Ohjaamisperusteisiin saattaa vaikuttaa henkilön omat resurssit. Moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamiseen vai-

kuttavaksi tekijäksi yksilöresurssit. Luokanopettajat korostivat omia resurssejaan, kuten työajan riittävyyttä, työkokemuksen määrää sekä tietotaitojen laajuutta. Muut moniammatillisen tiimin jäsenet toivat esiin myös opettajien tietotaidot heidän resurssejaan pohtiessaan. Luokanopettajien koulutusohjelman psykologisten sisältöjen laajuuden sekä Sjölundin (2022) kandidaatin tutkielman pohjalta onkin mahdollista, ettei luokanopettajilla ole riittäviä tietotaitoja mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamisessa (Turun yliopisto, 2022; Sjölund, 2022). Tämä voi vaikuttaa heidän kykyynsä ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita muille moniammatillisen tiimin jäsenille ja heikentää siten yleisestikin oppilaiden tuen piiriin ohjaamista.

Moniammatillisen tiimin jäsenet korostivat vastauksissaan juuri opettajan roolia tuen piiriin ohjaamisessa. Etenkin yleisen ja tehostetun tuen portailla opettajalla on tärkeä rooli (Eklund ym., 2021, s. 738). Luokanopettajat toivat esiin pienen ryhmäkoon ja oppilaan rinnakkaisdiagnoosien helpottavan mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamista. Mentalisaatiokyvyn puutteet yhdistyvätkin mahdollisesti sairauksiin kuten autismiin, persoonallisuushäiriöihin, skitsofreniaan, masennukseen ja syömishäiriöihin (Bak ym., 2015, s. 2; Carvalho ym., 2019, s. 469; Ensik & Mayes, 2010, s. 325–326). Mentalisaatiokyvyn puutteet aiheuttavat myös haasteita sosiaalisten normien ja käyttäytymissääntöjen ymmärtämisessä sekä keskittymiskyvyn ylläpidossa. Mentalisaatiokyvyn puutteet ovat myös yhteydessä ahdistukseen ja kohonneisiin stressitasoihin. (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745.) Monet näistä oireista linkittyvät muihin tutumpiin diagnooseihin.

Luokanopettajia lukuun ottamatta moniammatillisen tiimin jäsenet pohtivat huoltajien, oppilaan ja moniammatillisen tiimin jäsenten omia resursseja. Huoltajien kuvattiin omaavan mahdollisesti itsekin puutteellinen mentalisaatiokyky, jolloin ohjaaminen vaikeutui. Vanhempien heikon mentalisaatiokyvyn on todettu olevan yhteydessä alakouluikäisten heikkoon mentalisaatiokykyyhin (Ha ym., 2011, s. 297–298). Oppilaiden omat mentalisaatiokyvyn haasteet vaikuttivat moniammatillisen tiimin jäsenten mielestä mahdollisesti oppilaan omaan kykyyn ymmärtää tuen tarvetta. Mentalisaatiokyvyn ollessa puutteellinen yksilö voi olla kykenemätön jäsentämään kokemuksiaan sekä ymmärtämään omia tunteita ja ajatuksiaan. (Carvalho ym., 2019, s. 469; Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17). Moniammatillisen tiimin jäsenten omat resurssit eivät käsitelleet tietotaitoa vaan työajan riittävyyttä, joka linkittyikin vahvasti aiemmin pohdinnassa käsiteltyihin kunnan resursseihin.

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat prosessien hitauden ja monimutkaisuuden vaikeuttavan mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tuen piiriin ohjaamista. Tuen portailla siirtyminen vaatii portaasta riippuen oppilashuoltoryhmän kokoontumisia, huoltajien ja oppilaan kuulemistilaisuuksia, pedagogisen arvion tai selvityksen sekä psykologisen tai lääketieteellisen arvioin oppilaan tuen tarpeesta. (Vainikainen ym., 2015, s. 138). Oppilashuollon toimet tulee myös dokumentoida huolellisesti (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvailivat dokumentoinnin ja useiden aikuisten läsnäolon hidastavan tuen piiriin pääsyä ja esimerkiksi koulupsykologien puutteen hidastavan tai estävän prosessien etenemisen kokonaan. Moniammatillisen tiimin jäsenten vastaukset yhtenevät aiempaan tutkimustietoon (ks. Eklund ym., 2021, s. 738).

Mielenkiintoista oli vielä tuloksista ilmennyt ristiriita, jossa sekä koulupsykologi että koulukuraattori kuvasivat ohjaavansa luotaan eteenpäin pienimpiä oppilaita toisilleen tuen piiriin. Pienimpien oppilaiden affektiivisen mentalisaatiokyvyn ja toisen asteen virhekäsitysten ollessa vasta mahdollisesti kehittymässä, on puutteiden tunnistaminen ja tukeminen mahdollisesti haastavampaa (Miller, 2012, s. 25, 44; Scaini ym., 2020, s. 559–560). Puutteiden tunnistamiseen voidaan tarvita useita oppilashuollon ammattilaisia yhteistyössä ja kehityksen etenemistä saatetaan seuralla, jotta tuen tarpeesta ollaan varmempia. Koulukuraattori kuvasi kolmannesta luokasta alkaen mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen tarpeen arvioinnin ja ohjaamisen helpottuvan. Alkuopetuksen loputtua affektiivinen mentalisaatiokyky ja toisen asteen virhekäsitykset ovat jo alkaneet voimakkaasti kehittyä, jos kehitys etenee ikätasoisesti, jolloin puutteiden huomaaminen herkkyyksiän ylittäneiltä oppilailta on loogista.

7.1.4 Moniammatillisen tiimin jäsenten käsitykset kyvystään tukea mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita

Tutkimuksessa tutkittiin moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksia kyvystään tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Moniammatillisen tiimin jäsenet kokivat kykynsä hyväksi ja kuvasivat kykyihin vaikuttavan työkokemuksen määrän, työajan puutteen sekä tietotaitojen laadun. Työajan puutteen kuvattiin vaikeuttavan mentalisaatiokyvyn puutteita omaavan oppilaan tukemista. Kuten tuen piiriin ohjaamisen kohdalla, myös tuen toteuttamisen kohdalla työajan riittämättömyys on este. Oppilashuollon toimijoilla, kuten koulupsykologeilla ja erityisopettajilla on riittämättömästi työaikaa tarvittavaan tukemiseen (Hietanen-Peltola ym., 2022,

s. 30; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 47). Luokanopettajat kuvasivat mentalisaatioon liittyvien tietotaitojen puutteen vaikeuttavan tukemista ja vastaavasti mentalisaation ymmärryksen helpottavan sitä. Muun moniammatillisen tiimin vastauksissa tietotaidot korostuivat vain oppilaan tuntemuksena. Kuten aiemmin tässä tutkielmassa on koostettu, on mahdollista, että luokanopettajilla on puutteelliset taidot mentalisaatioon liittyen (Turun yliopisto, 2022; Sjölund, 2022). Muu moniammatillinen tiimi puolestaan ei työskentele yhtä intensiivisesti oppilaiden kanssa kuin luokanopettaja, jolloin oppilaantuntemus voi nousta kriittiseksi tekijäksi tietotaitoja ajateltaessa. Koulukuraattorien ja koulupsykologien työalueeseen kuuluu satoja oppilaita ja työnkuva koostuu pääosin muutamien oppilaiden kanssa toteutettavista yksilöta- paamisista (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 5, 27; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Tällöin uuden asiakkuuden alkaessa on mahdollista, että ammattihenkilö ja asiakas tapaavan ensimmäisen kerran.

Kykyyn tukea liittyi vastauksissa myös huoltajien ja oppilaiden asenteet annettavaa tukea kohtaan. Moniammatillinen tiimi luokanopettajia lukuun ottamatta alleviivasi myös opettajien asenteiden olevan tärkeitä. Negatiivisten asenteiden kuvattiin vaikeuttavan mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävän oppilaan tukemista. Huoltajat kokevat usein tulevansa vähätellyiksi tai syyllistetyiksi, kyseenalaistavat tukimuotojen toimivuutta sekä pelkäävät negatiivisia seurauksia tuen vastaanottamisesta (Reardon ym., 2017, s. 644). Toisaalta huoltajat olivat usein aliedustettuja oppilashuollon kokoonpanossa (TEA, 2021). On mahdollista, että huoltajien negatiivisiin asenteisiin voitaisi vaikuttaa yhteistyön määrää lisäämällä ja ottamalla huomioon huoltajien tuntemus lapsistaan. Huoltajilla on usein paljon tietoa lapsilleen sopivimmista käytänteistä (Reardon ym., 2017, s. 644).

Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat mentalisaatiokyvyn dynaamisuuden vaikuttavan kykyynsä tukea oppilaita. Oppilaan mentalisaatiokyky kuvattiin tilannekohtaisesti vaihtelevaksi, jonka seurauksena tukeminen oli ajoin helpompaa ja ajoin vaikeampaa. Mentalisaatiokyky kehittyy dynaamisesti, joka tarkoittaa kehityksen voivan ajoittain hidastua tai jopa kulkea toiseen suuntaan (Miller, 2012, s. 90–91). Mentalisaatiokyky voi heiketä tilapäisesti esimerkiksi korkean henkisen kärsimyksen tai korkeiden stressitasojen seurauksena (Bak ym., 2015, s. 2; Sharp ym., 2011, s. 19).

Moniammatillisen tiimin jäsenillä oli vaihtelevasti 1–5 erilaista keinoa tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Keinot vaihtelivat vastaajakohtaisesti niin osallistujien, sisällöllisten tavoitteiden kuin käytettyjen menetelmienkin mukaan. Pääosin keinot eivät olleet sidottuja

moniammatillisen tiimin jäsenten ammattiin. Moniammatillisen tiimin jäsenet toteuttivat muun muassa ryhmämuotoista tukea kaikissa virkanimikkeissä. Kuitenkin osallistujien mukaan teemoiteltaessa ilmeni, että vain koulukuraattoreille ja koulupsykologeille ominaisia keinoja olivat yksilötyöskentely ja perhetyö. Eri työskentelymuodot sopivat eri toimijoille työnkuvan mukaan. Koulukuraattorin ja -psykologin työajat koostuvat pääosin yksilötyöskentelystä (Hietanen-Peltola ym., 2022, s. 27). Koulukuraattoreilla ja -psykologeilla on myös mahdollisuus työskennellä esimerkiksi kotikäynneillä. Vastaavaa mahdollisuutta yksilötyöskentelyyn ei ole varattu luokanopettajille, joiden työaika muodostuu opetettavista viikkotunneista. Toki myös opettajilla on mahdollisuus tavata oppilasta ja huoltajia erilaisissa tapaamisissa tai kehityskeskusteluissa. Opettajat eivät kuitenkaan maininneet tukikeinona perheiden kanssa työskentelyä tai yksilötapaamisia.

Moniammatillisen tiimin jäsenten toteuttamia sisällöllisesti jaettuja tukikeinoja olivat reflektiötaitojen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä systeemin vahvistaminen. Perheiden kanssa työskentely linkittyy vahvasti oppilaan systeemin vahvistamiseen. Huoltajia tukemalla tuetaan oppilaan systeemiä ja siten myös oppilasta. Koulukuraattorin tehtäviin kuuluu muun muassa osallistaa huoltajia oppilaan tukemiseen (Alvarez ym., 2013, s. 240). Mentalisaatiokyvyn puutteiden ollessa monisukupolvisia, voi huoltajien kanssa työskentely olla erittäin kriittistä oppilaan tukemisen kannalta (Ha ym., 2011, s. 297–298). Huoltajien ja lasten yhteisellä psykoterapialla voidaan katkaista mentalisaatiokyvyn puutteiden monisukupolvisuutta (Keinänen, 2013, s. 22; Stob ym., 2019, s. 13–14). On mahdollista, että huoltajien kanssa työskentelemällä huoltajia vahvistaen saadaan vastaavia tuloksia.

Oppilaan systeemin tukemista on myös oppilaan kanssa työskentelevien opettajien tukeminen. Tällainen systeeminen tukeminen ilmenee esimerkiksi opettajien konsultaationa. Opettajien mentalisaatiokykyä vahvistamalla ja heidän tarjoamaansa mentalisaatiota mallintavaa mentalisaatiopuhetta lisäämällä voidaan tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä (Valle ym., 2016, s. 9). Riittämättömän työajan kuvattiin vaikuttavan kykyyn tarjota tukea oppilaalle. Konsultaatiolle ei ole riittävästi aikaa (Sundgvist ym., 2014, s. 299–300; Kokko ym., 2021, s. 126; Eklund ym., 2021, s. 738). Konsultaatiolle varattu riittämätön aika voi mahdollisesti heikentää mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemista heikentämällä opettajien kautta tapahtuvaa oppilaan systeemin tukemista. Konsultaation rinnalla yhteisopettajuudella olisi mahdollista tukea opettajaa. Yhteisopettajuus tehostaa oppilaiden tuen tarpeen tunnistamista, opetuksen eriyttämistä ja tuen antamista. Yhteisopettajuutta ei silti useinkaan toteuteta positiivisista asenteista huolimatta. (Kokko ym., 2021, s. 125; Takala ym., 2018, s. 11.) Moniammatillisen

tiimin jäsenten vastauksissa yhteisopettajuus ei noussut juurikaan esiin. Yhteisopettajuutta lisäämällä voitaisi mahdollisesti lisätä mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tunnistamista ja tehostaa mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemista.

Moniammatillisen tiimin jäsenten kuvailema reflektiotaitojen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen mentalisaatiokyvyn kehitystä tuettaessa on perusteltua. Mentalisaatiokyvyn parantamiseen tähtäävässä terapiassa tuetaan juuri lasten reflektiivisiä taitoja sekä mallinetaan lapsen kokemia tunteita (Carvalho ym., 2019, s. 469–470). Mentalisaatiokyvyn puutteet ovat yhteydessä omien mielen sisältöjen ymmärtämisen vaikeuksiin, itsenä ilmaisun vaikeuksiin sekä ystävyyssuhteissa toimimisen haasteisiin (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17). Reflektiotaitoja tukiessaan moniammatillisen tiimin jäsenet käsitelivät oppilaiden kanssa riitatilanteita, pilkkoivat tilanteita osakokonaisuuksiin, linkittivät mallintavasti syyseuraussuhteita ja ohjasivat oppilasta roolin ottoon. Roolin ottamista käytetään myös terapiassa lapsen mentalisaation tukemisessa, sillä rooliin asettumalla yksilö joutuu pohtimaan roolihahmonsa mielen sisältöjä ja toisaalta ammattilainen voi mallintaa ja siten tehdä niitä roolin kautta näkyväksi (Carvalho ym., 2019, s. 469–470). Rungas roolinotto tukee mentalisaatiokyvyn kehitystä (Fonagy ym., 2007, s. 38). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukiessaan moniammatillisen tiimin jäsenet keskittyivät vahvistamaan oppilaiden tunteiden tunnistamiskykyä sekä itseilmaisukykyä. Sekä tunteiden tunnistamisen haasteet että itsensä ilmaisun haasteet kuuluvat mentalisaatiokyvyn puutteisiin (Sharp & Fonagy, 2008, s. 745; Sharp ym., 2011, s. 16–17). Niiden vahvistamisen voi olettaa vahvistavan mentalisaatiokykyä niiden ollessa mentalisaatiokyvyn osa.

Moniammatillisen tiimin jäsenet lähestyivät sisällöllisiä tavoitteita useiden eri menetelmien kautta. Oppilaiden kanssa tehtiin niin sanallisia kuin kirjallisiakin tehtäviä, mutta lisäksi mentalisaatiokykyä tuettiin draaman, leikin, positiivisen pedagogiikan ja taiteen keinoin. Leikin ja draaman käytössä korostettiin aiemmin mainittuja reflektiotaitoja. Lisäksi molemmissa tavoissa oppilas nautti roolin tuomaa suojaa. Leikki tarjoaa turvallisen ympäristön omien kokemusten kokemiselle sekä mahdollistaa esimerkiksi leikin hahmojen kuten nukkejen sisäisten tilojen mielikuvittelun. Leikkihahmojen sisäisten tilojen kuten ajatusten, toiveiden, aikomusten ja tunteiden kuvittelu tukee mentalisaation kehitystä. (Carvalho ym., 2019, s. 469–470.) Draamatyöskentelyssä oppilas pyrkii analysoimaan hahmonsa ajatukset, motiivit, uskomukset ja tunteet kyetäkseen eläytymään hahmoonsa (Goldstein & Winner, 2012, s. 20). Draamapedagogiikka, eli rooliin asettumisen ja teatterin keinoin opetus, tukee oppilaiden reflektiotaitoja ja auttaa heitä ottamaan vastuuta tunteistaan. Draama kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja

ja auttaa valjastamaan henkilökohtaisia kokemuksia käsiteltäviin tilanteisiin. (Kalidas, 2014, s. 446–448.) Draamapedagogiikkaa tulisi kuitenkin olla jopa 5–9 tuntia viikossa, jotta se yksinään kehittäisi oppilaan mentalisaatiokykyä. (Goldstein & Winner, 2012, s. 33.)

Positiivisen pedagogiikan käyttö kuvattiin keinoksi tukea mentalisaatiokyvyn kehitystä. Eri-tyisesti positiivisessa pedagogiikassa korostui positiivisen palautteen antaminen. Käytöksen haasteita ilmentäviä oppilaita tuettaessa käytettyjä yleisiä keinoja onkin positiivinen palaute oppilaalle (Takala ym., 2018, s. 12). Moniammatillisen tiimin jäsenet nostivat esiin myös taiteen mentalisaation kehityksen tukemisen keinona. Taiteen ja mentalisaation välinen yhteys ei ilmennyt lähdekirjallisuudessa, mutta on kiinnostava tulos ja tarvitsee lisätutkimusta.

Lähdekirjallisuudessa vastaavasti ilmeni kaunokirjallisuuden mahdollisuus tukea mentalisaatiokyvyn kehitystä. Kaunokirjallisuus tuo näkyväksi yksilöiden mielen sisältöjä ja mallintaa kokemuksia ja mielen sisältöjä käyttäytymisen taustalla (Mar & Oatley, 2008, s. 173–192). Kaunokirjallisuuden lukemisen on havaittu tukevan mentalisaatiokyvyn kehitystä jo pieninä katkelmina (Kidd & Castano, 2013, s. 380). Moniammatillisen tiimin jäsenet eivät kuitenkaan tuoneet esiin kaunokirjallisuutta mentalisaatiokyvyn tukemisen keinona, vaikka kaunokirjallisuus on osa koulumaailmaa ja esimerkiksi suuren viikkotuntimäärän omaavaa suomen kielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Moniammatillisen tiimin jäsenet eivät maininneet tukemisen keinona myöskään mentalisaatiokyvystä keskustelua oppilaan kanssa, vaikka tiedon lisäämisen mentalisaatiosta ja siihen vaikuttavista neurobiologisista tekijöistä on todettu vahvistavan oppilaan mentalisaatiokykyä (Bak ym., 2015, s. 2, 5).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän pro gradu -tutkielman luotettavuutta tulee arvioida kriittisesti. Tutkielma toteutettiin osana maisterivaiheen opintoja ja tutkielma toteutettiin vähäisillä resursseilla suhteellisen kokemattoman tutkijan toimesta. Rajallisten resurssien ja tutkielman luonteen johdosta aineiston koko on rajallinen eikä aineistosta johdettuja tuloksia voi yleistää. Aineisto ei saturoitunut tutkimuksen aikana ja suuremman osallistujamäärän saaminen olisi mahdollisesti tuonut vielä tutkimuksen aineistoon tärkeää lisäinformaatiota. Aineisto on saturoitunut vasta, kun uudet osallistujat eivät tuo tutkimustulosten kannalta olennaista tietoa tutkimukselle (Brool & Wood, 2006, s.156). Tutkimuksen kohderyhmä rajattiin rajallisten resurssien puitteissa myös

tiukasti. Tutkimuskohteiksi valittiin oppilashuollon jäsenistä vain erityisopettajat, koulukuraattorit ja koulupsykologit. Esimerkiksi koululääkärit ja kouluterveydenhoitajat jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Oppilashuollon tutkiminen ilman kaikkia oppilashuollon toimijoita saattaa johtaa vaillinaisen käsityksen muodostumiseen oppilashuollon toiminnasta oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamisessa ja oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemisessa.

Tutkimukseen valittiin osallistujat avoimella haastattelukutsulla, jossa pyydettiin tutkimuksesta kiinnostuneita ottamaan yhteyttä tutkijaan. Osa aineistosta valikoitui lumipallo-otannan avulla. Valikoituneet osallistujat raportoivat pääsääntöisesti olleensa kiinnostuneita mentalisaatiosta aiheena osallistuessaan tutkimukseen. Osallistujien mielenkiinto aihetta kohtaan voi vääristää tuloksia, sillä osallistujilla on mahdollisesti laajemmat käsitykset mentalisaatiosta tai siihen liittyvistä tekijöistä kuin oppilashuollon ammattilaisella yleensä. Realistisemman otannan saamiseksi olisi tutkimuksen osallistujat voinut valita satunnaisotannalla. Tutkijalla ei tutkimuksen resurssien puitteissa kuitenkaan ollut tähän mahdollisuutta.

Tutkimuksen toteutuksessa käytettiin itse luotua haastattelurunkoa, jonka kysymykset muodostettiin tutkimuksen tutkimuskysymysten sekä tutkimukseen kerätyn lähdekirjallisuuden pohjalta. Itse luodun haastattelurungon käyttö saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Valmiin toimivaksi todetun haastattelurungon käyttö tutkimuksessa olisi voinut lisätä luotettavuutta. Tutkimuksen aihe on kuitenkin näkökulmaltaan hyvin tuore eikä valmista haastattelurunkoa ollut käytettävissä. Aiheen oletetun vierauden johdosta haastattelurunkoon sisällytettiin käsitteenmäärittely, jonka tarkoituksena oli varmistaa tutkittavien ja tutkittavan puhuvan samasta ilmiöstä haastattelun aikana. Käsitteenmäärittelyn lukeminen saattoi kuitenkin vaikuttaa vastauksiin muun muassa laajentamalla vastaajien käsityksiä mentalisaatiosta ja vääristämällä siten heidän antamaansa kuvaa osaamisestaan ja kyvyistään. Käsitteenmäärittelyn jälkeen kuvatut oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemismuodot ovat esimerkiksi huomattavasti kattavampia kuin ennen käsitteenmäärittelyä kuvatut mentalisaation ennakkotiedot. Luotettavuutta voisi parantaa siirtämällä käsitteenmäärittelyosion tunnistamiskykyä kartoittavan osion perään.

Tutkijan kokemattomuus saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija toimi haastattelutilanteissa parhaan osaamisensa mukaan. Haastattelutilanteet ovat kuitenkin eläviä, muuttuvia ja moneen asiaan keskittymistä vaativia. Haastattelija ei mahdollisesti ole osannut kysyä riittävästi ymmärrystä lisääviä kysymyksiä osallistujien vastauksista tai antaa riittävästi tilaa

osallistujien pohdinnalle. Tutkijan kokemattomuuden vaikutusta olisi voinut pyrkiä välttämään esimerkiksi kyselylomakemuotoisella aineistonkeruulla. Toisaalta silloin vastaukset olisivat saattaneet olla lyhyempiä ja tarkentamisen mahdollisuus olisi poistunut. Tutkijan kokemattomuus on voinut vaikuttaa myös aineiston analysointiin, sillä tutkijan on täytynyt tulkita aineistoa kyetäkseen teemoittelemaan sitä. Teemoittelun eteneminen on pyritty tekemään näkyväksi liittämällä tutkielmaan tutkijan teemoittelua havainnollistava teemoittelutaulukko näkyviin.

7.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimus luo ensikosketusta mentalisaatiokyvyn haasteiden olemassaoloon koulumaailmassa. Tutkimuksen tulosten avulla saatiin ainutkertaista tietoa ja ymmärrystä moniammatillisen tiimin kyvyistä tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita, ohjata mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentäviä oppilaita tuen piiriin sekä tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä. Tuloksia voidaan pitää vain alustavina eikä niiden pohjalta tule tehdä yleistäviä johtopäätöksiä tai suunnitella toimintaa. Tulokset kuitenkin herättävät runsaasti kysymyksiä, joihin vastausta tulee etsiä jatkotutkimuksin. Tutkimustulokset avaavatkin laajan kentän jatkotutkimusehdotuksia Midgelyn ja kollegoiden (2021) mukaan tutkimuskatveessa viimevuosiin asti uinuneeseen ilmiöön.

Tutkimus koski moniammatillisen tiimin jäsenten käsityksiä kyvystään tunnistaa ja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita. Laajempi tutkimus aiheesta olisi tarpeen, jotta tulokset saturoituisivat ja olisivat yleistettävissä. Laajempaa tutkimusta tulisi tehdä niin laadullisesti kuin määrällisesti. Laadullisella tutkimuksella ymmärrystä ilmiöstä syvennetään entisestään ja määrällisellä laajalla aineistolla yleiskuva maamme moniammatillisen oppilashuollon käsityksistä mentalisaatiosta koulun kontekstissa muodostuisi. Toisaalta tutkimusta olisi mielekäs laajentaa koskemaan koko oppilashuoltoa. Tästä tutkimuksesta rajattiin resurssillisista syistä osa oppilashuollon toimijoista pois, joten heidän osuutensa oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteiden tunnistamisessa ja tukemisessa on selvittämättä.

Mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamisesta tarvitaan lisää tietoa. Jotta tämän tutkimuksen tuloksia voitaisi hyödyntää, on perusteltua tutkia, vastaavatko oppilashuollon toimijoiden käsitykset kyvystään tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita todellisuutta. Tulisi tutkia

tunnistavatko moniammatillisen oppilashuollon jäsenet käytännössä oppilaan mentalisaatiokyvyn puutteita yhtä hyvin kuin teoriassa. On myös tarpeen tutkia, tunnistetaanko joitain mentalisaatiokyvyn puutteiden alueita helpommin tai jäävätkö jotkut puutteet huomaamatta kokonaan. Olisi aiheellista myös tutkia, mitkä tekijät todellisuudessa vaikuttavat tunnistamiseen ja kuinka suuri merkitys esimerkiksi oppilaan rinnakkaisdiagnooseilla on mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamiselle. Useita näistä aiheista voi tutkia havainnointitutkimuksella rinnastettuna esimerkiksi määrälliseen tai laadulliseen aineistoon. Jotta mentalisaatiokyvyn puutteiden tunnistamista voidaan tutkia tarkemmin, olisi kriittistä myös kartoittaa tarkemmin kouluikäisten oppilaiden ikätasoista mentalisaatiokyvyn kehittymistä. Ilman ilmiöön liittyvän tiedon lisäämistä voi olla vaikea määrittää, milloin oppilaan mentalisaatiokyky todella on merkittävän puutteellinen.

Mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta kaivataan myös jatkotutkimusta. Kuten tunnistamiseen liittyenkin, olisi myös tuen piiriin ohjaamisen saralta aiheellista tutkia vastaavatko moniammatillisen tiimin käsitykset mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisesta todellisuutta. Moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat useita ohjaamiseen vaikuttavia tekijöitä. Näiden tekijöiden keskinäisten yhteyksien ja yksittäisten tekijöiden merkityksellisyyden arviointi jatkotutkimuksin olisi tarpeen, jotta ymmärrettäisi, mikä niiden vaikutus mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden ohjaamiseen on. Lisäksi olisi kiinnostavaa kartoittaa, mitkä tuen piiriin ohjaamiseen vaikuttavista tekijöistä ovat ominaisempia juuri mentalisaatiokyvyn haasteille ja mitkä yleisiä kaikessa tuen piiriin ohjaamisessa. Näiden aiheiden tutkimiseen olisi hedelmällistä käyttää havainnointitutkimusta, laadullista tutkimusta esimerkiksi haastatteluin sekä määrällistä tutkimusta laajan aineiston keräämiseksi.

Mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemisen teemasta tarvitaan lisää tutkimusta. Jotta oppilaiden tukeminen pohjautuisi tieteelliseen tietoon, tarvittaisi tutkimusta tutkimuksessa mainittujen eri keinojen toimivuudesta mentalisaatiokyvyn tukemisessa. Draamatyöskentelyn mentalisaatiokykyä tukeva vaikutus saattoi olla sidottuna sen määrään (Goldstein & Winner, 2012, s. 33). On aiheellista tutkia, liittyykö muidenkin keinojen toimivuuteen vastaavia tekijöitä. Lisäksi taiteen ja mentalisaatiokyvyn kehityksen tukemisen yhteyttä tulisi tutkia. Tutkimuksella olisi myös kiinnostavaa kartoittaa mitä muita keinoja kouluympäristössä mahdollisesti on oppilaiden mentalisaatiokyvyn tukemiseen ja toisaalta onko koulun toteuttama tuki ylipäättään

merkittävää oppilaan mentalisaatiokyvyn tukemisessa. Olisi myös kiinnostavaa tutkia voidaanko mentalisaation kehitystä tukea ennaltaehkäisevästi koko koulun oppilaisissa esimerkiksi yleiseen opetukseen integroituna.

Moniammatillisen tiimin jäsenillä on erilaiset koulutustaustat ja esimerkiksi luokanopettajien tietotaidot nousivat esiin tutkimuksen tuloksissa useaan eri otteeseen. Luokanopettajien mentalisaatioon, mentalisaatiokyvyn puutteiden ilmenemiseen sekä mentalisaatiokyvyn tukemiseen liittyvien tietotaitojen laajempi tutkiminen olisi perusteltua, sillä luokanopettajilla on tutkimuksen tulosten perusteella tärkeä rooli oppilaan mentalisaatiokyvyn kehityksessä. Jatko-tutkimusta olisi hyvä tehdä luokanopettajan tietotaidoista mentalisaatiosta sekä mentalisaatiokyvylle vaihtoehtoisista termeistä. Lisäksi tulisi tutkia sisältääkö luokanopettajien koulutusohjelma mentalisaatiokyvylle vaihtoehtoisia termejä ja niiden käsittelyä.

Luokanopettajien tietotaitojen ollessa mahdollisesti puutteelliset, olisi aiheellista tutkia erityisopettajien tietotaitojen laajuutta tarkemmin. Erityisopettaja on usein ensisijaisesti luokanopettajaa tukeva moniammatillisen tiimin jäsen, joka konsultoi ja auttaa opettajaa tukemaan oppilasta (Eklund ym., 2021, s. 738; Kokko ym., 2021, s. 126; Sundqvist ym., 2014, s. 229–230, 308). Olisi tärkeä tutkia erityisopettajan koulutuksen sisältöjä mentalisaation näkökulmasta. Erityisopettajat kuvasivat tutkimuksessa, ettei mentalisaatio sisälly heidän koulutukseensa. Onkin kiinnostavaa tutkia olisiko mentalisaation sisällyttämisestä erityisopettajien koulutusohjelmaan hyötyä oppilaiden mentalisaatiokyvyn tukemista ajatellen. Samoin tulisi tutkia kaikkien tutkimuksessa tutkittujen moniammatillisen tiimin jäsenten mentalisaatioon liittyvän koulutuksen lisäämisen vaikutuksia heidän kykyynsä tunnistaa oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita tai tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn kehitystä.

Lähteet

- Alvarez M., Bye L., Bryant R. & Mumm M. (2013). School Social Workers and Educational Outcomes. *Children & Schools*. 35. 235–243.
- Antikainen, A. R. (2016). *Mielipeli: vanhemman mentalisaatiokykyä tukevan toiminnallisen työvälineen kehittäminen*. Turun ammattikorkeakoulu.
- Bak PL., Midgley N., Zhu JL., Wistoft K. & Obel C. (2015). The Resilience Program: preliminary evaluation of a mentalization-based education program. *Front. Psychol.* 6(753).
- Ballespí S., Vives J., Debbané M., Sharp C. & Barrantes-Vidal N. (2018). Beyond diagnosis: mentalization and mental health from a transdiagnostic point of view in adolescents from non-clinical population». *Psychiatry research*, Vol. 270, 755–763
- Bizzi F., Charpentier-Mora S., Bastianoni C., Ensink K., Cavanna D. & Borelli J. (2022). Attachment Representations and Mentalizing in Middle Childhood Across One Year: A Preliminary Pilot Longitudinal Study. *Psychoanalytic Psychology* vol. 39(1), 69–73
- Bloor M. & Wood F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods*. SAGE Publications Ltd.
- Byrne G., Murphy S. & Connon G. (2020). Mentalization-based treatments with children and families: A systematic review of the literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* vol. 25(4), 1022-1048
- Carvalho C., Goodman G. and Ramires V.R.R. (2019), Mentalization in Child Psychodynamic Psychotherapy. *British Journal of Psychotherapy*, 35: 468-483.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2018). *Research Methods in Education: Vol. Eighth edition*. Routledge.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28–47.
- Eklund G., Sundqvist C., Lindell M., & Toppinen H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European journal of special needs education*, 36(5), 729-742.
- Ensink K. & Mayes L. (2010). The Development of Mentalisation in Children From a Theory of Mind Perspective. *Psychoanalytic Inquiry*, 30:301–337
- EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016). <https://eur-lex.europa.eu> (viitattu 13.04.2023)
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 1-27
- Fonagy P., Gergely G & Target M. (2007). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:3/4, 1-107

- Fonagy P. & Luyten P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology* 21, 1355–1381
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19–37.
- Ha C., Sharp C. & Goodyer I. (2011). The role of child and parental mentalizing for the development of conduct problems over time. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 20: 291–300
- Hattunen, A. (2021). *Mentalisaatio ja Pace-asenne kiintymyssuhdetta tukemassa*. LAB ammattikorkeakoulu.
- Hietanen-Peltola M., Janhukainen J., Laitinen K. & Vaara S. (2022). *Kohti yhteistä työtä hyvinvointialueella: Opiskeluhoitopalveluiden seuranta OPA 2022*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hjörne E. & Säljö R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* vol. 63, 5-14
- Hooli, E., & Palmu, F. (2022). *Opetustoimen ammattilaisten tyytyväisyys kiusaamista ehkäisevään täydennyskoulutukseen*. Laurea ammattikorkeakoulu
- Husu, K. (2023). *Mentalisaatio-osaamista kiusaamisen ehkäisyyn*. Yo Kustannus Oy.
- Hyman S. (2012). The School as a Holding Environment, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy* vol. 11(3), 205-216
- Kalidas C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 444-449.
- Keinänen M. (2013). Pääkirjoitus. *Psykoterapia* 32(1), 19–26
- Kelly M, Frey A., Alvarez M., Berzin S., Shaffer G. & O'Brien K. (2010). School Social Work Practice and Response to Intervention. *Children & Schools*. 4. 201–210.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
- Kokko M., Takala M., & Pihlaja P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British journal of special education*, 48(1), 112-132.
- Köngäs, M., Ruohola, V., & Sintonen, S. (2023). Reflektiivisyys varhaiskasvatuksessa: Laajempaa ymmärrystä rakentamassa. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 171-183.

- Lastensuojelulaki 417/2007 (viitattu 18.02.2024)
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.
- Meins E., Fernyhough C., Russell J. & Clark-Carter D. (1998). Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study. *Social Development* 7, 1. Blackwell Publisher.
- Midgley N., Sprecher E. & Slead M. (2021). Mentalization-Based Interventions for Children Aged 6–12 and Their Carers: A Narrative Systematic Review. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 20:2, 169-189
- Miller S. (2012). *Theory of Mind: Beyond the Preschool Years*. Taylor & Francis Group
- Morosan L., Fonseca-Pedrero E. & Debbané M. (2020). Network Analysis of Reflective Functioning and Conduct Problems During Adolescence. *Psychology of Violence* Vol. 10, No. 3, 300–311
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Verkkojulkaisu, 61-69.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki - Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu ja vol. 2.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (viitattu 18.02.2024)
- Oulun ammattikorkeakoulu. (2023). Oulun ammattikorkeakoulun Opinto-opas. Sosiaalialan tutkintoohjelman opetussuunnitelma 2023-2024. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/opintojen-sisalto/opetussuunnitelmat?koulutus=sos2023s&lk=s2023> (viitattu 12.04.2023)
- Pajulo M., Salo S. & Pyykkönen N. (2015). Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. *Duodecim* 131(11):1050–1057
- Rapo, L. (2016). Perhe eron jälkeen: yhteistyövanhemmuuden tukeminen mentalisaation ja terapeutin kirjoittamisen keinoin. Turun ammattikorkeakoulu.
- Reardon T., Harvey K., Baranowska M., O'brien D., Smith L. & Creswell C. (2017). What do parents perceive are the barriers and facilitators to accessing psychological treatment for mental health problems in children and adolescents? A systematic review of qualitative and quantitative studies. *European child & adolescent psychiatry*, 26, 623-647.
- Savolainen O., Sormunen M., Bykachev K., Karppi J., Kumpulainen K. & Turunen H. (2021). Finnish professionals' views of the current mental health services and multiprofessional collaboration in children's mental health promotion, *International Journal of Mental Health*, 50:3, 195–217

- Scaini S., Caputi M., Ogliari A. & Oppo A. (2020). The Relationship Among Attributional Style, Mentalization, and Five Anxiety Phenotypes in School-Age Children. *Journal of research in childhood education*, vol. 34(4), 551–565
- Schwarzer, N. H., Nolte, T., Fonagy, P., & Gingelmaier, S. (2022). Self-rated mentalizing mediates the relationship between stress and coping in a non-clinical sample. *Psychological Reports*, 125(2), 742-762.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737–754.
- Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, A., Sturek, J., & Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(6), 563–573.
- Slade A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7:3, 269–281
- Stob V., Slade A., Brotnow L., Adnopo J., & Woolston J. (2019). The family cycle: An activity to enhance parents' mentalization in children's mental health treatment. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 18(2), 103-119.
- Sundqvist C., Ahlefeldt Nisser D. & Ström K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297-312.
- Takala M., Silfver E., Karlsson Y., & Saarinen M. (2020). Supporting pupils in Finnish and Swedish schools—teachers' views. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 313-332.
- TEAvisari. (2021). <https://teaviisari.fi> (viitattu 11.03.2024)
- Thornberg R. (2008). Multi-professional Prereferral and School-Based Health-Care Teams: A Research Review (FOG-report no 62). Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning (IBL), Linköping University.
- TietosuojaValtuutetun toimisto. (2023). www.tietosuoja.fi (viitattu 13.04.2023)
- Turun yliopisto (2023). Turun yliopiston Opinto-opas. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma 2022–2024. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o> (viitattu 12.04.2023)
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (2023). <https://tenk.fi/fi/> (viitattu 06.02.2024)

- Twemlow S. W., Fonagy P., Sacco F. C., Gies M. L., Evans R., & Ewbank R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808–810.
- Tähtinen J., Laakkonen E. & Broberg M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopisto kasvatustieteiden laitos.
- Vainikainen M. & Ahtola A. (2015). Tutkimustietoa konsultoivan koulupsykologityön vaikuttavuudesta [The effectiveness of consultative psychological work in schools]. *Psykologia*, 50(2).
- Vainikainen M., Thuneberg H., Greiff S. & Hautamäki J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research* 72 (2015) 137–148
- Valle A., Massaro D., Castelli I., Sangiuliano Intra F., Lombardi E., Bracaglia E. & Marchetti A. (2016). Promoting Mentalizing in Pupils by Acting on Teachers: Preliminary Italian Evidence of the “Thought in Mind” Project. *Front. Psychol.* 7:1213.
- Watkins M., Crosby E. & Pearson J. (2001). Role of the school psychologist – perceptions of the school staff. *School psychology international* vol. 22(1)

Liitteet

Liite 1. Aineiston 1 haastattelukutsu

Hei!

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teen kandidaatin tutkielmaani haastattelututkimuksena luokanopettajan kokemuksesta omasta kyvystään tunnistaa mentalisaatiokyvyn puutteita oppilaissa ja ohjata heidät tarvittavan tuen piiriin.

Etsin tutkimukseeni n. 5–10 haastateltavaa luokanopettajana toimivaa luokanopettajaa. Mentalisaatiokyvyn käsitteen EI TARVITSE olla ennestään tuttu!

Tutkimuksen aineistoa kerätään kahdenkeskisessä etähaastattelussa Zoom - videopuhelupalvelussa. Haastattelu kestää arvioilta n. 30min. Haastattelut taltioidaan zoomin record toiminnolla äänitiedostoiksi ja siirretään yliopiston Seafile- palvelimelle.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, olethan minuun yhteydessä sähköpostitse haastatteluajan sopimiseksi! Sähköpostiosoitteeni on mksjol@utu.fi

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja haastattelun saa keskeyttää missä haastattelun vaiheessa tahansa. Tutkimuksen aineisto pseudonymisoidaan, joten kerättyjä henkilötietoja ei voi lopullisesta tutkimuksesta yhdistää vastaajiin. Tutkimuksen aineiston käsittelyssä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä eikä kerättyä aineistoa luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille tai kolmansiin maihin. Tutkimusaineistoa säilytetään 5 vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen ja käytetään mahdollisesti myös osana pro gradu tutkielmaa. Tutkimuksen tietosuojaselosteen löydät tämän linkin takaa:

<https://seafile.utu.fi/f/f9b32feac65145f79518/>

Mikäli sinulle jäi jotakin kysyttävää tai haluat lisää tietoa tutkimuksesta, olethan yhteydessä minuun. Yhteystietoni löydät alta.

Miia Sjölund mksjol@utu.fi

Liite 2. Aineiston 1 tietosuojaseloste

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajien kokemus kyvystään tunnistaa mentaalisaa- tiokyvyn haasteita oppilailla sekä ohjata heidät tarpeellisen tuen piiriin
2. Rekisterin pitäjä	Miia Sjölund, 0504347223, mksjol@utu.fi
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Miia Sjölund, 0504347223, mksjol@utu.fi
4. Tietosuojavastaa- van yhteystiedot	Miia Sjölund, 0504347223, mksjol@utu.fi
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus ja käsittelyn oikeuspe- ruste	<p>Henkilötiedot kerätään osana luokanopettajaopintoihin kuu- luvan kandidaatin tutkielman aineistoa haastattelumenetel- mällä. Aineistolla kerätään tietoa luokanopettajien koke- muksista omista kyvyistään tunnistaa oppilaiden mentali- saatiokyvyn puutteita ja ohjata heidät tarvittavan tuen pii- riin.</p> <p>Osallistujilta kerätään sähköpostiosoite ja puhelinnu- mero haastattelukutsun lähettämistä varten. Osallistujan ääni taltioidaan litteroinnin mahdollistamiseksi ja siten tut- kimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi. Epäsuorana henkilötietona kerätään osallistujan nykyinen virkatehtävä/- tehtävät sekä valmistumisvuosi mahdollista aineiston vertai- lua/ryhmittelyä varten. Tieto osallistujan sivuaineopinnoista kerätään tulosten luotettavan analysoinnin mahdollista- miseksi.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artik- lan e-kohdan mukaisena käsittelyperusteena on rekiste- roidyn antama suostumus henkilötietojen keräämiseen ja käsittelyyn.</p>

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavat henkilötiedot:</p> <p>Sähköpostiosoite, puhelinnumero, ääni, valmistumisvuosi, sivuaineopinnot, virka ja mahdolliset virkaan automaattisesti kuulumattomat virkatehtävät</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle lukuun ottamatta kandidaatin tutkielmalle nimettyä ohjaavaa opettajaa.
8. Tietojen siirto kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilytysaika	<p>Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Henkilötietoja säilytetään 5 vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen.</p> <p>Aineistoa käytetään mahdollisesti myös saman tutkijan pro gradu -tutkielmassa.</p>
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään kosviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Sähköpostiosoitteet kerätään haastatteluun vapaaehtoisesti osallistuviksi ilmoittautuneilta haastattelukutsun lähettämiseksi. Muut henkilötiedot kerätään haastattelun yhteydessä.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profi-loinnin tekemiseen.

Liite 3. Aineiston 1 haastattelukutsun saateteksti

Hei!

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teen kandidaatin tutkielmaani haastattelututkimuksena luokanopettajien kokemuksista omista kyvyistään tunnistaa mentalisaatiokyvyn puutteita oppilaissa ja ohjata heidät tarvittavan tuen piiriin.

Mentalisaatiokyky on mm. psykoterapiassa sekä perhekuntoutuksessa keskeinen tukemisen kohde yksilön ja perheen hyvinvointia tukiessa. Opettajille termi saattaa olla melko vieras ja koulun saralla aiempaa tutkimusta aiheesta on hyvin vähän. Kenties aiheen vierauden johdosta tutkimukseen on ollut erityisen haastavaa löytää osallistujia.

Olisin hyvin kiitollinen, jos voisit välittää liitteenä olevan haastattelukutsun koulusi luokanopettajille.

Ystävällisin terveisin,

Miia Sjölund,

Luokanopettajaopiskelija,

Turun yliopisto

Liite 4. Aineiston 1 haastattelurunko

Tämä haastattelu toteutetaan kandidaatin tutkielmaa varten ja haastattelulla kerätään aineistoa luokanopettajien kokemuksesta omasta kyvystä tunnistaa puutteita oppilaiden mentalisaatiokyvyssä sekä ohjata heidät tarvittaessa tuen piiriin. Aineisto taltioidaan äänitiedostona. Tutkimukseen osallistuminen ja haastattelukysymyksiin vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Haastattelun voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Sinulla on oikeus kieltää sinulta kerätyn aineiston käyttö myös myöhemmissä tutkimuksen vaiheissa.

1. Annatko suostumuksesi henkilötietojesi keräämiseen ja haastattelun aineiston käyttämiseen edellä mainitussa kandidaatintutkielmassa sekä mahdollisesti seuraavassa pro gradu tutkielmassa?

2. Toimitko tällä hetkellä luokanopettajan tehtävissä?

a. Kuuluuko työnkuvaasi jotain muuta, mitä?

3. Oletko lukenut lasten kehityspsykologiaa joko luokanopettajaopintojen osana, niitä ennen tai niiden jälkeen?

4. Minä vuonna olet valmistunut luokanopettajaksi?

5. Kuvaile omin sanoin vapaasti mitä käsite "Mentalisaatio" tuo mieleesi ja mitä tiedät käsitteestä.

6. Kuvaile omin sanoin vapaasti mitä käsite "Reflektiivinen funktio" tuo mieleesi ja mitä tiedät käsitteestä.

7. Kuvaile omin sanoin vapaasti mitä käsite "Mielentäminen" tuo mieleesi ja mitä tiedät käsitteestä.

8. (Jos jokin käsite oli tuttu) Missä olet kuullut käsitteestä/käsitteistä aikaisemmin?

Mentalisaatio, reflektiivinen funktio sekä mielentäminen ovat synonyymejä samalle ilmiölle.

Mentalisaatiokyky kuvaa ihmisen ymmärrystä oman ja toisen yksilön mielen irrallisuudesta ja mahdollistaa yksilön kyvyn reflektoida omia sekä toisten tunteita, aikomuksia, uskomuksia, tavoitteita ja toimia. Sisäinen mentalisaatio kuvaa mentalisaation keskittämistä yksilön sisäisiin vihjeisiin kuten tunteisiin ja tavoitteisiin. Ulkoinen mentalisaatio puolestaan keskittyy yksilön ulkoisiin ominaisuuksiin kuten eleisiin ja toimintoihin. Itseen kohdistuvan mentalisaation avulla yksilö keskittyy omiin haluihinsa, tarpeisiinsa, tunteisiinsa ja tavoitteisiinsa, kun taas toisiin kohdistuvassa mentalisaatiossa yksilö mentalisoi muiden vastaavia mielen sisältöjä.

Mentalisaatiokyky mahdollistaa mm. toisen yksilön aikeiden varmemman oikeintulkinnan tai tulevan käytöksen ennakoinnin. Normaalisti kehittyneellä mentalisaatiokyvyllä varustettu alakouluikäinen oppilas kykenee muodostamaan attribuutioita toisen yksilön uskomuksista kolmannen osapuolen aikeista tai henkilön mahdollisista virhekäsityksistä.

9. Koetko ymmärtäneesi suurinpiirtein missä termistä on kyse? Kaipaanko lisäselvennystä mentalisaation käsitteeseen?

MAHDOLLISESTI LISÄSELVENNYKSENÄ

Esimerkki: Henkilö kenelle juttelet laittaa kätensä puuskaan. Puutteellinen mentalisaatiokyky saa sinut varautuneeksi, jos tulkitset mm. omien toimintamalliesi pohjalta eleen vihamieliseksi. Hyvä mentalisaatiokyky mahdollistaa avoimen suhtautumisen ja auttaa kysymään mahdollista syytä käsien puuskaan laittamiselle tai ajattelemaan muita vaihtoehtoja kuten ”henkilöllä voi olla kylmä ja hän yrittää lämmittää itseään”.

Puutteellinen mentalisaatio:

- käyttäytymisen ja toiminnan ymmärrys ulkoisen tekemisen kautta
- tunteiden tunnistamisen ongelmat sekä tunteiden sekoittaminen ajatuksiin tai tulkintoihin
- eri tekijöiden vaikutus toisiinsa vaikea hahmottaa
- reflektoinnin haasteet
- mustavalkoinen ajattelu
- kaikkitietävyys

Onnistunut mentalisointi:

- Muiden mielen tietämättömyyden hyväksyminen ja kuunteluvalmius tietämisen sijaan
- ymmärryksen lisäämiseen pyrkiminen
- kukin oman mielensä asiantuntijana
- reflektioiva asenne
- moninäkökulmaisuus
- hyväksyvä ilmapiiri
- ennustettavuus
- kehittymiskyky
- tunteiden tunnistaminen ja hyväksyntä
- kyky nähdä itsensä omin silmin mutta myös toisen silmin, nähdä toinen omin silmin ja toisen silmin sekä pitää nämä kaikki rinnakkain mielessä vastakkaisistakin näkymistä huolimatta.

10. Millaiseksi koet omat valmiutesi luokanopettajana tunnistaa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteita?

a. Millaisia haasteita kuvittelet mentalisaatiokyvyn puutteita omaavalla oppilaalla olevan?

- b. Millaisia mentalisaatiokyvyn puutteita olet mahdollisesti havainnut toimiessasi luokanopettajana?
- c. Koetko saaneesi tukea opinnoistasi mentalisaatiokyvyn haasteiden tunnistamiseen? Mistä opinnoista ja millaista tukea?

11. Millaiseksi koet mahdollisuutesi ohjata mentalisaatiokyvyn puutteesta kärsiviä oppilaita tarvittavan tuen piiriin?

a. Mikä mahdollisesti tukee tuen piiriin ohjaamista? Entä mikä mahdollisesti vaikeuttaa tai estää tuen piiriin ohjaamista?

b. Oletko ohjannut mentalisaatiokyvyn puutteita mahdollisesti ilmentäviä oppilaita tarkempiin arviointeihin ja siten tuen piiriin?

i. Millaisia mahdollisia haasteita tai voimavaroja silloin koit?

ii. Mistä syystä/syistä et ole ohjannut oppilasta tuen piiriin, jos koet tunnistaneesi mentalisaatiokyvyn puutteita oppilaassa?

12. Millaiseksi koet omat valmiutesi tukea ja kehittää oppilaiden mahdollisesti puutteellista mentalisaatiokykyä luokanopettajana?

a. Millaisin keinoin olet mahdollisesti kehittänyt oppilaiden mentalisaatiokykyä luokanopettajana toimiessasi?

13. Miten näet mentalisaation ymmärryksen tärkeyden koulumaailmassa?

14. Haluatko mahdollisesti kysyä haastattelukysymyksiin, aiheeseen tai tutkimukseen liittyen jotain minulta? Mitä?

Liite 5. Aineiston 2 haastattelukutsu

Hei!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teen pro gradu tutkielmaani haastattelututkimuksena moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksista kyvyistään tunnistaa ja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita. Pro gradu on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, joka käsitteli luokanopettajien kokemuksia kyvyistään tunnistaa ja tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn haasteita.

Mentalisaatiokyky on mm. psykoterapiassa sekä perhekuntoutuksessa keskeinen työskentelyn kohde yksilön ja perheen hyvinvointia tukiessa. Koulun saralla aiempaa tutkimusta aiheesta on vasta vähän.

Etsin tutkimukseeni n. 4–8 haastateltavaa, jotka toimivat erityisopettajan, koulupsykologin tai koulukuraattorin viroissa. Mentalisaatiokyvyn käsitteen ei tarvitse olla ennestään tuttu! Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, olethan minuun yhteydessä sähköpostitse haastatteluajan sopimiseksi! Sähköpostiosoitteeni on mksjol@utu.fi.

Tutkimuksen aineistoa kerätään kahdenkeskisessä etähaastattelussa Zoom - videopuhelupalvelussa. Haastattelu kestää arvioilta n. 30min. Haastattelut taltioidaan zoomin Record- toiminnolla, taltioidaan vain äänitiedostoiksi ja siirretään yliopiston Seafile- pilvipalvelimelle.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja haastattelun saa keskeyttää missä haastattelun vaiheessa tahansa. Tutkimuksen aineisto pseudonymisoidaan, joten kerättyjä henkilötietoja ei voi lopullisesta tutkimuksesta yhdistää vastaajiin. Tutkimuksen aineiston käsittelyssä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä eikä kerättyä aineistoa luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille tai kolmansiin maihin. Tutkimusaineistoa säilytetään 2 vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen tietosuojaselosteen löydät tämän linkin takaa:

<https://seafile.utu.fi/f/4fbd24f5441045d08977/>

Ystävällisin terveisin,

Miia Sjölund,

Luokanopettajaopiskelija,

Turun yliopisto

Liite 6. Aineiston 2 tietosuojaseloste

2. Rekisterin nimi	Moniammatillisen tiimin jäsenten kokemus kyvystään tunnistaa ja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita
3. Rekisterin pitäjä	Miia Sjölund, 0504347223, mksjol@utu.fi
4. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Miia Sjölund, 0504347223, mksjol@utu.fi
5. Tietosuojavastavan yhteystiedot	Miia Sjölund, 0504347223, mksjol@utu.fi
6. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Henkilötiedot kerätään osana luokanopettajaopintoihin kuuluvan Pro gradu -tutkielman aineistoa haastattelumenetelmällä. Aineistolla kerätään tietoa moniammatillisen tiimin jäsenten (erityisopettajat, koulukuraattorit ja -psykologit) kokemuksista omista kyvyistään tunnistaa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteita sekä tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn kehitystä.</p> <p>Osallistujilta kerätään sähköpostiosoite ja puhelinnumero haastattelukutsun lähettämistä varten sekä haastattelun ajankohdan sopimiseksi. Osallistujan ääni taltioidaan litteroinnin mahdollistamiseksi ja siten tutkimustulosten luotavuuden varmistamiseksi. Epäsuorana henkilötietona kerätään osallistujan nykyinen virkatehtävä/-tehtävät sekä valmistumisvuosi mahdollista aineiston vertailua/ryhmittelyä varten. Tieto osallistujan kehityspsykologiaan liittyvistä opinnoista kerätään tulosten luotettavan analysoinnin mahdollistamiseksi.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan e-kohdan mukaisena käsittelyperusteena on rekisteröidyn antama suostumus henkilötietojen keräämiseen ja käsittelyyn.</p>
7. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavat henkilötiedot:</p> <p>Sähköpostiosoite, puhelinnumero, ääni, valmistumisvuosi, kehityspsykologian opinnot, virka ja mahdolliset virkaan automaattisesti kuulumattomat virkatehtävät</p>
8. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle lukuun ottamatta pro gradu -tutkielmalle nimettyä ohjaavaa opettajaa.

9. Tietojen siirto kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
10. Henkilötietojen säilytysaika	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoataan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Henkilötietoja säilytetään 2 vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen.
11. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
12. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Sähköpostiosoitteet kerätään haastatteluun vapaaehtoisesti osallistuviksi ilmoittautuneilta haastattelun ajankohdan sopimiseksi sekä haastattelulinkin lähettämiseksi. Muut henkilötiedot kerätään haastattelun yhteydessä.
13. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 7. Aineiston 2 haastattelukutsun saateteksti

Hei!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teen pro gradu tutkielmaani haastattelututkimuksena moniammatillisen tiimin jäsenten kokemuksista kyvyistään tunnistaa ja tukea oppilaan mentalisaatiokyvyn haasteita. Etsin tutkimukseeni vielä henkilöitä, jotka toimivat koulukuraattorin viroissa.

Pro graduni on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, joka käsitteli luokanopettajien kokemuksia kyvyistään tunnistaa ja tukea oppilaiden mentalisaatiokyvyn haasteita. Mentalisaatiokyky on mm. psykoterapiassa sekä perhekuntoutuksessa keskeinen työskentelyn kohde yksilön ja perheen hyvinvointia tukiessa. Koulun saralla aiempaa tutkimusta aiheesta on kuitenkin vasta vähän.

Keskustelin Varhan tutkimuslupa-asioita hoitavan yhteyshenkilön kanssa, ja hän ohjasi minua olemaan yhteydessä sinuun. Yhteyshenkilöni ohjeisti, että tutkimuslupaa ei tarvita, jos lähestytyn tutkittavia sinun kauttasi mainostamalla. Tutkimukseen osallistutaan vapaa-ajalla. Pyydänkin siis, että voisit jakaa haastattelukutsuani Varhan alueella toimiville koulukuraattoreille. Olisin tästä hyvin kiitollinen.

Liitteenä virallinen haastattelukutsuni. Kiitos ajastasi.

Ystävällisin terveisin,
Miia Sjölund,
Luokanopettajaopiskelija,
Turun yliopisto

Liite 8. Aineiston 2 haastattelurunko

Tämä haastattelu toteutetaan Pro gradu -tutkielmaa varten ja haastattelulla kerätään aineistoa moniammatillisen tiimin kokemuksista omista kyvyistään tunnistaa puutteita oppilaiden mentalisaatiokyvyssä sekä ohjata heidät tarvittaessa tuen piiriin. Aineisto taltioidaan zoomin ”record” toiminnolla ja siitä jätetään jäljelle vain äänitiedosto aineistonkäsittelyvaiheeseen. Tutkimukseen osallistuminen ja haastattelukysymyksiin vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Haastattelun voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Sinulla on oikeus kieltää sinulta kerätyn aineiston käyttö myös myöhemmissä tutkimuksen vaiheissa.

1. Annatko suostumuksesi henkilötietojesi keräämiseen ja haastattelun aineiston käyttämiseen edellä mainitussa pro gradu tutkielmassa?

TAUSTAT:

2. Missä työtehtävässä toimit tällä hetkellä?

a. Kuuluuko työnkuvaasi jotain muuta, mitä?

3. Missä opinnoissa olet lukenut lasten kehityspsykologiaa ja kuinka paljon?

4. Minä vuonna olet valmistunut ammattiisi?

ENNAKKOKÄSITYKSET:

5. Kuvaile omin sanoin vapaasti mitä käsite ”Mentalisaatio” tuo mieleesi ja mitä tiedät käsitteestä.

6. Kuvaile omin sanoin vapaasti mitä käsite ”Reflektiivinen funktio” tuo mieleesi ja mitä tiedät käsitteestä.

7. Kuvaile omin sanoin vapaasti mitä käsite ”Mielentäminen” tuo mieleesi ja mitä tiedät käsitteestä.

8. (Jos jokin käsite oli tuttu) Missä olet kuullut käsitteestä/käsitteistä aikaisemmin?

KÄSITTEENMÄÄRITTELY:

Mentalisaatio, reflektiivinen funktio sekä mielentäminen ovat synonyymejä samalle ilmiölle.

Mentalisaatiokyky kuvaa ihmisen ymmärrystä oman ja toisen yksilön mielen irrallisuudesta ja mahdollistaa yksilön kyvyn reflektoida omia sekä toisten tunteita, aikoja, uskomuksia, tavoitteita ja toimia. Sisäinen mentalisaatio kuvaa mentalisaation keskittämistä yksilön sisäisiin vihjeisiin kuten tunteisiin ja tavoitteisiin. Ulkoinen mentalisaatio puolestaan keskittyy yksilön ulkoisiin ominaisuuksiin

kuten eleisiin ja toimintoihin. Itseen kohdistuvan mentalisaation avulla yksilö keskittyy omiin ha-
luihinsa, tarpeisiinsa, tunteisiinsa ja tavoitteisiinsa, kun taas toisiin kohdistuvassa mentalisaatiossa yk-
silö mentalisoi muiden vastaavia mielen sisältöjä.

Mentalisaatiokyky mahdollistaa mm. toisen yksilön aikeiden varmemman oikeintulkinnan tai tulevan
käytöksen ennakkoinnin. Normaalisti kehittyneellä mentalisaatiokyvyllä varustettu alakouluikäinen op-
pilas kykenee muodostamaan ennakkokäsityksiä toisen yksilön uskomuksista kolmannen osapuolen
aikeista tai henkilön mahdollisista virhekäsityksistä.

9. Koetko ymmärtäneesi suurinpiirtein missä termistä on kyse? Kaipaanko lisäselvennystä mentalisaa-
tion käsitteeseen?

MAHDOLLISESTI LISÄSELVENNYKSENÄ

Esimerkki: Henkilö kenelle juttelet laittaa kätensä puuskaan. Puutteellinen mentalisaatiokyky saa sinut
varautuneeksi, jos tulkitset mm. omien toimintamalliesi pohjalta eleen vihamieliseksi. Hyvä mentali-
saatiokyky mahdollistaa avoimen suhtautumisen ja auttaa kysymään mahdollista syytä käsien puus-
kaan laittamiselle tai ajattelemaan muita vaihtoehtoja kuten ”henkilöllä voi olla kylmä ja hän yrittää
lämmittää itseään”.

Puutteellinen mentalisaatio:

- käyttäytymisen ja toiminnan ymmärrys ulkoisen tekemisen kautta
- tunteiden tunnistamisen ongelmat sekä tunteiden sekoittaminen ajatuksiin tai tulkintoihin
- eri tekijöiden vaikutus toisiinsa vaikea hahmottaa
- reflektoinnin haasteet
- mustavalkoinen ajattelu
- kaikkitietävyys

Onnistunut mentalisointi:

- Muiden mielen tietämättömyyden hyväksyminen ja kuunteluvalmius tietämisen sijaan
- ymmärryksen lisäämiseen pyrkiminen
- kukin oman mielensä asiantuntijana
- reflektoiva asenne
- moninäkökulmaisuus
- hyväksyvä ilmapiiri
- ennustettavuus
- kehittymiskyky
- tunteiden tunnistaminen ja hyväksyntä

-kyky nähdä itsensä omin silmin mutta myös toisen silmin, nähdä toinen omin silmin ja toisen silmin sekä pitää nämä kaikki rinnakkain mielessä vastakkaisistakin näkymistä huolimatta.

PUUTTEIDEN TUNNISTAMINEN:

10. Millaiseksi koet omat valmiutesi tunnistaa oppilaiden mentalisaatiokyvyn puutteita?
 - a. Millaisia haasteita kuvittelet mentalisaatiokyvyn puutteita omaavalla oppilaalla olevan?
 - b. Millaisia mentalisaatiokyvyn puutteita olet mahdollisesti havainnut toimiessasi virassasi?
 - c. Koetko saaneesi tukea opinnoistasi mentalisaatiokyvyn haasteiden tunnistamiseen? Mistä opinnoista ja millaista tukea?

TUEN PIIRIIN OHJAAMINEN:

11. Millaiseksi koet mentalisaatiokyvyn puutteita ilmentävien oppilaiden tuen piiriin ohjaamisen?
 - a. Mikä mahdollisesti tukee tuen piiriin ohjaamista? Entä mikä mahdollisesti vaikeuttaa tai estää tuen piiriin ohjaamista?
 - b. Oletko ohjannut tai onko luoksesi ohjattu mentalisaatiokyvyn puutteita mahdollisesti ilmentäviä oppilaita tarkempiin arviointeihin ja siten tuen piiriin?
 - i. Millaisia mahdollisia haasteita tai voimavaroja silloin koit?
 - ii. Mistä syystä/syistä et ole ohjannut tai luoksesi ei ole ohjattu oppilasta tuen piiriin, jos koet tunnistaneesi mentalisaatiokyvyn puutteita oppilaassa?

MENTALISAATIOKYVYN TUKEMINEN:

12. Millaiseksi koet omat valmiutesi tukea ja kehittää oppilaiden mahdollisesti puutteellista mentalisaatiokykyä?
 - a. Millaisin keinoin olet mahdollisesti kehittänyt oppilaiden mentalisaatiokykyä?

MUUTA:

13. Haluatko kertoa jotain aiheeseen liittyvää kysymysten ulkopuolelta?
14. Haluatko mahdollisesti kysyä haastattelukysymyksiin, aiheeseen tai tutkimukseen liittyen jotain minulta? Mitä?