



Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaukset vaativan monialaisen tuen toimijaverkostosta lapsen tukea koskevassa yhteistyössä

Kaisa Tervonen^a, Noora Heiskanen^b & Aino Äikäs^c

^a Joensuun kaupunki

^b Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-2785-5346>

^c Itä-Suomen yliopisto, vastuullinen kirjoittaja, s-posti: aino.aikas@uef.fi,
<https://orcid.org/0000-0003-4674-0533>

TIIVISTELMÄ: Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) näkemyksiä vaativasta monialaisesta tuesta ja siihen liittyvästä yhteistyöstä. Vaativa monialainen tuki käsitteenä ja käytänteenä herättää keskustelua varhaiskasvatuskontekstissa eikä yhteneväistä määritelmää käsitteelle ole. Hyödynnämme tutkimuksessa VEOjen kirjoitelmista (N = 128) koostuvaa eläytymismenetelmäaineistoa. Kahdessa kehyskertomuksessa, joihin VAKA-TUVET-täydennyskoulutushankkeen osallistajat tuottivat vaativaa monialaista tukea koskevia kuvauksia, tuen kohteena oli joko käyttäytymisellään reagoiva lapsi tai lapsi, jolla on kehitysvamma ja autismi. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysillä, jonka avulla tutkittiin, mitä toimijoita VEOt liittävät vaativaan monialaiseen tukeen, ja miten VEOt asemoivat itseään ja muita tuen toimijoita monialaisessa yhteistyössä. Tulosten kymmenen vaativan monialaisen tuen toimijaa asemoitiin neljällä tavalla: aktiiviset tuen toimijat, asiantuntijat, mahdollistajat sekä vastaanottajat. Tulosten perusteella vaativan monialaisen tuen yhteistyön käytänteitä ja VEO:n rooli yhteistyön koordinaattorina tulisi edelleen selkiyttää. Tulokset auttavat vaativan monialaisen tuen käytänteiden ja yhteistyön suunnittelussa.

Asiasanat: vaativa monialainen tuki, monialainen yhteistyö, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, eläytymismenetelmä, diskurssianalyysi, positiot

ABSTRACT: This study examines the early childhood special education teachers' views about significant interprofessional support and related collaboration. Significant interprofessional support as a practice arouses discussions in the context of early childhood education and there is no joint definition of the concept. The material, which has been collected using the method of empathy-based stories (MEBS), consists of the writings of early childhood education special teachers (N = 128). The frame stories to which the participants responded were about a positive or negative situation related to the context of significant interprofessional support. The target of support was either a behaviorally reactive child or a child with intellectual or developmental disabilities and autism. The data was analyzed using discourse analysis, to find out which actors early childhood special education teachers associate with significant interprofessional support, and how early childhood special education teachers position themselves and others in the collaboration. Ten different actors were found, which were positioned in eleven different ways. Four position categories were formulated: active supporters, experts, enablers and recipients. Based on the results, the practices of significant interprofessional support should be clarified. The results help in the planning of significant interprofessional support practices and collaboration.

Keywords: *Significant support, interprofessional support, early childhood special education teachers, method of empathy-based stories, discourse analysis, positions*

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) näkemyksiä vaativasta monialaisesta tuesta. Vaativa monialainen tuki on käytäntö tai työote, joka sisältää intensiivistä, systemaattista ja suunniteltua tukea, jota toteutetaan monialaisessa yhteistyössä, joka ylittää ja yhdistää sektorirajat, ja jota voidaan toteuttaa lapsen tuen kaikilla tasoilla (Pesonen, Äikäs, Viljamaa, ym., 2023; Äikäs & Pesonen, 2022; Äikäs ym., 2023). Aiheena vaativa monialainen tuki herättää sekä opetus- ja kasvatusalan kentän että tutkijoiden keskuudessa monenlaisia kysymyksiä, kuten kenen työnkuvaan vaativan monialaisen tuen järjestäminen kuuluu, millä tavalla tukea tulisi järjestää sekä millä tavoin vaativa monialainen tuki eroaa erityisestä tuesta ja ylipäätään, minkälainen asema vaativalla monialaisella tuella on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen kokonaiskuvassa (Alila ym., 2022; Mannerkoski ym., 2023; Äikäs & Pesonen, 2022). Vaikka tarve laajemmalle vaativaa monialaista tukea koskevalle käsitteelliselle ja teoreettisieteelliselle keskustelulle on nostettu esiin (Pesonen, Äikäs, Heiskanen, ym., 2023), vaativan monialaisen tuen käytäntöjen tutkimus on vielä vähäistä.

Vaativan monialaisen tuen onnistunut toteutus voidaan nähdä lapsen oikeuksien toteutumisen edellytyksinä tilanteissa, joissa lapsen tuen järjestäminen edellyttää sektorirajat ylittävää yhteistyötä. Suomen perustuslaki, varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatuksesta annettu valtioneuvoston asetus sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luovat perustan varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaaville velvoitteille (Opetushallitus [OPH], 2022). YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ohjaavat yhdessä Varhaiskasvatuslain (549/2018) kanssa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) arvoperustan yleisperiaatteita, jonka ytimessä ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioonottaminen, vaatimus yhdenvertaisesta ja tasa-arvoisesta kohtelusta, lapsen syrjäntäkielto sekä inklusiiviset periaatteet. (OPH, 2022). Lisäksi Varhaiskasvatuslaki (540/2018), Sosiaalihuoltolaki (1301/2014), Terveystoimintalaki (1324/2010), Vammaispalvelulaki (675/2023) sekä Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977) luovat kehyksen vaativalle monialaiselle tuelle varhaiskasvatuksessa (Äikäs ym., 2022).

Varhaiskasvatusta tulee järjestää inklusioperiaatteen mukaisesti, jolloin jokaisella lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen esimerkiksi yksilöllisistä tuen tarpeistaan tai vammaisuudestaan riippumatta (OPH, 2022). Varhaiskasvatuslain (2018/540, 3 §) mukaan jokaisella varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada viivytystä yleistä tukea osana varhaiskasvatustoimintaa tuen tarpeen ilmettyä. 1.8.2022 voimaan tullutta Varhaiskasvatuslakia uudistettiin erityisesti tuen osalta (OPH, 2022). Uuden lain valmistelua ohjasi erityisesti lapsen edun ensisijaisuus ja uudistuksen myötä lapsen oikeus tukeen vahvistui merkittävästi (Alila, 2022; OPH, 2022). Lakimuutoksen myötä inklusiivisuus näyttäytyy keskeisenä periaatteena ja toiminnan järjestämistä ohjaavana arvoperustana kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa. Uuden varhaiskasvatuslain yhtenä tavoitteena on myös selkiyttää inklusiivisuuden käsitettä, jonka on todettu olevan epäselvä varhaiskasvatuksen ammattilaisille, ja siihen liittyvää koulusta tulisi lisätä kaikissa varhaiskasvatusalan koulutuksissa (Alila, 2022; Heiskanen ym., 2021).

Keskitymme tässä tutkimuksessa VEOjen näkemyksiin vaativaan monialaiseen tukeen liittyvästä yhteistyöstä. VEO:n työnkuva näyttää tällä hetkellä hyvin vaihtelevana ja laajana (Heiskanen ym., 2021). Työtehtävät ovat moninaisia sekä haastavia ammatillisten vaatimusten kasvaessa sekä työympäristöjen jatkuvasti muuttuessa (Curran & Boddison, 2021; Eskelinen ym., 2018; Holst & Pihlaja, 2011; Pihlaja & Neitola, 2017). Varhaiskasvatuslain (15 c §) mukaan varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada VEOjen antamaa konsultaatiota ja opetusta lapsen tarpeen sitä edellyttäessä ja VEOjen palvelut kuuluvatkin kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille. Näin ollen VEOlla on keskeinen rooli lapsen tuen prosesseissa: heidän työnkuvaansa kuuluu

usein opetuksen ja konsultaation ohella lapsen tuen ja siihen liittyvän yhteistyön koordinoitua sekä monenlaista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa (Heiskanen ym., 2021).

Vaativa monialainen tuki

Vaativalle monialaiselle tuelle tyypillistä on tuen vaativuuden lisäksi sen pitkäkestoisuus sekä monen eri toimijan välinen yhteistyö (Heiskanen ym., 2021). Lapsen ja perheen kohtaamat tuen tarpeet voivat liittyä moniin eri tilanteisiin, ja ovat usein myös monimutkaisia (Heinonen ym., 2016; Wong & Press, 2017). Lapsi tai nuori voi saada vaativaa monialaista tukea esimerkiksi häntä tai hänen perhettään kohdanneessa traumaattisessa tilanteessa, jolloin syntyy tarve monialaiselle, tarpeeksi pitkäkestoiselle vaativalle tuelle nopeasti ja joustavasti (Heiskanen ym., 2021). Monimuotoisten haasteiden seurauksena myös yhteistyön merkitys kasvaa ja tilanteessa vaaditaan eri ammattilaisten asiantuntijuutta ja tukea sekä laajempaa monialaista yhteistyötä (Heinonen ym., 2016; Kontio, 2010; Määttä & Rantala, 2016; Wong & Press, 2017). Monialaisessa yhteistyössä painottuu lapsen etu ja ajatus siitä, että lapsi on keskiössä monialaisessa yhteistyössä (Heinonen ym., 2016; Wong & Press, 2017).

Lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen tasot varhaiskasvatuksessa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 5 a §). Vaativa monialainen tuki ei kuitenkaan ole yksi lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tuen tasoista vaan se tulee ymmärtää tukena, jota lapsi voi saada yleisen, tehostetun tai erityisen tuen lisäksi (Heiskanen ym., 2021; Äikäs ym., 2022). Vaativaa monialaista tukea voivat tarvita ne lapset ja nuoret, joilla on havaittu vakavia psyykkisiä pulmia, kehitysvammaisuutta, autismikirjoa tai moni- tai vaikeavammaisuutta. Osalla voi olla myös pidennetty oppivelvollisuus tai erityisiä opetusjärjestelyitä perusopetuslain 18 §:n mukaisesti. (Kontu ym., 2017.) Keskeisiä osia vaativassa monialaisessa tuessa ovat toimiva yksilökohtainen opiskelijahuolto, terveydenhuollon palvelut, sosiaalitoimi sekä tahot, jotka tarjoavat muuta vaativaa konsultaatiota ja kuntoutusta, sekä näiden toimijoiden välinen toimiva yhteistyö (Äikäs & Pesonen, 2022).

Vaativan monialaisen tuen käsite on suomalaisen opetusalan ammattikäytännöissä ja keskustelussa uusi, ja se on koettu jossain määrin kompleksiseksi ja moniulotteiseksi (Äikäs & Pesonen, 2022). Synonyyminä voidaan pitää vaativan tuen käsitettä. Nämä molemmat pohjautuvat vaativan erityisen tuen määritelmään, joka otettiin käyttöön vuonna 2012 esi- ja perusopetukseen kohdistuvassa erityisen tuen VETURI-hankkeessa (Kontu ym., 2017), kun tuolloin tarvittiin käsite kuvaamaan oppilasjoukkoa, joka oli jäänyt monien kehittämistoimien ulkopuolelle. Vaativa erityinen tuki tuen muotona on kirjattu lakiin ammatillisesta koulutuksesta (531/2017), mutta se ei sisälly perusopetuslakiin (628/1998). Vaativaan monialaiseen tukeen liittyvät kysymykset tai

käsitteelliset määrittelyt eivät sisällyneet myöskään uudistuneeseen varhaiskasvatukseen, vaan niiden määrittelyt on jätetty varhaiskasvatuksen järjestäjien tehtäväksi paikallisesti (Eskelinen & Hjelt, 2017; Äikäs ym., 2023). Varhaiskasvatuksen kontekstissa on kuitenkin käytetty vaativan erityisen tuen tai vaativan tuen käsitettä, vaikkei niitä lainsäädännön tasolla ole tunnustettu (Alila ym., 2022; Heiskanen ym., 2021). Perusopetuksen tapaan vaativa monialainen tuki on kentän toimijoiden osalta saatettu tällöin liittää osaksi tuen järjestelmää, toisinaan jonkinlaiseksi erityisen tuen reuna-alueeksi (ks. Äikäs & Pesonen, 2022).

Vaativan monialaisen tuen ja käsitekehittelyn taustalla voidaan nähdä yhteyksiä vammaisuuden sosiaaliseen malliin (Social model of disability; Barnes, 2007), jossa kiinnitetään huomio siihen, millä tavoin ympäristö itsessään voi tuottaa tilanteita, jotka vaikeuttavat joidenkin ihmisten osallistumista. Käsitekeskustelun herättämisellä on pyritty vetämään huomio pois yksilöstä vaativine tarpeineen. Vaikka käytännöt vaativan monialaisen tuen toteuttamisessa ovat varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa vaihtelevia Katsui ym., (2023) nostavat esille, että määritelmien yhtenäistämiset, joita viime vuosina on tehty, kuitenkin tukevat inklusiivisen toimintakulttuurin edistämistä. Lisäksi Honkasilta ja kollegat (2024) jatkavat, että kriittistä näkökulmaa oppimisen tukeen liittyvään keskusteluun tarvitaan edelleen, jotta suomalaisessa inklusiokeskustelussa päästään syvemmälle, ja tarkastelemaan miten inklusio maassamme todellisuudessa toimii. Tutkimuksen ja kehittämistyön kautta on päädytty käyttämään käsitettä vaativa monialainen tuki silloin, kun halutaan korostaa tuen järjestämiseen kuuluvaa systemaattisuutta ja intensiivisyyttä sekä korostaa monialaista yhteistyötä (Alila ym., 2022; Äikäs & Pesonen, 2022). Samalla voidaan painottaa sitä, että joissakin tilanteissa tarvitaan nimenomaan vaativaa ja vahvaa monialaista tukea, ei sitä, että leimaisimme tukea tarvitsevia lapsia vaativiksi (Pesonen, Äikäs, Heiskanen, ym., 2023).

Tutkimuksissa on tullut esille, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset tarvitsevat lisää koulutusta sekä tietoa vaativaan tukeen liittyen (Nislin ym., 2015). Vaativan monialaisen tuen ja yhteistyön käytännöt ylipäätään ovatkin hyvin vaihtelevia, ja tuen järjestämistä koskevien käytänteiden tiedetään olevan jäsentymättömiä sekä puutteellisia (Heiskanen ym., 2021). Aiemmissä tutkimuksissa vaativaa monialaista tukea tarvitsevien lasten kohdalla varhaiskasvatuksessa korostuu hoidollisuus pedagogisuuden ja lapsen oikeuden oppimiseen jäädessä toissijaisiksi. Tuen toteutuminen, saatavuus sekä varhaiskasvatushenkilöstön tiedot ja kokemukset vaativan monialaisen tuen järjestämisestä vaihtelevat. (Heiskanen ym., 2021.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisten on aiemman tutkimuksen mukaan todettu kokevan myös yksinäisyyttä ja toivottomuutta niissä tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee vaativaa monialaista tukea (Äikäs ym., 2023). Se missä kunnassa ja milloin, sekä minkälaisesta tuen tarpeesta on kyse, ei saisi kuitenkaan olla esteenä lapsen tuen saamiselle (Heiskanen ym., 2021). Vaativaan tukeen liittyvään

monialaiseen yhteistyöhön tarvitaankin selkeitä rakenteita ja käytäntöjä, jotka samalla turvaavat osallisuutta, tasa-arvon sekä lapsen lakisääteisen tuen toteutumista varhaiskasvatuksessa. Lisäksi sillä olisi myönteinen vaikutus varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvointiin. (Heiskanen ym., 2021; Äikäs ym., 2023).

Yhteistyö vaativassa monialaisessa tuessa

Monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan yhteistyötä, mitä varhaiskasvatuksen työntekijät ja muut eri alojen ammattilaiset tekevät yhdessä lapsen tukeen liittyen. Yhteistyö (engl. *collaboration*) käsitteenä voidaan ymmärtää monella tapaa. Yhteistyöllä voidaan tarkoittaa tiedon tai materiaalin jakamista, yhteisten tavoitteiden asettamista ja toteuttamista sekä yhteistyön tekemistä. (Aira, 2012.) Yhteistyötä on määritelty myös vuorovaikutusprosessina, jossa keskeistä ovat jakaminen (*sharing*), kumppanuus (*partnership*), keskinäinen riippuvuus (*interdependency*) sekä valta (*power*) (Isoherranen, 2012). Yhteistyö edellyttää osallistujiltaan keskinäistä kommunikaatiota, luottamusta, kunnioitusta sekä halukkuutta toimia yhdessä (D'Amour ym., 2005).

Monialaisessa yhteistyössä eri asiantuntijat työskentelevät saman asian parissa, ja osaamisensa sekä tietonsa yhdistämällä työskentelevät kohti yhteistä tavoitetta (Anning ym., 2010; Isoherranen, 2008). Monialainen yhteistyö on prosessinomaista, jatkuvasti muuttuvaa ja toimintakulttuurin lisäksi sen muotoutumiseen vaikuttavat esimerkiksi toiminnan tavoitteet sekä työskentelyn kohde (Kekoni ym., 2019; Mönkkönen ym., 2019; Pärnä, 2012; Willumsen, 2008). Monialaisessa yhteistyössä työskentely voi olla jatkuvaa, tarvittaessa käynnistävää tai lyhyempiaikaista (Kekoni ym., 2019, Kontio, 2010).

Monialaisen yhteistyön ydintä on ratkaisujen etsiminen yhdessä sekä tietojen jakaminen, jota voidaan pitää myös keskeisenä tekijänä onnistuneessa yhteistyössä (Anning ym., 2010; Melasalmi & Husu, 2016; Mönkkönen ym., 2019). Tiedon rakentaminen yhdessä edellyttää toimivaa yhteistyötä, ja onnistuakseen monialainen yhteistyö edellyttää ennen kaikkea eri osapuolten halua yhteistyöhön ja kykyä tehdä yhteistyötä tarkoituksenmukaisesti sekä tehokkaasti (Kekoni ym., 2019; Mönkkönen & Kekoni, 2020; Mönkkönen ym., 2019). Tarvitaan myös keskustelua, toisten asiantuntemuksen kunnioittamista sekä avoimuutta ja luottamusta tekijöiden kesken (Kekoni ym., 2019). Monialainen yhteistyö on vaikuttavaa silloin, kun eri ammattilaiset työskentelevät yhteistoiminnallisesti, asiantuntijuuksien muodostaessa yhtenäisen kokonaisuuden, jolloin työskentely on myös asiakkaan näkökulmasta yhtenäistä ja palvelu koetaan hyväksi. (Mönkkönen & Kekoni, 2020.)

Monialaisesta yhteistyöstä puhuttaessa varhaiskasvatuksessa käytetään usein synonyyminä myös moniammatillisuuden käsitettä (Määttä & Rantala, 2016). Käsitteenä

se on kuitenkin melko epämääräinen (Isoherranen, 2008). Moniammatillista yhteistyötä kuvaavat englanninkieliset käsitteet, multi-, inter- sekä cross- tai transprofessional, joista multiprofessional kuvaa käsitteenä perinteistä moniammatillista yhteistyötä, jossa perinteiset roolit ja hierarkiat säilyvät. Inter-, cross- ja transprofessional käsitteillä tarkoitetaan intensiivisempää yhteistyötä, jolloin ammattilaisten välinen vuorovaikutus korostuu ja vastuu jakautuu yli ammattirajojen (Isoherranen, 2012; Kekoni ym., 2019; Kärnä ym., 2021). Moniammatillinen yhteistyö käsittää monenlaisen yhteistyön eri asiantuntijoiden kesken (Isoherranen, 2008; Kekoni ym., 2019). Monialaisuuteen ja moniammatillisuuteen voidaan liittää myös monitoimijuus tai monitoimijainen yhteistyö (Äikäs ym., 2022), kun halutaan korostaa eri toimijoiden yhteistä tekemistä yhteisen asian hyväksi, ja erityisesti kuvata tilannetta, jossa kaikki osallistujat eivät ole ammattilaisia. Varhaiskasvatuksessa perheiden ja huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä voidaan kuvata myös monitoimijainen yhteistyö -käsitteellä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) ohjaavat monialaisen yhteistyön toteuttamista varhaiskasvatuksessa, jonka käytännöistä sekä periaatteista sovitaan yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Monialainen yhteistyö korostuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) sekä Varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Monialaisesta yhteistyöstä varhaiskasvatuksessa puhutaan silloin, kun toimijat edustavat eri organisaatiota ja työskentelyssä ylitetään hallintorajoja (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 7 §; OPH, 2022). Monialaisessa yhteistyössä keskeistä on lapsen edun ensisijaisuus, jossa eri alojen ammattilaiset toteuttavat samanaikaisesti lapsen tukea. Monialaiseen yhteistyöhön kuuluu yhteisten tavoitteiden suunnittelua, toteuttamista sekä arviointia suurempana kokonaisuutena. (OPH, 2022; Äikäs ym., 2022.)

Vaikka monialaista yhteistyötä korostetaan varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, ei perusopetuksen oppilas- ja opiskelijahuoltoon verrattavaa lainsäädäntöä, yhteisiä käytänteitä tai toimintamalleja ole vielä olemassa. Koska monialaisen yhteistyön yksi olennaisista elementeistä on nimenomaan yhteistyö, joka korostuu myös VEOjen työnkuissa, on heidän näkemyksiään vaativasta monialaisesta tuesta tärkeää tutkia. Koska keskeisenä elementtinä työnkuissa painottuu yhteistyö eri toimijoiden, kuten varhaiskasvatuksessa olevien lasten, heidän huoltajiensa, varhaiskasvatuksen muiden ammattilaisten sekä erilaisiin monialaisiin verkostoihin kuuluvien asiantuntijoiden kanssa (Heiskanen ym., 2021; Pihlaja, 2009) on yhteistyön tarkastelu varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta tärkeää.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) näkemyksiä yhteistyöstä vaativassa monialaisessa tuessa. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Mitä eri tuen toimijoita VEOt liittävät vaativaan monialaiseen tukeen?
2. Miten VEOt asemoivat itseään ja muita tuen toimijoita vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä?

Aineisto ja kohderyhmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin Opetushallituksen rahoittaman Vaativa tuki varhaiskasvatuksessa (VAKA-TUVET, 2021–2023) -hankkeessa järjestettyihin varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksiin osallistuneilta 450 henkilöltä sähköisellä kyselyllä syksyllä 2021. Kyselyn tavoitteena oli luoda ensimmäinen katsaus vaativan monialaisen tuen käytänteisiin ja sitä koskeviin käsityksiin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hankkeen koulutuksiin osallistui runsaasti VEOja.

Kyselyssä oli sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä, jotka liittyivät vastaajien käsityksiin ja kokemuksiin vaativasta monialaisesta tuesta. Kyselyyn vastasi yhteensä 201 koulutukseen osallistujaa, joka on vajaa puolet kaikista koulutushankkeeseen osallistuneista 450 varhaiskasvatuksen ammattilaisesta. Aineisto on kerätty ennen kuin uudistunut Varhaiskasvatuslaki (540/2018) tuli voimaan eikä tutkimukseen osallistujille ole ennen aineiston keräämistä määritelty vaativan monialaisen tuen käsitettä.

Tässä tutkimuksessa käytimme tästä laajemmasta kyselyaineistosta yhtä osaa, jossa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää (eng. the method of empathy-based stories). Eläytymismenetelmässä tutkimukseen osallistujat kirjoittavat lyhyitä tarinoita tutkijan luomien kehyskertomusten pohjalta (Wallin ym., 2019). VAKA-TUVET-hankkeen kyselyssä kehyskertomuksissa oli kaksi erilaista tilannetta, joista toinen koski lapsen haastavan käyttäytymisen ja toinen autistisen ja kehitysvammaisen lapsen tukea. Vastaavantyyppiset tarinat oli pilotoitu jo aiemmin lapsen tuen käytäntöjä selvittäneessä kartoituksessa (Heiskanen ym., 2021), jossa vastaajat kokivat nämä tilanteet haastaviksi vaativan monialaisen tuen ja monialaisen yhteistyön näkökulmista. Sähköinen ohjelmisto arpoi jokaiselle vastaajalle toisen näistä tilanteista siten, että jokaiselle vastaajalle tuli vastattavaksi joko onnistuneen tai toimimattoman tuen tilanne. Eläytymismenetelmässä hyödynnettävät tilannekuvaukset ovat luonteeltaan avoimia, jolloin tutkimukseen osallistujien voivat vapaasti ilmaista käsityksensä tutkittavasta

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

asiasta, kun menetelmässä ei pyydetä suoria vastauksia tutkijan luomiin kysymyksiin (Wallin ym., 2019). Tutkimuksen osallistujien tehtävänä oli kuvailla tilannetta sekä omia ajatuksiaan ja toimintaansa tarkemmin kuvitteellisen vaativan monialaisen tuen tilanteen pohjalta alla kuvatulla tavalla:

Ryhmässäsi on lapsi, joka käyttäytyy haastavasti ja aggressiivisesti. / Ryhmässäsi on lapsi, jolla on kehitysvammaisuus ja autismikirjon piirteitä. Lapsi ei kommunikoi puheella.

Koet, että lapsi voi hyvin, oppii ja pääsee mukaan ryhmän toimintaan. Osaat itse toimia lapsen kanssa ja saat tähän riittävästi apua. / Koet, että lapsi ei voi hyvin, lapsella ei ole mahdollisuutta oppia eikä hän pääse mukaan ryhmän toimintaan. Et osaat itse toimia lapsen kanssa parhaalla mahdollisella tavalla etkä saa tähän riittävästi apua.

Kuvaile tilannetta, omaa toimintaasi ja ajatuksiasi tarkemmin.

Tarinoita kirjoitti kaikkiaan 201 osallistujaa, jotka edustivat kaikkia varhaiskasvatuksen ammattiryhmiä. Tätä tutkimusta varten rajasimme aineistoa siten, että aineistosta käytettiin vain VEOjen vastauksia (N = 128). Tämä oli perusteltua, koska heillä on aiemman tutkimuksen valossa hyvin erityinen rooli vaativassa monialaisessa tuessa lapsen yhteistyön koordinoijina ja jäsentäjinä (Heiskanen ym., 2021). Näin rajattua aineistoa kertyi yhteensä 30 sivua (Times New Roman 12 pt., riviväli 1,5).

Analyysi

Tässä tutkimuksessa sovellettiin sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin että diskurssianalyysin ja erityisesti positioanalyysin menetelmiä. Diskurssianalyysi on laaja metodologis-epistemologinen, luonnolliseen kielenkäyttöön kohdistuva lähestymistapa, jossa ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, mitä kielellä tehdään sekä miten asiat sanotaan (Pälli & Lillqvist, 2020). Diskurssianalyysin ja samalla tämän tutkimuksen laajempina epistemologisena viitekehityksenä toimii sosiaalinen konstruktionismi, jossa todellisuuden ajatellaan rakentuvan sosiaalisesti kielenkäytön avulla (Jokinen ym., 1999; Pälli & Lillqvist, 2020). Tässä tutkimuksessa diskurssianalyttinen viitekehitys sai vaikutteita erityisesti diskursiivisesta psykologiasta (Fairclough, 1992). Diskursiivinen psykologia lähestymistapana keskittyy yksilön kielen käyttöön sekä ihmisten jokapäiväisen elämän käytäntöihin samalla laajempiin yhteiskunnallisiin kehyksiin viitaten (Fairclough, 1992; Philips & Jørgensen, 2002). Aineiston analyysin aikana tehtiin säännöllisesti tutkijatriangulaatiota (Denzin 1978; Richards & Hemphill, 2018), jolloin tutkijoiden kesken keskusteltiin analyysin etenemisestä, alustavista tuloksista sekä erityisesti positoiden nimeämisestä sekä positiokategorioiden rakentumisesta.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin, mitä toimijoita tutkimukseen osallistujat liittävät kirjoituksissaan vaativaan monialaiseen tukeen. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja aloitti aineiston konkreettisen analyysin keräämällä kaikki tarinat (N = 128)

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

allekkain yhteen Word-tiedostoon. Tämän jälkeen hän listasi kaikki tarinoissa mainitut jäsenet, samalla tarkastellen kuka teki ja mitä. Toimijaksi määrittäminen edellytti analyysissämme, että toimija oli selkeästi nimetty (esim. *"puheterapeutti"*, *"neuvolaterveydenhoitaja"*, *"lapsi"*, *"johtaja"*), ja oli osoitettavissa, mitä kyseinen toimija yhteistyössä tekee. Muodostettuja toimijoita ja niiden muodostamisen pohjalla olevaa analyysiä tarkasteltiin yksityiskohtaisesti kahdessa yhteisessä validointikeskustelussa, joissa ensimmäinen kirjoittaja esitteli tekemäänsä analyysiä kahdelle muulle kirjoittajalle. Näissä keskusteluissa käytiin myös läpi kaikki ne kuvaukset aineistosta, joita ensimmäinen kirjoittaja ei yksiselitteisesti ollut pystynyt paikantamaan tietyksi toimijaksi. Kirjoittajat tekivät myös yhteisestä sopimuksesta tarkennuksia toimijoiden määrittelyihin. Aineistosta rajattiin ensimmäisen läpiluvun jälkeen pois kaikki sellaiset vastaukset, joissa ei ollut mainittu ollenkaan selkeitä toimijoita. Esimerkiksi kuvaus *"Tutut työntekijät/ kasvattajat, tuttua ja turvallista. Struktuuri arjen toiminnoissa. Ammattitaitoiset työntekijät."* rajattiin pois aineistosta, koska kirjoittaja on luettelonomaisesti kertonut erilaisia toimenpiteitä ja huomioon otettavia seikkoja kyseessä olevassa tilanteessa, eikä vastauksesta ole löydettävissä ja osoitettavissa selkeästi nimettyä toimijaa. Kirjoitukset sisälsivät myös kuvauksia toimijoista, joita ei ollut tarkemmin määritelty (esim. *"lapsen muut kuntouttajat"*, *"kuntouttava/hoitava taho"*, *"hoitoverkosto"*, *"yhteistyökumppanit"*, *"muut toimijat"* ja *"terveydenhuollon ammattilaiset"*). Vaativalle monialaiselle tuelle tyypillistä monen eri toimijan välistä yhteistyötä kuvattiin erilaisin termein kuten *"monialainen yhteistyö"*, *"moniammatillinen tiimi/toimijat/verkosto"* ja *"laaja ammattilaisten tukiverkosto"*, mutta yhteistyöhön kuuluvia yksittäisiä toimijoita ei eritelty tarkemmin. Nämä epätarkat ja tarkemmin määrittelemättömät kuvaukset päädyttiin rajaamaan pois analyysistä, koska tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaan selvittää, mitä eri toimijoita VEOt liittävät vaativaan monialaiseen tukeen, ja miten VEOt asemoivat itseään ja muita vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä. Sen sijaan aineistosta tarkasteltiin selkeästi nimettyjä toimijoita. Lopuksi ensimmäinen kirjoittaja koosti kaikki VEOjen kirjoituksista poimitut eri tavoin nimetyt toimijakuvaukset omaan tiedostoonsa, ja luokitteli ne. Kolmen kirjoittajan yhteisessä keskustelussa aineistokoostetta tarkasteltiin yksityiskohtaisesti ja päätettiin nimetä luokat siten, että esimerkiksi ilmauksista *"äiti"*, *"isä"*, *"perhe"*, *"koti"*, *"vanhemmat"* ja *"huoltajat"* päätettiin käyttää yhteistä nimitystä *huoltajat*.

Analyysin kolmannessa vaiheessa edettiin tutkimaan sitä, miten VEOt asemoivat itseään ja muita vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä. Analyysissa sovellettiin positiointiteoriaa, jossa kielenkäytön ajatellaan määrittelevän itseä ja muita muodostaen positioita eli asemia (Davies & Harré, 2001; Harré & Moghaddam, 2003). Asemoituminen on tilannesidonnaista, tietyssä tekstuaalisessa tilanteessa kielenkäytön kautta rakentuva kuvaus toimijasta. Asemat eivät ole pysyviä eikä toisiaan poissulkevia, vaan ne voivat vaihdella, ja eri toimijoilla on mahdollisuus omaksua eri asemia (Davies & Harré, 2001; Harré & Moghaddam, 2003). Positiointiteoria pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin,

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

joka olettaa, että yksilöiden kokemusmaailmojen muodostumiseen vaikuttavat heidän aikaisemmat kokemuksensa sekä ihmissuhteensa (Harré & Van Langenhove, 1999). Positioiden analysoinnissa kiinnitettiin huomiota erityisesti siihen, mitä tietty toimija tyypillisesti tekee yhteistyössä suhteessa muihin toimijoihin sekä millaisia vastuita ja velvollisuuksia hänelle rakentuu. Analyysin aluksi ensimmäinen kirjoittaja listasi kaikki ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistetut vaativan monialaisen tuen toimijat, ja analysoi, minkälaisia positioita nämä toimijat saavat yhteistyössä. Analysointia tehtiin nimenomaan suhteessa vaativaa monialaista tukea koskevaan yhteistyöhön, mikä tarkoitti sitä, että analyysissä keskityttiin toimijoiden välisiin suhteisiin ja toimintatapoihin nimenomaan yhteistyössä. Tällöin esimerkiksi muu varhaiskasvatuksen arjen toiminta jätettiin analyysin ulkopuolelle. Esimerkiksi, kun eräs VEO kirjoitti ”suunnittelen myös tavan, jolla hän (lapsi) pystyy kertomaan ja pyytämään asioista yhteisissä hetkissä”, VEO asemoi itsensä suunnittelijan positioon, kun taas lapsi asemoitiin toiminnan kohteen positioon. Lapsen kertominen ja pyytäminen nähtiin tässä esimerkissä varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvaksi, ei monialaisessa yhteistyössä tapahtuvaksi toiminnaksi, jolloin siihen liittyvää asemoitumista ei analyysissä tarkasteltu. Kun toinen VEO kirjoitti ”olen yhdessä lapsen kanssa pohtinut toimintatapoja ja keinoja haastaviin tilanteisiin”, sekä VEO että lapsi asemoituivat suunnittelijan positioon, koska he molemmat osallistuivat tuen suunnitteluun ja yhteistyöhön. Aineistosta analysoituja asemointeja tarkasteltiin kolmen kirjoittajan yhteistyönä kahdessa yhteisessä keskustelussa, joissa käytiin läpi valikoima aineistolainauksia sekä kaikki ne aineistolainaukset, joita ensimmäinen kirjoittaja ei yksiselitteisesti pystynyt paikantamaan tiettyyn asemaan. Analyysin viimeistelemiseksi ensimmäinen kirjoittaja laati kustakin vaativan monialaisen tuen toimija-asemasta kuvauksen ja kävi aineiston läpi vielä kertaalleen varmistaakseen, että laaditut kuvaukset sopivat aineistoon kattavasti. Viimeiseksi kolmen kirjoittajan yhteisessä keskustelussa näistä asemista etsittiin yhteneväisyyksiä suhteessa yhteistyöhön ja tekemisen aktiivisuuteen. Tarkastelun tuloksena muodostettiin neljä positiokategoriaa, joihin pohjaten tulokset kuvataan.

Toteutettu tutkimus pohjautuu ensimmäisen kirjoittajan julkaisemattomaan pro gradu -tutkielmaan, jonka ohjaajina kaksi muuta kirjoittajaa toimivat. Tästä johtuen toisen ja kolmannen kirjoittajan rooli tutkimuksessa oli ohjauksellinen ja ensimmäisellä kirjoittajalla oli päävastuu tutkimuksen toteuttamisesta.

Vaativan monialaisen tuen toimijat ja asemat yhteistyössä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksista tunnistettiin kymmenen vaativan monialaisen tuen toimijaa: VEO (kirjoittaja), huoltajat, lapsi, tiimi, esihenkilö, muut VEOt, terapeutit, sosiaalipalvelu, kehitysvammahuolto sekä neuvolapalvelu.

Tiimi käsitti vastauksissa lapsiryhmän työntekijät ja esimerkiksi ryhmäavustajan, joita ei kuitenkaan tyypillisesti nimetty tai määritelty vastauksissa tarkemmin (esim. *"ryhmän aikuiset"* tai *"aikuiset"*). Vastauksissa mainittiin myös muita varhaiskasvatuksen sisäisiin verkostoihin liittyviä toimijoita kuten esihenkilö sekä muut VEOt. Vaativaan monialaiseen tukeen liitettiin vastauksissa lisäksi esimerkiksi sosiaalipalvelun toimijoita (esim. *"lastensuojelu"*, *"perhepalvelut"* ja *"perheneuvola"*), kehitysvammahuollon toimijoita (esim. *"kehitysvammaohjaaja"* tai *"kehitysvammaopoliikklinikka"*) sekä neuvolapalveluiden toimijoita (esim. *"neuvolaterveydenhoitaja"*, *"neuvolalääkäri"* ja *"psykologi"*). Terapeutit näyttäytyivät vastauksissa omana selkeänä ryhmänään. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin myös muita toimijoita (esim. *"kuraattori"*, *"kuntoutusohjaaja"*, *"Tikoteekki"*, *"autismisäätiö"*, *"lapsiperheiden varhainen tuki"* sekä *"psykiatrinen työryhmä"*).

Toimijoiden asemat muodostivat neljä kategoriaa: 1) **aktiiviset tuen toimijat**, 2) **asiantuntijat**, 3) **mahdollistajat** sekä 4) **vastaanottajat**, joista vastaanottajat olivat yhteistyössä selkeästi passiivisin, toimijat aktiivisin ja asiantuntijat ja mahdollistajat näiden kahden väliin aktiivisuudessa asettuva kategoria. Positiokategoriat sekä positiot on listattu taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 Vaativan monialaisen tuen toimijoiden positiot varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) kirjoituksissa

<i>Positiokategoria</i>	<i>Positio</i>	<i>VEO ITSE</i>	<i>HUOLTAJAT</i>	<i>TIIMI</i>	<i>MUUT VEOT</i>	<i>TERAPEUTIT</i>	<i>LAPSI</i>	<i>NEUVOLA-PALVELUT</i>	<i>ESI-HENKILÖ</i>	<i>SOSIAALI-PALVELU</i>	<i>KEHITYSVAMMAHUOLTO</i>
Aktiiviset tuen toimijat	Suunnittelija	X	X	X	X	X	X	X			
	Koordinoija	X		X							
	Lapsen puolestapuhuja	X		X							
	Toteuttaja	X		X							
	Haastaja		X	X							
Asiantuntijat	Ammattilainen	X			X	X		X		X	X
	Lapsen arjen tuntija	X	X	X	X	X					X
Mahdollistajat	Portinvartija		X		X	X			X		
	Työn tukija	X		X	X	X			X	X	
Vastaanottajat	Ajan tasalla pidettävä	X	X		X				X		
	Toiminnan kohde		X				X				

Aktiiviset tuen toimijat

Aktiivisen tuen toimijat -kategoriaan kuuluvat **suunnittelijan, toteuttajan, koordinoijan, lapsen puolestapuhujan sekä haastajan positiot**, joille yhteistä on aktiivinen toiminta ja keskeinen asema lapsen tukeen liittyen. Keskeisimpiä aktiivisia tuen toimijoita olivat VEOjen lisäksi lapsen kanssa työskentelevä varhaiskasvatuksen tiimi sekä joiltain osin myös huoltajat, terapeutit, neuvola sekä lapsi itse.

Suunnittelija

Suunnittelijan positiolle tyypillistä olivat kuvaukset siitä, millä tavoin lapsen tukea suunnitellaan ja rakennetaan, ja minkälaisia pedagogisia, rakenteellisia tai hoidollisia tukitoimia arjessa käytetään. Suunnittelija suunnittelee, rakentaa, etsii ratkaisuja, pohtii sekä laatii yksin ja/tai yhteistyössä keskustellen erilaisia suunnitelmia siitä, minkälaiset tukitoimet ja toimintatavat ovat tarkoituksenmukaisia ja hyödyllisiä vallitsevassa tilanteessa. Suunnittelijan positio rakentui kielellisesti vastauksissa esimerkiksi aktiivista tekemistä kuvaavien sanavalintojen ja aktiivimuotoisten, tekijyyttä selkeästi osoittavien verbien, kuten ”suunnittelen”, ”rakennan”, ”keksimme”, ”pohdimme” kautta.

”...pyrkisin ensin pohtimaan tiimini kanssa, miten voisimme tukea lasta, ja mitä keinoja käyttäisimme hänen tukemisekseen. Konsultoisin ehdottomasti myös erityisopettajaa, myös hänen kanssaan pohtisin lapsen tukea.”

Aineistolainaus 1

”Kutsumme huoltajat ja mahdolliset yhteistyökumppanit (terapeutit) mukaan keskusteluun, jossa suunnittelemme, päivitämme ja asetamme yhdessä tavoitteita.”

Aineistolainaus 2

Aineistolainauksissa 1 ja 2 kirjoittaja kuvaa omaa positiotaan suunnittelijana aktiivisen toiminnan kautta. Tekeminen on esimerkeissä joko kirjoittajan itsensä yksin tekemää (esim. ”pyrkisin”, ”konsultoisin”) tai yhteistyössä toteutuvaa (esim. ”suunnittelemme, päivitämme ja asetamme yhdessä tavoitteita”). Kirjoittaminen voi olla toisen esimerkin tapaan yhtäältä varmaa (esim. ”kutsumme”), jolloin kirjoittaja osoittaa varmuutta siitä, mitä tekee. Toisaalta kirjoittaminen voi olla myös ensimmäisen esimerkin tapaan pohdiskelevampaa ja konditionaalimuodoin muodostettua (esim. ”*pyrkisin ensin pohtimaan*”), ilmaisten kirjoittajan epävarmuutta siitä, kuinka hän tulisi tilanteessa toimimaan tai pohdiskelee kuvitteellista tilannetta.

Useimmin suunnittelijan positioon asemoituivat VEOt, jotka tällöin tutkimuksen osallistujina kuvasivat omaa toimintaansa tuen suunnittelussa yksin ja/tai yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Myös kaikki muut yhteistyöverkoston toimijat asemoituivat suunnittelijoiksi lukuun ottamatta sosiaali- ja kehitysvammopalveluiden asiantuntijoita

ja esihenkilöitä. Lapsi asemoitiin suunnittelijan positioon vain harvoin. Lapsen toiminta suunnittelijan asemassa oli osallisena olemista itseään koskevassa tuen suunnittelussa. VEO saattoi esimerkiksi kysyä lapselta jotain tai pohtia yhdessä lapsen kanssa erilaisia tuen keinoja tai toimintatapoja lapselle haastavissa tilanteissa toimimiseen. Aineistolainauksessa 3 VEO kuvaa tuen keinojen pohtimista yhdessä lapsen kanssa.

"Lapsen kanssa pohditaan keinoja itsesäätelyyn ja häntä opastetaan säätelemään omia tunteitaan. Apuna voidaan käyttää rauhoittumiskortteja, ja -boksia, näistä lapsi on jo ennalta valinnut mieleisensä rauhoittumiskeinon."

Aineistolainaus 3

Esimerkissä 3 kirjoittaja kuvaa sekä omaa että lapsen positiota suunnittelijana yhteistyön kautta (esim. "lapsen kanssa pohditaan"). Vaikka esimerkistä havainnollistuu, kuinka lapsi asemoituu tuen suunnittelijaksi ("lapsen kanssa pohditaan"), on lapsi suurimmassa osassa aineistolainausta aikuisten toiminnan kohteena ("häntä opastetaan").

Koordinoija

Koordinoija kutsuu koolle sekä ottaa yhteyttä muihin lapsen tilanteessa olennaisiin toimijoihin. Koordinoija on yhteydenottaja, joka kutsuu ja pyytää muut toimijat yhteistyöhön ja kannattelee yhteistyöprosessia sen ollessa käynnissä. Kielellisesti koordinoijaa kuvataan laajan lapsen tuen verkoston keskushenkilönä, joka näyttäytyy eräänlaisen yhdyshenkilönä esimerkiksi huoltajien ja muiden toimijoiden välillä. Koordinoijan positioon liittyy myös vahvaa vastuunkantoa. Kirjoittavat kertovat, kuinka esimerkiksi koordinoijana "ensi tilassa kääntyisin" tai "otan itse yhteyttä" muiden tahojen puoleen haastavassa tilanteessa. Aineistolainauksessa 6 VEO kuvaa omaa toimintaansa koordinoijan aseman näkökulmasta.

"Tilanteessa pyydän yhteistyöpalaveria vanhempien kanssa, ja aloitan verkoston koolle kutsumisen. Lähdän rakentamaan ympärille osaajaverkoston, jolloin saisin myös työlleni tukea."

Aineistolainaus 6

Esimerkissä kirjoittaja toimii koollekutsujana ja yhdyshenkilönä huoltajien ja muiden toimijoiden välillä. Hän kertoo, kuinka ensin pyytää huoltajia yhteistyöpalaveriin, jonka jälkeen hän aloittaa muun verkoston koollekutsumisen. Kirjoittaja näyttäytyy ison verkoston (esim. "osaajaverkoston") keskushenkilönä, jolla on vastuuta suhteessa myös toisten työn organisointiin, kutsuessaan heidät yhteistyöhön. Koordinoijan tehtäväksi asetuu sekä toimia yhteistyöverkostossa että myös rakentaa se alusta alkaen lapsen tilanteen mukaiseksi. Verkoston merkitykseksi rakentuu aineistolainauksessa toimia paitsi kyseisen lapsen, myös tukea suunnittelevan ja koordinoivan VEO:n työn tukena.

Nimenomaan VEOt asemoituvatkin tyypillisesti tuen ja verkostotyön koordinoijiksi. Koordinointityö kuvataan tyypillisesti yksittäisen henkilön, usein juuri VEOn, tekemänä työnä (esim. ”otan yhteyttä”, ”pyydän yhteistyöpalaveria”) eikä siihen liittyvä vastuu jakaannu suunnittelun tapaan useille toimijoille. Toisinaan kirjoittajat kuitenkin kuvaavat itsensä lisäksi koordinoijan positioon myös lapsiryhmän tiimin (esim. ”otamme yhteyttä KVEO:n, neuvolaan ja häntä hoitaneeseen tahoon.”). Tällaisessakin tilanteessa toinen VEO, kuten kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja (KVEO), saatetaan kuvata koordinaatiovastuulliseksi. VEOilla onkin hyvin vahva asema lapsen tuen verkoston toiminnan koordinoinnissa.

Lapsen puolestapuhuja

Lapsen puolestapuhujan positiolle tyypillistä on lapsen näkökulman huomioiminen, lapseen suhtautuminen empaattisesti sekä lapsen aseman puolustaminen tai lapsen puolelle asettuminen. Lapsen puolesta puhuja esimerkiksi etsii lapsen tarvitsemaa tukea ”*kaikin mahdollisin keinoin*”, pitää mielessä lapsen näkökulman ja muistuttaa lapsen tuen sekä ohjauksen tarpeen huomioimisesta ja huolehtimisesta. Lapsen puolestapuhuja toimii lapsen toimintaa havainnoiden, lapsen tarvitsemia toimintatapoja mallittaen ja puuttuu toisten ammattilaisten toimintaan suoraan silloin, kun toteaa tarpeen puolustaa lapsen asemaa. Positiolle on tyypillistä, että kuvausta rakennetaan kielellisesti vahvasti suhteuttaen kirjoittajan omaa toimintaa jonkun muun verkoston jäsenen toimintaan. Aineistolainaus 7 kuvaa tätä kielellistä piirrettä ja kuvaa, miten lasta havainnoimalla tuodaan esille lapsen näkökulmaa ja kokemusmaailmaa lapsen ryhmän aikuisille. Aineistolainaus 8 puolestaan kuvaa lapsen puolestapuhujan puuttumista muiden lapsen kanssa toimimiseen.

”Seuraavaksi teen paljon havaintoja hänen haastavasti ja aggressiivisista tilanteista. Sitten lähden purkamaan stressiä aiheuttavia tekijöitä ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta. Tästä kaikesta käydään tiimissä koko ajan keskustelua, jotta kaikki tietävät, ettei lapsi tahallaan käyttäydy noin.”

Aineistolainaus 7

”Tilanteessa on ikävintä se ettei lapsen osallisuus eikä oikeus inklusiiviseen varhaiskasvatukseen toteudu. Työntekijänä minun on tilanteessa puhuttava tiimin, esihenkilöni, veon, terapeuttien sekä huoltajien kanssa.”

Aineistolainaus 8

Aineistolainauksessa 7 ja 8 kirjoittaja kuvaa omaa aktiivista toimintaansa lapsen puolestapuhujan positiossa (esim. ”*teen paljon havaintoja*”, ”*minun on tilanteessa puhuttava*”). Kirjoittaja pyrkii tuomaan keskustelun kautta lapsen näkökulmaa ja kokemusmaailmaa esille (”*käydään tiimissä koko ajan keskustelua, jotta kaikki tietävät, ettei lapsi tahallaan käyttäydy noin*”). Kirjoittaja tuo esiin lapsen oikeuksia (esim.

"lapsen osallisuus" ja "oikeus inklusiiviseen varhaiskasvatukseen"), ja omaa velvollisuuttaan puolustaa niitä (esim. "työntekijänä minun on tilanteessa puhuttava"). Lasta koskevan näkökulman monipuolistaminen ja totuudenmukaisuus rakentuu perusteeksi puuttua aikuisten tapaan toimia ("jotta kaikki tietävät, ettei lapsi tahallaan käyttäydy noin"). Lapsen puolestapuhujan asemaa kuvaavat tekstit ovat kielellisesti vahvoja ja ilmaisevat varmuutta toimintatavoista suorilla, jopa hyvin velvoittavilla sanavalinnoilla (esim. "minun täytyy").

VEOt ovat tyypillisimpiä lapsen puolestapuhujia yhteistyöverkostoa koskevissa kuvauksissaan. Asemoidessaan tiimin lapsen puolestapuhujaksi VEOt kuvaavat lapsiryhmän työntekijöiden tärkeää vastuuta suhteessa lapseen havainnoida ja huomioida lasta, ja tätä kautta saada hänen äänensä kuuluviin (esim. "ryhmän kasvattajilla on tärkeä vastuu havainnoida lapsen reaktioita ja aloitteita tarkasti ja sensitiivisesti"). Tällaiset kuvaukset ovat kuitenkin luonteeltaan enemmänkin toimintaperiaatteiden kuvauksia kuin selkeitä arjessa toteutuvia toimintatapoja kuvaavia.

Toteuttaja

Toteuttajan positioon asemoitiin heidät, jotka toimivat lapsen kanssa ja toteuttavat hänelle suunnattua tukea käytännössä. Toteuttajan positio näyttäytyi vastauksissa lapselle suunnattujen tukikeinojen sekä toimintatapojen käytön kuvauksina. VEOt kuvasivat, kuinka esimerkiksi "kaikki kasvattajat käyttävät kommunikointiin myös kuvia ja tukiviittomia". Toteuttaja on voinut myös jakaa tai saada toimintaohjeita muualta lapsen kanssa toimimiseen (esim. "jaan muulle henkilöstölle menetelmiä ja ideoita käyttöön"). Aineistolainauksissa 4 ja 5 kuvataan aktiivista tuen toteuttamista lapsen arjessa.

"Tukena arjen tilanteissa ja oppimistilanteissa käytän mm. visuaalista tukea, strukturointia sekä palkkioita tarpeen mukaan."

Aineistolainaus 4

"Käytämme tukiviittomia, strukturoitua päiväjärjestystä, kuvia sekä ennakoinnissa, valintatilanteissa että mielipiteen ilmaisussa. Meillä on käytössä myös kuvallinen leikinvalintataulu, josta valitsemme yhdessä hänen kanssaan leikit."

Aineistolainaus 5

Aineistolainaus 4 kuvaa varhaiskasvatuksen omaa toimintaa ja aineistolainaus 5 taas yhteistä tekemistä ja jaettua toimintatapaa lapsen tuessa lapsiryhmässä toimivan tiimin ja VEO:n kesken. Kirjoittaja kuvaa, minkälaisia tukitoimia ja menetelmiä tilanteessa käytetään. Toiminta on aktiivista tekemistä (esim. "käytän", "käytämme", "valitsemme").

Tekeminen on esimerkeissä joko yksin kirjoittajan tekemää (esim. "käytän") tai yhteistyössä toteutuvaa (esim. "käytämme" ja "meillä on käytössä").

Toteuttajan positioon VEOt asemoivat tyypillisesti itsensä (esim. "käytän positiivisen pedagogiikan keinoja", "pyrin tukemaan") sekä lapsen varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä työskentelevän tiimin (esim. "tiimin kanssa olemme sopineet johdonmukaiset ja yhtenevät toimintatavat lapsen kanssa"). mutta myös muut erityisopettajat asemoitiin toteuttajan positioon (esim. "VEO:n pienryhmät/yksilötuokiot"). Näin tuen toteuttajien joukko rakentui VEOjen kirjoituksissa huomattavan paljon kapeammaksi tuen suunnittelijoihin verrattuna.

Haastaja

Haastajan positioon kietoutuu tukeen ja yhteistyöhön liittyvää vastakkainasettelua. Haastaja voi epäillä, kyseenalaistaa, kritisoida ja olla asioista eri mieltä (esim. "Tuntuu, kuin tilanteessa olisi aikuisilla erimielisyyttä siitä, mistä käyttäytyminen johtuu." tai "Haastavinta on saada muu henkilökunta ymmärtämään, ettei lapsi tahallaan ole hankala.")). Haastajan positioista johtuva vastakkainasettelu luonnollisesti haastaa yhteistyötä ja saattaa muodostua jopa esteeksi tuen prosessien etenemiselle (esim. "Yhteistyötahot ja perhe eivät näe lapsen tilannetta samalla tavalla, jolloin toimintatapoja ei saada luotua samansuuntaisiksi"). Myös haastajan positiossa tekeminen on aktiivista (esim. "eivät näe", "koko ajan"). Kirjoittavat asemoivat haastajan positioon tiimin ja lapsen huoltajat. Lapsen puolestapuhujan position tapaan haastaja on aina joku muu kuin kirjoittaja itse ja kirjoittamista tehdään suhteessa tekstiä tuottaneen VEO:n omaan toimintaan, jonka tavoitteita haastaja haastaa. Aineistoesimerkki 9 kuvaa tapaa esittää yhteistyöverkoston muiden toimijoiden vastahankaisuutta suhteessa kirjoittajan omaan toimintaan.

"Yritän luoda positiivista ajattelutapaa, kehun ja palkkioiden kautta voitaisiin päästä tilanteesta eteenpäin. Joudun kuulemaan kuitenkin [muulta tiimiltä] koko ajan, että jos lasta palkitaan, ryhmän muutkin lapset alkavat käyttäytyä samoin saadakseen samat palkkiot."

Aineistolainaus 9

Aineistolainauksessa 9 kirjoittaja kuvaa tilannetta, jossa kirjoittaja itse pyrkii toimimaan esimerkkinä muille tiimin jäsenille, kuinka haastavissa tilanteissa tulisi toimia, mutta samalla haastajan positiossa olevat muut lapsiryhmän tiimin jäsenet näyttävät epäilevän ja kritisoiden toimintatapaa: "jos lasta palkitaan, ryhmän muutkin lapset alkavat käyttäytyä samoin". Vastakkainasettelu VEO:n toiminnan ja tiimien tai huoltajan näkemysten kanssa onkin haastajuuden keskeinen ilmentymä. Kirjoituksissa VEO:n ja yhteisten tavoitteiden suuntaisesti toimivien toiminta näyttäytyy oikeana ja toivottavana, kun taas haastajan toiminnalle rakentuu negatiivinen merkitys.

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

Asiantuntijat

Asiantuntijoiden positiokategoriaan kuuluvat **ammattilaisen** positio, jossa asiantuntemus rakentuu ammatillisen osaamisen kautta sekä **lapsen arjen tuntijan** positio, jossa asiantuntijaksi asemoituminen rakentuu erityisesti tiettyä yksittäistä lasta koskevan lapsituntemuksen kautta. Asiantuntijat -kategorian positioissa toimijoiden tekeminen tuen eri prosesseissa oli aktiivista (esim. tiedon jakamista) ja rakentuu erilaisten lapsen tilannetta koskevan asiantuntemuksen ja tiedon ympärille. Tietoa lapsen tilanteesta muodostetaan yhdessä. Kaikki tuen verkoston toimijat lasta itseään ja esihenkilöä lukuun ottamatta asemoituivat eri näkökulmia yhteistyöhön tuoviksi asiantuntijoiksi.

Ammattilainen

Ammattilaisen positiossa olevaa tyypillisesti konsultoitii sekä tavoiteltiin ja kutsuttiin yhteistyöhön. Ammattilaiseen otettiin yhteyttä silloin, kun tarvittiin tai haluttiin esimerkiksi tarkempaa lisätietoa lapsen asioista, joista VEOlla itsellään (ja tiimillä) ei ollut tarpeeksi tietoa (esim. *"kääntyisin kuntamme VEO:n, puoleen, joka konsultoi autismikirjon asioista"*, *"konsultoisin puheterapeuttia"*, *"tarvitsemme lisää tietoa ja otamme yhteyttä KVEO:n, neuvolaan..."*). Asiantuntijan tavoittelemisen taustalla on tarve saada lisää tietoa lapsen tuen kokonaisuuden järjestämisen mahdollistamiseksi ja tuen tarpeiden tunnistamiseksi. Kuitenkin taustalla oli myös tarve organisoida VEOn sekä lapsen kanssa toimivan tiimin työtä lapsen kanssa ja suunnitella lapselle toimiva arki varhaiskasvatukseen. Ammattilaisen tieto saattoi olla yksittäistä lasta koskevaa, mutta myös yleistä, tietyn tyyppistä tuen tarvetta koskevaa. Ammattilaisen positiossa myös osallistuttiin lapsen tai perheen tilanteen arviointiin, jolloin esimerkiksi pohdittiin yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa, minkälaisia tukitoimia ja palveluita lapsi tai perhe tarvitsee (esim. *"...monialainen yhteistyö esim. neuvola, psykologi, kuraattori. Voisimme pohtia siinä lapsen ja perheen kannalta tukikeinoja"*). Aineistolainauksessa 10 VEO kuvaa asiantuntijoiden koolle kutsumista ja pohtii mahdollista tarvetta lähteä rakentamaan yhteistyöverkostoa riittävän tietopohjan muodostamiseksi lapsen tuen suunnittelun mahdollistamiseksi.

"Ottaisin yhteyttä lasta kuntouttaviin tahoihin, jos niitä jo on, esim. terapeutit. Jos kuntouttavia tahoja ei vielä ole, ottaisin yhteyttä neuvolan terveydenhoitajaan ja sitä kautta ohjautuminen neuvolalääkärille ja psykologille."

Aineistolainaus 10

Kirjoittaja kuvailee aineistolainauksessa, kehen ottaisi yhteyttä tilanteessa. Kuvitteellisen lapsen tilanteen tapauksessa kirjoittaja ei viittaa yksittäiseen asiantuntijaan, vaan tämän edustamaan organisaatioon, ammattikuntaan tai tukea järjestävään toimijaan eri sektoreilta (esim. *"terapeutit"* ja *"neuvolan terveydenhoitaja"*), minkä toimijan palveluita

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

lapsi tai perhe tarvitsee (esim. ”terapeutit”, ”neuvolalääkäri”, ”psykologi”). VEO:n tarkoitus on selvästi viedä asiaa eteenpäin ja muodostaa lapsen tarvitsema verkosto. Toisinaan asiantuntijuus kytkeytyy myös eri organisaatioiden edustajien valtaan ja professioon suhteessa lapsen tukeen. Tällöin kirjoituksissa viitataan asiantuntemuksen lisäksi esimerkiksi ammattilaisen valtaan antaa lapsen asiaa koskeva lausunto tai diagnoosi ja tämän velvoittavuuteen varhaiskasvatuksen järjestämisessä.

Itsensä lisäksi VEO:t asemoivat ammattilaisen positioon muita erityisopettajia, terapeutteja, kehitysvammahuollon sekä sosiaali- ja neuvolapalvelujen toimijoita. Keskeistä ammattilaisen positioon asemoitumisessa on, että eri ammattiryhmien edustajat asemoituvat ammattilaisen positioon nimenomaan ammattiosaamisen ja koulutuksen tuoman osaamisensa kautta. Näin ollen VEO:n itsensä asemoituminen asiantuntijaksi yhteistyössä on hienovaraisempaa ja tulee esiin ennen kaikkea toiminnan kautta.

Lapsen arjen tuntija

Lapsen arjen tuntija näyttäytyi vastauksissa tahona, jolta haluttiin tietoa siitä, millainen juuri kyseinen lapsi on (esim. ”lapsen tavasta toimia ja olla”), minkälaista arki lapsen kanssa on ja miten lapsen kanssa arjessa toimitaan (esim. ”Perheen kanssa pikaisesti palaveri, jossa käydään läpi, miten kotona kommunikoidaan.”). Lapsen arjen asiantuntija toimii myös eräänlaisena vinkkipankkina, jolta voidaan kysyä neuvoa minkälaisista käytännöistä tai toimintatavoista olisi hyötyä lapsen kanssa toimiessa (esim. ”vinkkejä lapsen kanssa toimimiseen” ja ”toimivia menetelmiä”). Tiedonmuodostus liittyy nimenomaan lapsen arjen sujumiseen varhaiskasvatuksessa ja vähemmän lapsen yleisen tilanteen ja tuen edistämiseen laajemmin. Aineistolainaus 11 kuvaa VEO:n näkemystä perheen asemasta lapsen arjen tuntijana ja varhaiskasvatuksen tietolähteenä. Aineistolainaus 12 puolestaan asemoi varhaiskasvatuksessa lapsen kanssa toimivat ammattilaiset tasaveroisiksi tietolähteiksi suhteessa lapsen arjessa toteutettaviin toimintatapoihin.

”Pidän tärkeänä, että lapsen tilanteesta keskustellaan perheen kanssa ja jaetaan tietoa puolin ja toisin. Onko kotona jotain sellaisia käytänteitä, joita olisi hyvä huomioida ryhmässä...”

Aineistolainaus 11

”Minun lisäkseni tämän haastavan tilanteen jakaa myös tiimi, joka lapsen kanssa työskentelee. Tärkeää olisi päästä puhumaan yhdessä tilanteesta, mm. miten muut näkee tilanteen, onko jotain toimivia keinoja löydetty...”

Aineistolainaus 12

Aineistolainauksessa 11 ja 12 kirjoittaja asemoi huoltajat sekä tiimin lapsen arjen asiantuntijan positioon (esim. *"onko kotona sellaisia käytänteitä, joita olisi hyvä huomioida"*). Tekeminen on aktiivista (esim. *"keskustellaan"*, *"jaetaan"* ja *"päästä puhumaan"*) ja tapahtuu hyvin vahvasti yhteistyössä (esim. *"perheen kanssa"* ja *"yhdessä"*).

Lapsen arjen asiantuntijan positioon asemoitiin tyypillisimmin lapsiryhmän tiimi sekä huoltajat, jotka luonnollisesti viettävätkin arjessa lapsen kanssa eniten aikaa. VEOt asemoivat lisäksi myös itsensä (esim. *"Tunnen lapsen, tiedän hänen vahvuutensa ja mielenkiinnonkohteensa"*), terapeutit, muut erityisopettajat sekä kehitysvammahuollon lapsen arjen asiantuntijan positioon. Tällöin asiantuntijuuden rakentumisen lähtökohtana oli tyypillisesti lapsen kanssa vietetty aika, joka mahdollistaa lapsituntemuksen syntyminen. Lapsen arjen tuntemus edellytti suhdetta lapseen ja usein pidempiaikaista kontaktia. Muut erityisopettajat, terapeutit ja kehitysvammahuolto näyttäytyivät kirjoituksissa erityisesti vinkkipankkeina, joita mahdollisesti pyydettiin havainnoimaan lapsen tilannetta ja jakamaan neuvoja tilanteessa toimimiseen varhaiskasvatuksen näkökulmasta (esim. *"Lähden hakemaan vinkkejä perheeltä, kehitysvammaohjaajalta ja lapsen puheterapeutilta"* ja *"Pyytäisin vanhemmilta luvan olla yhteydessä erityisopettajaan, jotta hän tulisi havainnoimaan ryhmään ja antamaan vinkkejä arkeen."*).

Mahdollistajat

Mahdollistajien positiokategoriaan kuuluvat **portinvartijan** sekä **työn tukijan** positiot, jotka näyttäytyvät vastauksissa lapsen tukeen liittyvän toiminnan edellytysten varmistajina tai vahvistajina. Mahdollistajat positiokategorian kuuluvissa positioissa tekeminen oli jotain aktiivisen ja passiivisen toiminnan väliltä (esim. työn tukemista vertaistukena), korostaen usein epäsuorasti lapsen tuen prosesseihin liittyviä toimintoja ja prosessien jatkuvuuden edistämistä tai jarruttamista. Lasta sekä kehitysvamma- ja neuvolapalveluita lukuun ottamatta kaikki verkoston toimijat toimivat erilaisissa mahdollistajan asemassa.

Portinvartija

Portinvartija loi edellytyksiä lapsen tuen toteutumiselle, ja hän oli henkilö, jonka kautta tukeen liittyviä asioita viedään erityisesti hallinnon ja tuen prosessien näkökulmasta eteenpäin. Portinvartijalle tyypillisesti välitettiin tietoa ja keskusteltiin haastavasta tilanteesta asian eteenpäinviemiseksi (esim. *"Tieto vaativista tilanteista pitää saada VEO:lle ja yksikön johtajalle, joilla on mahdollisuus välittää tietoa resurssitarpeista eteenpäin."*). Portinvartijalle oli ominaista tietty kiinteä organisatorinen tai ammatillinen asema, joka mahdollisti hänelle päätösten tekemisen tai suositusten antamisen lapsen tilanteessa. Nämä avasivat uusia mahdollisuuksia lapsen tukemisessa. Portinvartijuuteen sisältyy myös mahdollisuus näiden edellytysten eväämisestä, joten kielellisesti

portinvartijuutta tuotettiin usein kirjoittamalla pyytämisestä, keskustelemisesta tai hakemisesta suorien ehdotusten tai vaatimusten sijaan kuten aineistoesimerkki 13 kuvaa.

"Haluan keskustella vielä esimieheni kanssa ryhmän henkilöstön riittävydestä."

Aineistoesimerkki 13

VEOt asemoivat portinvartijan positioon huoltajat, esihenkilön, terapeutit sekä muut erityisopettajat. Esihenkilöt, muut erityisopettajat ja terapeutit näyttäytyvät aineistossa portinvartijoina erityisesti siitä näkökulmasta, että heiltä täytyy saada hyväksyntä, lausunto tai suositus lapsen tuen prosessissa etenemisessä. Toisinaan myös näiden ammattilaisten tavoittamattomuus muodostuu haasteeksi (esim. "miksi lapsi ei ole päässyt psykologille riittävän nopeasti"). Sen sijaan, kun huoltaja asemoidaan portinvartijan positioon, hänen kanssaan tyypillisesti lähinnä vain keskustellaan ennen kuin lapsen tuen prosessia lähdetään viemään eteenpäin. Tällöin huoltajalta ei useinkaan varsinaisesti pyydetä suostumusta asioiden eteenpäin viemiseksi, mutta hänet saatetaan tietoiseksi tilanteesta ja samalla kuvataan, että huoltajan kanssa keskustelu on lapsen tuen prosessissa etenemisen edellytys (esim. "Vanhempien kanssa keskusteltuani ottaisin yhteyttä alueen konsultoivaan erityisopettajaan.").

Työn tukija

Työn tukijan positioon asemoituivat toimijat, joilta VEOt ilmaisivat tarinoissaan hakevansa, saavansa tai toivovansa saavan tukea omalle työlleen ja/tai lapsen kanssa toimivalle tiimille (esim. "Tiivis yhteistyö lapsen puheterapeutin ja huoltajien kanssa tukee työtäni.", "toivoisin saavani lisätukea kuntani perhepalveluista"). Työn tukija myös saattoi jakaa kirjoittajan huolen tilanteesta (esim. "...olla yhteydessä VEO:n, koska hän olisi jo varmasti huoltani jakamassa") tai toimia vertaistukena kirjoittajalle tai muulle tiimille (esim. "Rohkaisen ja luon toivoa vanhempiin ja myös työtovereihin. Me kyllä selviämme tästä."). Työn tukijan positio näyttäytyy erityisen vahvasti VEO:n oman kokemuksen kautta rakentuvana, henkilökohtaiseen suhteeseen ja kanssakäymiseen liittyvänä asemana. Aineistoesimerkissä 14 VEO kuvaa toisilta saamaansa tukea.

"Tilanteessa olisin yhteydessä mahdollisimman moneen muuhun tahoon saadakseni apua ja tukea. terapeutit, Psykiatrinen työryhmä. Omalta työtiimiltä saa myös paljon apuja."

Aineistoesimerkki 14

Työn tukijan positioon vastauksissa VEOt asemoivat itsensä (esim. "auttaen tiimin jäseniä"), tiimin (esim. "Omalta työtiimiltä saa myös paljon apuja"), esihenkilön (esim. "esimiehen tuki arjen muuttuvissa tilanteissa"), terapeutit, muut erityisopettajat sekä sosiaalipalvelun toimijat, kuten perhepalvelut.

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

Vastaanottajat

Vastaanottajien positiokategoriaan kuuluvat **ajan tasalla pidettävän** positio sekä **toiminnan kohteen** positio. Ajan tasalla pidettävän ja toiminnan kohteen positioon asemoituminen näyttäytyi analyysissä toimintana, jossa tekeminen oli passiivista, toiminnan, tuen tai tiedon vastaanottamista verkoston keskeisiltä toimijoilta. Vastaanottajia olivat lapsi, huoltajat, esihenkilö ja vastaajan verkostoon kuuluvat muut VEOt.

Ajan tasalla pidettävä

Ajan tasalla pidettävän positiossa olevalla tyypillisesti kerrottiin tai vietiin asioita tiedoksi (esim. *"Otan yhteyttä myös esimieheeni, kerron tilanteesta..."*) ja pyrittiin pitämään tilanteen tasalla (esim. *"Keskustelisin vanhempien kanssa, jotta he pysyvät kärryillä, kuinka heidän lastaan arjessa tuetaan."*) ilman, että hänen välttämättä odotettiin reagoivan niihin. Portinvartijuuden tapaan ajan tasalla pidettävät tahot saivat tietoa ja olivat yhteistyössä vastaanottavia osapuolia, mutta heille viestimistä VEOt eivät kuvanneet yhtä velvoittavaksi tai kynnyskysymykseksi lapsen tuen etenemisestä. Tiedottaminen ja yhteydenpito palveli toisaalta sujuvan yhteistyön, kuulluksi tulemisen ja tietoa jakavan henkilön oman työn nykytilan näkyväksi tekemisen tavoitteita. Aineistoesimerkissä 15 VEO kuvaa ajan tasalla pitämistä vanhempien tiedon jakamisen ja kuulluksi tulemisen kautta.

"Vanhemmat ovat tietoisia arjen sujumisesta, lapsen tarpeista ja niihin vastaamisesta varhaiskasvatuspäivän aikana. Vanhemmat tulevat kuulluksi lastaan koskevissa asioissa."

Aineistoesimerkki 15

Ajan tasalla pidettävän positioon vastauksissa asemoitiin useimmiten juuri huoltajat, esihenkilö sekä muut erityisopettajat (esim. *"Esimiehelle tieto tilanteesta viety jo aiemmin."*). Joissain tilanteissa myös VEOlle itselleen rakentui ajan tasalla pidettävän positio siinä suhteessa, että vastaajat kuvasivat, että heidän tiedonpuutteensa esimerkiksi lapsen terapian tai tutkimusten edistymisestä häiritsi työn tekemistä tai lapsen tuen järjestämistä.

Toiminnan kohde

Toiminnan kohteen positiossa olevia autettiin (esim. *"autan [lasta] tarvittaessa alkuun leikeissä"*), tuettiin (esim. *"vanhemmille kerrotaan paljon myönteistä palautetta lapsen päivästä"*) ja toimintaa myös muutettiin heidän vuokseen. Toiminnan kohteen positiolle tyypillistä oli suhteellisen passiivinen tuen kohteena oleminen, jolloin vastauksissa keskityttiin kuvaamaan tuen tarvetta (esim. *"lapsi tarvitsee tukea"*), lapseen tai

perheeseen kohdistuvaa ammattilaisten toteuttamaa tuen suunnittelua (esim. *"järjestäisin palaverin, jossa suunniteltaisiin lapselle tukitoimia"*) ja tuen tarpeen arviointia. Yhteistä kuvauksille oli, että toiminnan kohde ei osallistunut kuvattuun toimintaan. Aineistolainaus 16 kuvaa varhaiskasvatuksen lapsen tilanteen edistämiseen tähtäävää toimintaa yhteistyössä lapsiryhmän tiimin kanssa, jossa lapsen tilanteesta keskustellaan aikuisten kesken.

"Keskustelen ryhmän muiden kasvattajien kanssa heidän havainnoistaan: millaisena he näkevät ja kokevat lapsen tilanteen ja mitä me voisimme muuttaa ryhmän toiminnassa, jotta ko. lapsen tilanne helpottuisi."

Aineistoesimerkki 16

Aineistolainauksessa 16 kirjoittaja kuvailee omaa ja tiimin toimintaan suhteessa lapseen. Lapsi näyttäytyy toiminnan kohteena, jota havainnoidaan (esim. *"heidän havainnoistaan, millaisena he näkevät ja kokevat lapsen"*), josta keskustellaan aikuisten kesken (esim. *"keskustelen ryhmän muiden kasvattajien kanssa"*) ja jonka vuoksi ryhmän toimintaa mahdollisesti muutetaan (esim. *"mitä me voisimme muuttaa"*).

Toiminnan kohteen positioon vastauksissa asemoitui korostuneen usein juuri lapsi, harvemmin huoltajat ja vanhemmuus. Lapsi näyttäytyi toiminnan kohteen positiossa useimmiten toiminnan ja tuen kohteena sekä tuen tarvitsijana (esim. *"lapsi tarvitsee paljon henkilökohtaista ohjausta"* ja *"lapsen tulee saada positiivista palautetta"*), jota havainnoitiin (esim. *"havainnoin ja kiinnitän huomiota lapsen toimintaan"*) ja jonka vuoksi toimintaa muutetaan (esim. *"Sopisimme [tuki]keinoista, jotka otamme heti käyttöön"* ja *"Koska lapsella ei kommunikoinnin välineenä puhetta, ryhmässä on käytössä kuvia"*). Tällöin keskityttiin kuvaamaan minkälaiset toimintatavat ja tukikeinot olisivat hyödyllisiä tai tarpeellisia sekä niiden tarkempaan kuvaukseen varhaiskasvatuksen arjessa (esim. *"lapsi hyötyy pienryhmätoiminnasta"*, *"lapsessa huomataan hyvä"* ja *"lapsen kaveri- ja vuorovaikutustaitoja vahvistetaan"*). Näissä kuvauksissa lapsen oma näkökulma ei kuitenkaan tullut esiin. Lapsi oli myös toiminnan kohteena niissä tilanteissa, jolloin suunniteltiin monialaisen yhteistyön aloittamista, tai kun yhteistyötä jo tehtiin lapsen tukemiseksi (esim. *"Lapsen verkosto, huoltajat ja terapeutit, olisi syytä saada saman pöydän ääreen, jotta päästään yhdessä pohtimaan, mikä auttaisi lasta"*).

Huoltajat asemoitiin toiminnan kohteen positioon silloin, kun heitä rohkaistiin (esim. *"rohkaista ja luon toivoa vanhempiin"*), tuettiin ja arvioitiin sitä, tarvitsevatko (esim. *"perhe varmasti tarvitsisi myös ulkopuolisia tukikeinoja"*) ja onko huoltajien mahdollista saada tukea (esim. *"...mietimme, että mitä muuta tukea lapsen ja perheen olisi mahdollista saada tilanteeseen."*). Näissä kuvauksissa huoltajista saatettiin keskustella ammattilaisten kesken tai vanhemmuuden tukemisen keinoja pohdittiin ilman, että huoltajat osallistuivat keskusteluun.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) näkemyksiä lapsen tukeen osallistuvien tahojen välisestä monitoimijaisesta yhteistyöstä sekä vaativasta monialaisesta tuesta. Tutkimme, mitä eri toimijoita VEOt liittävät vaativaan monialaiseen tukeen sekä miten VEOt asemoivat itseään ja muita toimijoita vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä. Tulosten perusteella vaativan monialaisen tuen toimijat asemoitiin 1) aktiivisiksi toimijoiksi, 2) asiantuntijoiksi, 3) mahdollistajiksi ja 4) vastaanottajiksi. Näiden kategorioiden sisällä yhteistyötahojen asemia olivat suunnittelija, koordinoija, lapsen puolestapuhuja, toteuttaja, ammattilainen, haastaja, lapsen arjen tuntija, portinvartija, työn tukija, ajan tasalla pidettävä sekä toiminnan kohde.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asemat vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä näyttäytyivät moninaisina sekä aktiivisina (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asemat vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä

<i>AKTIIVINEN TUEN TOIMIJA</i>	<i>ASIAANTUNTIJA</i>	<i>MAHDOLLISTAJA</i>	<i>VASTAANOTTAJA</i>
Suunnittelija	Ammattilainen	Työn tukija	Ajan tasalla pidettävä
Koordinoija	Lapsen arjen asiantuntija	<i>Portinvartija</i>	
Lapsen puolestapuhuja			<i>Toiminnan kohde</i>
Toteuttaja			

VEOt asemoivat itsensä lähes kaikkiin yhteistyöhön liittyviin asemiin, joissa kaikissa tekeminen oli aktiivista toimintaa. Tämä kuvaa VEOn keskeistä roolia lapsen tuen prosesseissa: VEOjen tiedetään esimerkiksi olevan tärkeässä asemassa tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevien tukemisessa (Heiskanen ym., 2021). Koordinoijana VEOt toimivat ikään kuin yhdyshenkilönä usean eri toimijan muodostamassa verkostossa. Tärkeään asemaan tai keskeiseen rooliin vaativan monialaisen tuen koordinoinnissa voi liittyä myös kääntöpuoli. Vaikka asema tuen suunnittelijana, koordinoijana ja toteuttajana on aktiivinen ja merkittävä, Äikäs ym. (2023) ovat nostaneet esille yksin tekemisen, yksinäisyyden tai yksin selviytymisen narratiivin VEOjen kokemuksissa, kun kyse on vaativasta monialaisesta tuesta. Näin ei tulisi olla, vaan vaativaa monialaista tukea toteuttaessa pitäisi huolehtia erityisen vahvasta yhdessä tekemisen toimintakulttuurista, joka toisaalta näkyikin ydinmenetelmänä (Äikäs ym., 2023), kun vaativaa monialaista tukea järjestetään.

Tervonen, Heiskanen & Äikäs.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

VEOjen työmäärän tiedetään olevan suuri, jopa hallitsematon (Heiskanen ym., 2021; Staffans & Ström, 2022). Lisäksi VEOilla ei aiemman tutkimuksen mukaan ole tarpeeksi resurssia lapsiryhmässä läsnä olemiselle, opettamisella tai erityisopetuksen antamiselle. VEOja tiedetään olevan kunnissa liian vähän, ja heidän kokevan työmääränsä liian suureksi, joten lapsen oikeutta erityisopettajan tukeen ei voida kaikissa kunnissa laista huolimatta taata (Heiskanen ym., 2021.). Tämän takia ei liene tarkoituksenmukaista, että VEO toimii vaativassa monialaisessa tuessa tulosten esittämällä tavalla lapsen tuen ja monialaisen yhteistyön koordinoijana. VEO:n toimii tulostemme mukaan vaativan monialaisen yhteistyön ja monen eri sektorin toimijoiden työn yhteen kokoavana yhdyshenkilönä, joka lisäksi pitää lukuisia lapsen varhaiskasvatuksen ja tuen järjestämiseen liittyviä tahoja ajan tasalla tilanteen edistymisestä. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) kuitenkin ohjaa, että päävastuu lapsen tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta on ryhmän omalla varhaiskasvatuksen opettajalla. Koordinointityön korostuminen saattaa myös vaikeuttaa VEOjen mahdollisuuksia toteuttaa erityisopetusta (ks. myös Pesonen, Äikäs, Viljamaa, ym., 2023). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettaja jäi toimijana melko näkymättömiin ja näyttäytyi yhtenä lapsen varhaiskasvatusryhmän tiimin jäsenenä, joka kuitenkin tosiasiallisesti käytti yhteistyöhön ja yhteistyön koordinointiin merkittävästi aikaa ja resurssiaan.

Lapsen itsensä tulisi olla keskiössä monialaisessa yhteistyössä (Wong & Press, 2017), jolloin kyseessä on aito monitoimijainen yhteistyö, jossa yhteistyöhön osallistuvien eri osapuolten toimijuus ja osallisuus tulee huomioiduksi. Varhaiskasvatusikäisen lapsen kohdalla tämä toteutuu usein vahvasti lapsen huoltajien ja tämän tuntevien ammattilaisten lapsituntemuksen ja lapsen sensitiivisen kohtaamisen mahdollistamana. Tutkimuksemme perusteella lapsi kuvattiin tyypillisimmin vaativaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä passiiviseen ja vastaanottavaan, toiminnan kohteen positioon. Lapsella on oikeus oman mielipiteensä ilmaisuun häntä koskevassa päätöksenteossa YK:n lapsen oikeuksia koskevan sopimuksen mukaisesti, mikä velvoittaa myös varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Toisinaan, mutta vain harvoin, lapsi asemoitiin myös suunnittelijan positioon, jossa tekeminen on aktiivista, häntä koskevan tuen suunnitteluun osallistumista ja oman mielipiteen ilmaisua. Tällöin lapsen näkökulmat olivat aikuisten näkökulmien rinnalla mukana, kun lapsen tukitoimia suunniteltiin. Lapsen huomioiminen asiantuntijan asemassa on tarpeellinen näkökulma, jonka myös Pesonen, Äikäs, Viljamaa, ym. (2023) ovat nostaneet esille tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin ammattilaisten näkemyksiä autististen lasten kuuluvuuden tukemisesta. Lapsen osallistumisen tavat yhteistyössä tulee suunnitella lapsen etuun pohjaten. Lapsen maailman syvä ymmärtäminen, sensitiiviset kohtaamiset, lapsilähtöinen ajattelutapa, aikuisen oman ymmärtämisen sekä tiedon laajentaminen ja lisääminen sekä lapsen huomioiminen oman elämänsä asiantuntijana ovat lähtökohtia Pesosen, Äikäksen, Viljamaan, ym. (2023) mukaan myös kuuluvuuden tukemiselle. Myös tästä näkökulmasta

VEO voi olla tärkeänä linkkinä lapsen puolestapuhujana, ja tämän oman asiantuntijuuden tukijana.

Huoltajien osuus tuen toimijoina korostui tarinoissa, mikä on luonnollista varhaiskasvatuskontekstissa, jossa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on keskeistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) todetaan, että huoltajiin tulee olla yhteydessä heti, kun lapsen hyvinvoinnista herää huoli tai kun lapsella ilmenee kehityksen tai oppimisen haasteita. Tutkimuksen perusteella vaatimaan monialaiseen tukeen liittyvässä yhteistyössä huoltajista välittyy toimijana moniulotteinen ja vaihteleva kuva. Yhtäältä heidät nähdään aktiivisena toimijana, jolloin huoltajat osallistuvat tuen suunnitteluun, toimivat oman lapsensa arjen tuntijoina sekä toisinaan myös haastajina. Toisaalta huoltajien asemat yhteistyössä näyttäytyvät myös passiivisina, tiedon vastaanottajina, toiminnan kohteena sekä oman lapsensa asioissa ajan tasalla pidettävinä. Huoltajat asemoitiin myös portinvartijoiksi, jotka toimivat ikään kuin tuen mahdollistajina, joilta ei varsinaisesti kysytty suostumusta asioiden eteenpäin viemiseksi, mutta joiden kanssa keskusteltiin ennen kuin asioita lähdettiin viemään eteenpäin. Huoltajien osallisuuden näkökulmasta keskeistä lienee se, että jokaiselle huoltajalle taataan mahdollisuus osallistua merkityksellisellä ja yksilöllisesti räätälöityvällä tavalla lapsen tukea koskevana yhteistyöhön. Esimerkiksi pelkkä tuen portinvartijana olemisen tai tiedonsaaminen ei ole tarkoituksenmukaista, saati riittävää yhteistyössä olemista. Vanhempien suostumuksen on katsottu korostuvan monialaisen yhteistyön aloittamisena ehtona, mikä saattaa viivästyttää tai jopa estää joidenkin lasten kohdalla esimerkiksi monialaisen yhteistyön aloittamista tai konsultaation saamista (Heiskanen ym., 2021). Lapsella kuitenkin on oikeus tukeen heti tuen tarpeen ilmetyttyä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Onnistunut yhteistyö on mahdollista, kun huoltajat ja ammattilaiset keskustelevat osana yhteistyötä kunkin asemasta yhteistyössä, ovat selvillä omista vaikutusmahdollisuuksistaan, niiden rajoista ja jokaisella on myös aidosti mahdollisuus osallistua, ymmärtää keskustellut asiat ja tulla kuulluksi.

Haastajan asemaan, jossa tekeminen oli aktiivista (esim. kyseenalaistamista ja asioista eri mieltä olemista), asemoitiin huoltajien lisäksi myös tiimit varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä. On ymmärrettävää, että tiimin jäsenet ja huoltajat haastavat toisinaan yhteistyötä, koska he ovat usein lasta lähinnä arjessa ja toteuttavat tukea, jota lapselle on yhteistyössä suunniteltu. Analyysimme perusteella tiimin asemat vaatimaan monialaiseen liittyvissä tuen prosesseissa näyttäytyivät muutenkin hyvin aktiivisina, aktiivisen tuen toimijoina, lapsen arjen asiantuntijoina sekä työn tukijoina. Tämä on olennaista lapsen arjessa toteutuvalle, vaikuttavalle tuelle silloin, kun varhaiskasvatuksessa toimitaan inklusion periaatteiden mukaisesti ja tuki tulee lapsen luo hänen omaan lapsiryhmäänsä ja arkeensa. Inklusiivisen toimintakulttuuri tulisi näin ollen nähdä koko lapsiryhmää koskevana asiana, eikä myöskään vaativan monialaisen tuen kontekstissa painottua vain esimerkiksi erityisen tuen lasten asiaksi (vrt. Honkasilta ym., 2024). Kun

varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat, että koko tiimillä on kompetenssia, taitoa ja tietoa sekä mahdollisuuksia esimerkiksi osallistua täydennyskoulutuksiin vaativan monialaisen tuen järjestäminen on toimivaa (Äikäs ym., 2023). Monialaisessa yhteistyössä haastaminen saattaa kertoa lisätiedon tarpeesta, tuen toteuttamisen edellyttämää sitoutumista edistävien keskustelujen tarpeesta tai tiimin jäsenten kokemuksesta suunnittelun ulkopuolelle jäämisestä. Onkin erittäin keskeistä, että lapsen tukea arjessa toteuttavilla ammattilaisilla on aito mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsen tuen suunnitteluun vaativassa monialaisessa tuessa.

Kaikkien yhteistyön tahojen ei ole aina tarkoituksenmukaista olla yhtä aktiivisia, tukea suunnittelevia ja yhteistyössä keskeisiä toimijoita. Tutkimuksemme tuloksia tiettyjen yhteistyöverkoston toimijoiden passiivisuudesta tai rajatumasta osallistumisesta ei siis ole syytä tulkita automaattisesti epätoivottavaksi tilanteeksi. Esimerkiksi VEO:n esihenkilö asemoitui tässä tutkimuksessa passiiviseen ajan tasalla pidettävän positioon sekä portinvartijan ja työn tukijan positioon, joissa tekeminen näyttäytyi olevan jotain aktiivisen ja passiivisen toiminnan väliltä. Esihenkilön ei välttämättä olekaan tarkoituksenmukaistakaan olla vaativaan monialaisen tukeen liittyvässä yhteistyössä aktiivinen asiantuntija tai tuen toimija. Esihenkilön on tärkeää johtaa vahvasti inklusiivista varhaiskasvatusta myös lasten tuen asioiden osalta, olla tietoinen ryhmän tilanteesta ja tarvittaessa tukea työntekijöitä, näin ollen voidaan ajatella, että esihenkilön asemoituminen ajan tasalla pidettävän positioon sekä työn tukijan positioon on yhteistyössä tarkoituksenmukaista. Sama tilanne voi koskea myös muita toimijoita. Ongelma passiivisesti ja rajatusta roolista yhteistyössä tulee silloin, kun se kertoo siitä, että esimerkiksi esihenkilö tai terapeutti ei ole tavoitettavissa tarvittaessa. Samalla tavalla myös rajalliset mahdollisuudet osallistua tai eri tahojen näkökulmien arvostamiseen liittyvät käsitykset voivat rajata yhteistyöhön osallistujan asemaa.

Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Kohonen ym., 2019) laatimia hyviä tieteellisiä tapoja, jotka edellyttävät tutkijoilta huolellisuutta, tarkkuutta, avoimuutta ja rehellisyyttä koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi on käytetty eettisesti kestäviä ja asianmukaisia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä huolehdittu tutkimuksen tietosuojasta sekä henkilötietojen käsittelystä. Tutkimuksen aineisto on laajahko (N = 128), mutta aineisto edustaa vain sellaisten VEOjen näkemyksiä, jotka ovat osallistuneet VAKA-TUVET -täydennyskoulutuksiin. Tämän takia voidaan olettaa, että aihe kiinnosti osallistujia, ja saattoi olla heille jossain määrin entuudestaan tuttu, vaikka aineisto kerättiin ennen koulutusta. Vastaajilta ei kysytty ikää eikä koulutustaustaa, minkä vuoksi aineistoa ei voi arvioida tästä näkökulmasta. Tuloksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon se, että analyysissä on käytetty VEOjen vastauksia. Samalla kun asemoimme itseämme, asemoimme aina myös muita (Harré & Van

Langenhove, 1999). Tarinoissa VEOt positioivat itseään ja muita toimijoita, jolloin VEOjen positiot ovat kokemuksellisia, kun taas muille toimijoille annetut positiot eivät, vaan tulevat ulkoapäin, VEOjen näkökulmasta annettuina. VEOt eivät aineistossa myöskään luo kriittistä katsetta omaan toimintaansa lapsen tuen verkostossa, vaan kriittiset äänet, kuten haastaminen tai lapsen tukea hidastava portinvartijuus näyttävät liittyvän muihin tuen toimijoihin. Rakentuva kuva yhteistyöhön ja asemiin voisi olla näin ollen hyvin erilainen, kun tutkimusaineistoa olisivat tuottaneet esimerkiksi juuri vastustajaksi tai portinvartijoiksi kuvatut tahot.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää, jolla on myös rajoituksensa. VEOja pyydettiin kuvailemaan omaa toimintaansa ja ajatuksiaan kehystomuksiin liittyvissä tilanteissa. Kehystomukset kuvattiin lasten diagnoosien kautta (erityisesti kehitysvammaisuus ja autismi), mikä tutkimuksellisenä valintana ohjaa vastaajan huomiota diagnoosikeskeiseen lähestymistapaan vaativan monialaisen tuen toteuttamisessa. Tällaista lasten yksilöllisistä, haastaviksi koetuista ominaisuuksista lähtevää lähestymistapaa tukeen on kritisoitu (esim. Honkasilta ym., 2024; Pesonen, Äikäs, Heiskanen, ym., 2023) ja se voidaan nähdä vastakohtaisena myös varhaiskasvatuksen toimintakäytännöille, joissa korostuvat tuen tarpeet, eivät diagnoosit (OPH, 2022). Tällainen aineistonkeruutapa on väistämättä vaikuttanut siihen, millaisia positioita VEOt kuvaavat erityisesti näissä "mielensisäisissä" positioissa, eli millaisista näkökulmista lähestytään lasta. Kehystomukset oli muotoiltu siten, että vastaajia ohjattiin kirjoittamaan omasta subjekti-asemasta käsin tilanteeseen eläytyen (esim. "koet" ja "osaat"). Tämä tekee asemoinnista henkilökohtaisemman (Rytivaara ym., 2022). Tarinat eivät välttämättä kuvaa kirjoittajien todellisia kokemuksia, mutta kuvitteellisten tarinoiden voidaan kuitenkin katsoa sisältävän myös henkilökohtaisia ja kulttuurisia kokemuksia sekä arvoja (Caine ym., 2013). Vaikka kehystomuksina, joiden pohjalta VEOt kirjoittivat vastauksensa, oli sekä myönteisiä sekä kielteisiä tilanteita, koottua aineistoa analysoitiin kokonaisuutena.

Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus keskittyi tarkastelemaan vaativaa monialaista tukea VEOjen näkökulmasta. Jatkossa vaativaan monialaiseen tukeen liittyvää yhteistyötä olisi tärkeää tutkia myös muiden tutkimuksessa kuvattujen yhteistyön tahojen kuten huoltajien, muun varhaiskasvatushenkilöstön sekä eri alojen ammattilaisten näkökulmista. Yhteistyön kysymykset, joita tässä tutkimuksessa lähestyttiin ammattilaisten yhteistyön näkökulmasta, liittyvät kiinteästi myös tiedonkulun ja eri toimintasektoreiden toimintakäytänteiden teemoihin. Tuleva tutkimus voisikin selvittää monitieteisesti esimerkiksi tutkimuksessamme kuvatun tiedonkulun käytännön toteutusta kuntien ja hyvinvointialueiden rajapinnoilla. Näissä tutkimuksissa esimerkiksi sähköisten järjestelmien käyttö ja rajoitukset, tiedonsiirron käytännöt ja siihen liittyvä arjen työ sekä

lasta koskevan tiedon ja ymmärryksen muodostuminen ovat mahdollisia tutkimuksellisia avauksia. Ylipäätään monialainen ja -tieteinen kehittäminen ja tutkimus vaativan monialaisen tuen kysymyksistä olisi välttämätöntä aidosti yhteisten käytäntöjen ja yhteistyön sujuvuuden edistämisen näkökulmasta. Varhaiskasvatustilanteissa myös vaativaa monialaista tukea saavien lasten omien kokemusten ja näkemysten tutkiminen on luonnollisesti tärkeää. Olemassa olevan tutkimuksen keskeisenä puutteena voidaan nähdä aikuisten näkökulmaan keskittyminen, jossa lapsen arjen näkökulma saatuun tukeen ja elämään varhaiskasvatuksessa on ollut vielä harvinainen tutkimuskohde. Lapsen näkökulma linkittyy myös kysymykseen tuen ja yhteistyön vaikuttavuudesta: mitä lapsen arjessa todellisuudessa tapahtuu sen seurauksena, että lapsen tuen tarpeita tunnustetaan ja lapselle suunnitellaan tukea ammattilaisten yhteistyössä? Näihin kysymyksiin on tärkeää paneutua vaativaa monialaista tukea koskevassa tutkimuksessa tulevaisuudessa.

Lähteet

- Anning, A., Cottrell, D., Frost, N., Green, J., & Robinson, M. (2010). *Developing multi-professional teamwork for integrated children's services: Research, policy and practice* (2. painos). Open University Press.
- Aira, A. (2012). Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in humanities, 179.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehitys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 14–37). PS-kustannus.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135–145. <https://doi.org/10.1080/01425690600996832>
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574–586. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>
- Curran, H., & Boddison, A. (2021). "It's the best job in the world, but one of the hardest, loneliest, most misunderstood roles in a school". Understanding the complexity of the SENCO role post-SEND reform. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 39–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12497>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin-Rodriguez, L., & Beaulieu, M. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Davies, B., & Harré, R. (2001). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2. Painos). McGraw-Hill.
- Tervonen, Heiskanen & Äikäs. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Eskelinen, M., Paananen, M., Suhonen, E., & Alijoki, A. (2018). Kuntaryhmäkohtaiset ja alueelliset erot tuen järjestelyissä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa M.-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H. L. Keskinen & R. Hotulainen (Toim.), *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 55/2018) (s.46–51). Valtioneuvoston kanslia.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. In R. Harré & L. van Langenhove (Toim.), *Positioning theory* (s. 1–13). Blackwell.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (Toim.). (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R., & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162927>
- Holst, T., & Pihlaja, P. (2011). Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care. *Teacher Development*, 15(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.608517>
- Honkasilta, J., Pihlaja, P., & Pesonen, H. (2024). The state of inclusion in the state of inclusion? Inclusion as principled practice in Finnish basic education. Teoksessa H. Katsui & M. Laitinen (Toim.), *Disability, happiness and the welfare state. Finland and the Nordic model* (s. 83–110). Routledge. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/the-state-of-inclusion-in-the-state-of-inclusion-inclusion-as-pri>
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18.
- Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste – Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (Toim.), *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö* (s. 26–48). WSOY Oppimateriaalit.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino.
- Katsui, H., Mietola, R., Laitinen, M., Honkasilta, J. & Ritvaniemi, A. (2023). *Epävarmuutta ja vaihtelevaa osallisuutta: Selvitys ihmisoikeuksien toteutumisesta vammaisten henkilöiden arjessa*. Vammaisten henkilöiden oikeuksien neuvottelukunta. <http://hdl.handle.net/10138/568669>
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S., & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (Toim.),
- Tervonen, Heiskanen & Äikäs.
Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

- Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 15–46). Gaudeamus.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S-K. (Toim.) (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje 2019* (TENK julkaisuja 3/2019). https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. TUKEVA-hanke. <http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa: Kehittämisyhmän loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017) (s. 34–37). https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kärnä, E., Poikola, M., Mannerkoski, M., Iisakka, R., Kontu, E., Koski, J., Laamanen, P., Ojala, T., Peltomäki, S., Pesonen, H., Pirttimaa, R., Rautiainen, V., Rönkkö, E., Talja, E., & Äikäs, A. (2021). *Vaativaa tukea tutkimusperusteisesti. TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville*. Punamusta Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L3P27>
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>
- Mannerkoski, M., Ng, K., Poikola, M., & Kärnä, E. (2023). Vaativa erityinen tuki. Kuinka vaativan erityisen tuen teemoja käsitelleisiin täydennyskoulutuksiin osallistuneet opettajat ymmärsivät käsitteen ja mitä ajatuksia heillä oli sen sisällöstä ja merkityksestä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 33(1), 12–34.
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2016). The content and implementation of shared knowledge in early childhood education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 36(4), 426–439. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149692>
- Määttä, P., & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. PS-kustannus.
- Mönkkönen, K., & Kekoni, T. (2020) Monitoimijaisuus työntekijän voimavarana ja haasteena. Teoksessa A. Hujala & H. Taskinen (Toim.), *Uudistuva sosiaali- ja terveysala* (s. 215–240). Tampere University Press.
- Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. (2019). *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus.
- Nislin, M., Paananen, M., Repo, L., Sajaniemi, N., & Sims, M. (2016). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists?. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3). <https://doi.org/10.4102/sajce.v5i3.368>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (Määräykset ja ohjeet 2022: 2a). Opetushallitus.
- Perusopetuslaki (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Tervonen, Heiskanen & Äikäs. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

- Pesonen, H., Äikäs, A., Viljamaa, E., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., & Kärnä, E. (2023). Professionals' stories on supporting belonging for autistic children in Finnish early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14639491231212943>
- Pesonen, H., Äikäs, A., Heiskanen, N., & Kärnä, E. (2023). Why we need a concept to describe collaborative support instead of labelling children as demanding: perspectives from Finland. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.229580>
- Philips, L., & Jørgensen, M. W. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage Publications.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa inklusion näkökulmasta. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 70–91.
- Pälli, P., & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (Toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV* (s. 374–411). Suomalaisen kirjallisuuden seura. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv1qp9hgb.14.pdf>
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Annales Universitatis Turkuensis, 341.
- Richards, K. A., & Hemphill, M. A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225–231. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/37/2/article-p225.xml>
- Rytivaara, L., Lätti, J., Härkönen, S., & Wallin, A. (2022). Suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimusten luotettavuuden arviointiin. Teoksessa S. Härkönen, J. Lätti, L. Rytivaara & A. Wallin (Toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 313–338). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/138033>
- Sosiaalihuoltolaki (1301/2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>
- Staffans, E., & Ström, K. (2022). Mission impossible? Finnish itinerant early childhood special education teachers' views of their work and working conditions. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3). <https://journal.fi/jecer/article/view/120395>
- Terveydenhuoltolaki (1326/2010). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- VAKA-TUVET. (2021). *Vaativa tuki varhaiskasvatuksessa*. Itä-Suomen yliopisto. <https://uefconnect.uef.fi/tutkimusryhma/vaativa-tuki-varhaiskasvatuksessa-vaka-tuuet/>
- Vammaispalvelulaki (675/2023). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230675>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535. doi:10.1080/1743727X.2018.1533937
- Willumsen, E. 2008. Interprofessional collaboration – A matter of differentiation and integration? Theoretical reflections based in the context of Norwegian childcare. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>
- Tervonen, Heiskanen & Äikäs. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(2) 2024, 99–132. <https://journal.fi/jecer>

of Interprofessional Care, 22(4), 352–363.
<https://doi.org/10.1080/13561820802136866>

Wong, S., & Press, F. (2017). Interprofessional work in early childhood education and care services to support children with additional needs: Two approaches. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 49–56. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1322994>

Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(2), 67–85.

Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L., & Viljamaa, E. (2023). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 528–542. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>

Äikäs, A., Syrjämäki, M., & Pesonen, H. (2022). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva lainsäädäntö ja kehittyvä tuki* (s. 174–191). PS-kustannus.