

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kantele, Pauliina; Vehkakoski, Tanja

Title: Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa

Year: 2023

Version: Published version

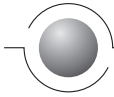
Copyright: © Kirjoittajat 2023

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kantele, P., & Vehkakoski, T. (2023). Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. *Kasvatus*, 54(1), 5-19. <https://doi.org/10.33348/kvt.127164>



PAULIINA KANTELE – TANJA VEHKAKOSKI

Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa

Kantele, Pauliina – Vehkakoski, Tanja. 2023. MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN KIRJAAMINEN JA YHTEISTYÖTAHOJEN ASEMOINTI ESI- JA PERUSOPETUKSESSA LAADITUISSA OPPIMISSUUNNITELMISSA JA HOJKS-ASIAKIRJOISSA. *Kasvatus* 54 (1), 5–19.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten moniammatilliset yhteistyötahot asemoidaan esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Tutkimusaineisto koostui 114 oppimissuunnitelmasta ja henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta (HOJKS), jotka analysoitiin diskurssianalyttisesti. Tutkimustulokset osoittivat, että yhteistyötahot asemoitiin asiakirjoissa viiteen eri positioon: äänenlänäolija, täydentävä tuentarjoaja, asiantuntija, auktoriteetti ja kumppani. Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen vaihteli pedagogisissa asiakirjoissa, eivätkä yhteistyötahojen vastuiden kirjaamiselle valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa määritellyt tavoitteet täytyneet kaikissa asiakirjoissa. Asiakirjojen laadun varmistamiseksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajien tietoisuutta asiakirjojen hyödyistä ja vaikuttavista kirjaamisen tavoista olisi lisättävä. Lisäksi kirjaamista raamittavien lomakepohjien olisi hyvä ohjata opettajia yhteistyötahojen vastuunjaon sekä tuen tarjoamiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyvien sopimusten yksityiskohtaiseen kirjaamiseen.

Asiasanat: asemointi, diskurssianalyysi, dokumentaatio, HOJKS, moniammatillinen yhteistyö, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppimissuunnitelma

Johdanto

Moniammatillista yhteistyötä pidetään yhtenä keskeisimmistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen elementeistä. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisen tai koulunkäynnin vaikeuksiin suunnatun tuen suunnittelussa tulisi hyödyntää oppilashuollon asiantuntemusta ja tuen järjestäminen toteuttaa opettajien sekä muiden ammattilaisten yhteistyönä. Muiden ammattilaisten tulisi tarvittaessa osallistua myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitelmien, kuten oppimissuunnitelma- ja HOJKS-asiakirjojen, laatimiseen opettajien ja oppilaan huoltajien lisäksi. (POPS 2014, 62–64, 67.) Moniammatillisella yhteistyöllä pyritään takaamaan, ettei oppilaan saama tuki rakennu vain yhden opettajan toimintatapojen varaan (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015). Lisäksi yhteistyön on havaittu mahdollistavan erilaisten tukitoimien monipuolisen seurannan ja arvioinnin (Bates ym. 2019).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillisen yhteistyön kirjauksia esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. Perusopetuslain (1998) § 16a mukaan perusopetuksessa oppimissuunnitelma on laadittava tehostettua tukea saavalle lapselle ja HOJKS erityistä tukea saavalle oppilaalle. Esiopetuksessa jokaiselle lapselle laadittavan esiopetussuunnitelman tekeminen on vapaaehtoista, mutta tehostettua tai erityistä tukea annettaessa lapselle on tehtävä vastava oppimissuunnitelma ja HOJKS kuin perusopetuksessakin (ESIOPS 2014, 46–51). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 64, 67) mukaan oppilaan opettaja tai opettajat ovat vastuussa asiakirjojen laatimisesta yhteistyössä oppilaan itsensä ja hänen huoltajiensa kanssa, mutta prosessiin voi tarvittaessa osallistua myös muiden alojen asiantuntijoita. Oppimissuunnitelmaan ja HOJKS-asiakirjaan tulee kuitenkin kirjata oppilaskohtaisten tavoitteiden, pedagogisten ratkaisujen ja tuen seurannan lisäksi ”tuen edellyttämä

yhteistyö ja palvelut, oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuunjako sekä tulkitsemis- ja avustajapalveluiden, muiden opetuspalveluiden, apuvälineiden ja kuntoutuspalveluiden järjestäminen sekä eri toimijoiden vastuunjako” (POPS 2014, 64–65, 68–69).

Tämä tutkimus keskittyy oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa esiintyvissä moniammatillisen yhteistyön kirjauksissa käytettyihin kielellisiin ilmaisuihin. Kielenkäytöllä ei vain kuvata yhteistyötahojen välisiä suhteita vaan rakennetaan osaltaan moniammatillista todellisuutta sekä luodaan perusta käytännössä toteutettavalle yhteistyölle (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Moniammatillisen yhteistyön kirjaamista pedagogisiin asiakirjoihin on tutkittu kuitenkin vain vähän niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Aihetta on sivuttu tarkastelemalla moniammatillisen yhteistyön näkymistä kolmiportaisen tuen asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen 2015) sekä analysoimalla eri tahojen vastuuttamista tukitoimien kirjaamisen yhteydessä (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa 2019). Lisäksi on tutkittu, miten eri yhteistyötahojen ääniä kuvataan asiakirjoissa ja mitä niihin viittaaminen palvelee asiakirjoissa (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2021).

Tässä tutkimuksessa täydennetään edellä mainituissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja tarkastelemalla erityisesti yhteistyötahojen asemointia asiakirjoissa. Positioilla eli asemoineilla tarkoitetaan ihmisille kielenkäytössä tuotettavia tilannesidonnoisia määrittäjä- ja teksteissä heille asetettavia erilaisia tehtäviä, mahdollisuuksia, rajoituksia, oikeuksia ja velvollisuuksia (Davies & Harré 2001; Jokinen ym. 2016; Törrönen 2000). Tutkimus tarjoaa aineksia pohtia, miten moniammatilliselle yhteistyölle valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet toteutuvat asiakirjojen kirjaamiskäytännöissä sekä miten hyvän moniammatillisen yhteistyön periaatteet, kuten eri ammattiryhmien näkemysten tasapuolinen esittäminen sekä jaettu päätöksenteko (Bates ym. 2019; Isoherranen

2012; Koskela 2013; Petri 2010), näkyvät asiakirjoissa. Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen: millaisiin positioihin moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat tahot asemoidaan esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa?

Moniammatillisen yhteistyön käsite

Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä monitahoinen pitäen sisällään monenlaisia eri professioiden eli ammattiryhmien välisiä työskentelytapoja (Koskela 2013, 17). Englannin kielessä moniammatilliseen yhteistyöhön viitataan käsitteillä multi-, inter- tai trans-professional, joista jälkimmäisimmällä tarkoitetaan erityisesti perinteisen ammattiroolijaon rikkomista (Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019). Moniammatillisen yhteistyön rinnalla käytetään myös käsitettä monialainen yhteistyö, joka viittaa ennen kaikkea eri sektoreita ja hallinnonaloja yhdistävään toimintaan moniammatillisuuden kuvatesa enemmänkin monen eri alan toimijoita ja heidän vuorovaikutustaan (Isoherranen 2012; Saikku 2018). Monitoimijuuudella tarkoitetaan puolestaan sekä kokemus- että asiantuntijatiedon yhdistämistä eli ammatti-ihmisten keskinäisen yhteistyön lisäksi oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa tehtävää yhteistyötä ja heidän osallisuutensa edistämistä (Kangas, Pulju, Lakkala, Laitinen & Turunen 2014; Norvapalo & Thessler 2017).

Tässä tutkimuksessa käytetään moniammatillisen yhteistyön käsitettä, sillä sen asiakirja-aineistossa toimijoina ovat usean eri alan ammatti-ihmiset poikkihallinnollisuuden tai palvelujen integraation ilmentämisen sijaan. Moniammatillisuutta pidetään myös suhteellisen neutraalina sateenvarjokäsitteenä, joka sallii erilaiset tarkentavat määritykset ja viitekehukset (Isoherranen 2012; Saikku 2018).

Moniammatillinen yhteistyö voidaan jäsentää vuorovaikutuksellisenä ja jatkuvasi kehittyvänä ihmisten välisenä prosessina (D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rod-

riquez & Beaulieu 2005). Siinä on keskeistä eri ammattiryhmien ammatillisen osaamisen tunnistaminen, yhdistäminen ja hyödyntäminen (Isoherranen 2012, 156) sekä halu tehdä tavoitteellista yhteistyötä vastuuta jakaen (Bates ym. 2019; D'Amour ym. 2005; Pärnä 2012, 203). Moniammatillisessa yhteistyössä toimijoiden väliset tehtävät jakautuvat ammatillisten roolien mukaan, mutta tavoitteet ovat yhteisiä ja päätöksentekovalta jaettua (Bates ym. 2019; Isoherranen 2012, 154; Koskela 2013, 101; Petri 2010). Jos tavoitteena on esimerkiksi edistää lapsen puhumaan oppimista, lapsen käynnit puheterapeutilla eivät korvaa koulun oppimisympäristön muokkaamista kielellisesti mahdollisimman rikkaaksi ja houkuttelevaksi. Yhteistyöhön osallistuvat työntekijät ovat siten toisistaan riippuvaisia yhteiseen tavoitteen saavuttamiseen (Bronstein 2003; D'Amour ym. 2005).

Eri ammatillisten toimijoiden välisen yhteistyön kautta ajatellaan saavutettavan asiantuntijuuden taso, jota yksittäinen opettaja tai muu ammattihenkilö ei pystyisi saavuttamaan (Lakkala ym. 2017). Ammatillisen asiantuntijuuden muodoista erityisesti sosio-kulttuurinen tietämys ei palaudu yksittäisten ammattihenkilöiden ajatteluun vaan yhteisössä vallitseviin suhteisiin, joten pääsy tähän tietoon voi toteutua ainoastaan työyhteisöjen sosiaaliin ja kulttuuriin käytäntöihin osallistumalla (ks. esim. Tynjälä & Gijbels 2012; Tynjälä, Heikkinen & Kallio 2020). Osallistuminen voi puolestaan parhaimmillaan johtaa yksittäisen ammattihenkilön punnitsemaan ongelmia eri näkökulmista ja ymmärtämään tiedon suhteutuvan aina kuhunkin ongelman tarkastelukulmaan. Näin ollen sosio-kulttuurinen ymmärtäminen on lukkiutuneista uskomuksista ja ennako-oletuksista vapauttavan kriittisen reflektion välttämätön edellytys. (Tynjälä ym. 2020.)

Esimerkkinä yhteistä ymmärrystä tavoittelevasta moniammatillisesta prosessista on Engeströmin (2013) kehittämä neuvotteleva solmutyöskentely. Siinä kukaan toimijoista ei ole määrävissä asemassa, vaan vastuut muotoutuvat

tilanteisesti neuvotellen niin, että muutoin eriliset toimijat lomittuvat joustavasti ja nopeasti yhteen solmuksi ratkaisemaan yhteisiä haasteita parhaalla mahdollisella kokoonpanolla. Tavoitteen saavuttamisen jälkeen kokoonpano purkautuu. (Engeström 2013.)

Moniammatillisen yhteistyön pyrkimyksenä on asiakkaan (esimerkiksi lapsi tai perhe) tarpeiden lisäksi vastata myös työntekijöiden, kuten opettajien, tarpeisiin. Työntekijöiden näkökulmasta toimivan moniammatillisen yhteistyön hyötynä on se, että käsiteltäessä asioita monen eri ammattikunnan edustajan kesken asiakkaan näkökulma tulee huomioituksi monipuolisesti eikä häntä niin sanotusti pompotella paikasta toiseen (Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017). Lisäksi työntekijät ovat kokeneet vastuun jakamisen mahdollisuuden sekä kunnioittavan vuorovaikutusympäristön yhteistyön hyväksi puoliksi (Veijola 2004, 86). Mitä paremmin työntekijät tuntevat toisensa ja mitä enemmän he luottavat toisiinsa, sitä enemmän he kertovat ylittävänsä eri ammattinimikkeiden tuomia rooleja ilman pelkoa toisen ammattilaisen vastuualueelle astumisesta (Isoherranen 2012, 154; Veijola 2004, 86).

Toimivan moniammatillisen yhteistyön edellytyksinä on pidetty toisten ammattitaidon ymmärtämistä (Petri 2010; Suter ym. 2009), yhteistä kieltä ja ymmärrystä pyrkimyksistä (Koskela 2013, 101; Suter ym. 2009), jaettua ammatillista reflektiota (Lakkala ym. 2017) sekä halua oppia uutta (Suter ym. 2009). Sen sijaan haasteita yhteistyöhön luovat työntekijöiden näkökulmasta ajanpuute ja huono tiedonkulku (Kvanström 2008; Leppäkoski ym. 2017) sekä erilaiset näkemykset eri ammattilaisten välillä (Kvanström 2008). Myös tietämättömyys muiden ammattilaisten tehtävistä ja asiantuntijuudesta voi tuottaa haasteita yhteistyöhön (Byrnes ym. 2012). Koska opettajat edustavat suurta osaa koulujen ja esiopetuksen ammattilaisista, he saattavat pitää erilaisia tapoja tehdä yhteistyötä selviöinä ja huomaamattaan määrätä yhteistyön toteuttamista (Lakkala ym. 2017).

Kansainvälisissä tutkimuksissa koulujen moniammatillisia palavereita on kritisoitu siitä, että ne saattavat olla rutinoituneita ja toistua samalla tavalla käsiteltävästä asiasta riippumatta (Hjörne & Säljö 2014). Eri ammattiryhmien välisistä eriävistä mielipiteistä ei myöskään välttämättä keskustella kunnolla (Ruppar & Gaffney 2011), ja lapselle aiemmin tehdyt tutkimukset tai suunnitellut tukitoimet jäävät palavereissa usein huomioimatta (Hjörne & Säljö 2014). Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden kokemusta koulussa vahvistaa puolestaan se, että oppilashuollon eri ammattihenkilöt, kuten koulukuraattori ja -psykologi, ovat fyysisesti läsnä ja tavoitettavissa koululla (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015). Myös terapeuttien ja kuntoutushenkilöstön säännöllisten vierailujen ja jalkautumisen koululle tai päiväkotiin on havaittu mahdollistavan toimivan tiedonkulun ja vuoropuhelun eri toimijoiden kesken (Hämeenaho & Keltto 2019).

Kirjaaminen esi- ja perusopetuksessa toteutettavassa moniammatillisessa yhteistyössä

Yksi oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä koskevan kirjaamisen tavoitteista on yhteistyön luominen lapsen kasvuun ja kehitykseen osallistuvien tahojen välille (Alasutari & Kelle 2015). Eri aloilla tehtävää kirjaamista määrittävät kunkin alan oma lainsäädäntö, kuten potilasasiakirja-asetus terveydenhuollossa tai asiakasasiakirjalaki sosiaalihuollossa. Esimerkiksi muiden hallinnonalojen asiakastietojen luovuttaminen koululle tai päiväkodille edellyttää lähtökohtaisesti asiakkaan suostumusta tiettyjen tietojen jakamiseen soveltuvaa tarkoitusta varten. (Lehmuskoski ym. 2021.) Opetushallituksen (2022) oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoille laatimat mallilomakkeet sisältävät puolestaan useita eri kohtia (esimerkiksi ”Oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta” ja ”Oppilashuollon

ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuujako”), joissa odotetaan kuvattavan moniammatillista yhteistyötä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoja tutkittaessa on havaittu, että melkein puolet asiakirjoista sisältävät kirjauksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja että niitä esiintyy muita enemmän esiopetuksessa laadituissa asiakirjoissa sekä perusopetuksen vaativan erityisen tuen asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen 2015). Asiakirjoissa moniammatillisen yhteistyötahon ääneen eli hänen sanoomaansa tai kirjoittamaansa tekstiin viitataan usein neutraalisti epäsuoran lainauksen keinoin mutta mainiten kuitenkin selvästi tiedonlähteen eli lainatun ammatti-ihmisen nimen ja ammattinimikkeen (Heiskanen ym. 2021). On kuitenkin havaittu, ettei eri toimijoiden vastuita tukitoimien toteuttamisesta aina eritellä (Räty ym. 2019; Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015) eikä asiakirjoihin ole välttämättä kirjattu yhteistyössä tuotettuja päätösehdotuksia tuen jatkosta (Thuneberg & Vainikainen 2015). Lisäksi joistakin asiakirjoista voi rivien välistä tulkita, että oppilaan asioita on käsitelty moniammatillisesti, vaikka sitä ei suoraan sanottaisi tai asia olisi kirjoitettu passiivimuodossa (Heiskanen ym. 2021; Thuneberg & Vainikainen 2015).

Muiden ammattiryhmien edustajien näemyksiin viittaamisen tehtävinä on havaittu olevan monipuolisen kuvan luominen lapsen tilanteesta, päätöksentekoon liittyvän vastuun siirtäminen muille ammatti-ihmisille sekä vahvistuksen esittäminen omien näkemysten tueksi (Heiskanen ym. 2021). Erityisesti toisen ammatti-ihmisen tekemiin testeihin tai hänen saamiinsa tutkimustuloksiin viittaaminen voi toimia asiakirjoissa esitettyjen perustelujen vahvistajana (Vehkakoski & Rantala 2020). Joskus myös muiden asiantuntijoiden kirjoittamat lausunnot ohjaavat opettajien toimintaa, mikä kirjataan asiakirjoihin (Heiskanen ym. 2021).

Moniammatillisen yhteistyön haasteina kirjaamisen näkökulmasta ovat asiakirjatekstien ymmärrettävyys ja käytettävyys eri alojen ammatti-ihmisten kokemana. Tutkimuk-

sisä on havaittu, että opettajat saattavat kokea esimerkiksi psykologin lausuntojen keskittyvän liikaa testeihin ja niistä saatuihin pistemääriin sekä sisältävän vaikeasti ymmärrettävää ammattisanastoa sen sijaan, että niiden tarjoama tieto auttaisi ymmärtämään lasta tai tukisi sopivien interventioiden kehittämistä (Rahill 2018; Umaña, Khosraviyani & Castor-Villarreal 2020). Teemallisesti etenevät ja yleiskieliset tekstit, jotka sisältävät arkielämän esimerkkejä asiakkaan tilanteesta, voivat kuitenkin olla vastaus näihin haasteisiin. Lisäksi luettavuutta on todettu parantavan asiakirjoissa tehtävien päätelmien yhdistäminen asiakirjan tarkoitukseen ja huomion kiinnittäminen myös asiakkaan vahvuuksiin puute- tai ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan. (Mastoras, Climie, McCrimmon & Schwean 2011; Umaña ym. 2020.)

Menetelmät

Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineiston muodostivat esi- ja perusopetuksessa laaditut oppimissuunnitelmat ja HOJKS-asiakirjat (N=140). Aineisto kerättiin vuosina 2015–2019 satunnaisesti usean eri puolella Suomea sijaitsevan ja asukasmäärältään erikokoisen kunnan kouluista ja päiväkodeista, ja sen keruussa oli apuna erityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriopiskelijoita. Näiden yksiköiden rehtoreille tai päiväkodinjohtajille lähetettiin ensin sähköpostitse tiedote tutkimuksesta ja kysyttiin lupaa lähestyä heidän henkilökuntaansa tutkimuksen merkeissä. Alustavan suostumuksen saamisen jälkeen kustakin koulusta tai päiväkodista valikoitui tyypillisesti yksi avainhenkilö, esimerkiksi erityisopettaja, joka vastasi aineistonkeruusta omassa yksikössään.

Aineistonkeruu suunnattiin esi- ja perusopetuksen ryhmiin, joissa oli tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita ja joiden opettajat suhtautuivat myönteisesti hankkeeseen osallistumiseen. Opettajat toimivat tutkijoiden sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa välittäjinä jakaen oppilaille ja huoltajille kir-

jallisena tiedotteen tutkimuksesta; kenenkään henkilötietoja ei välitetty ennen suostumuksen saamista tutkijoille. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ja lasten huoltajat antoivat suostumuksensa asiakirjojen käyttöön tutkimuksessa. Lisäksi vanhempien oppilaiden asiakirjojen käyttöön kysyttiin lupa myös heiltä itseltään. Aineisto pseudonymisoitiin välittömästi sen saamisen jälkeen.

Koko aineistosta valittiin tämän tutkimuksen lopulliseksi tutkimusaineistoksi asiakirjat, joissa viitattiin moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Asiakirjojen valitsemisessa hyödynnettiin Thuneberg ja Vainikaisen (2015, 151) soveltamaa mallia, jossa asiakirja luokiteltiin moniammatillista yhteistyötä ilmentäväksi, jos siitä löytyi maininta oppilashuoltoryhmän jäsenestä (esimerkiksi koulupsykologista tai -kuraattorista), koulun ulkopuolisesta tahosta (esimerkiksi terapeutista, sosiaalityöntekijästä tai lääkäristä), oppilashuoltoryhmän mukanaolosta asiakirjan laatimisprosessissa tai oppilaan asian käsittelystä oppilashuoltoryhmässä. Näiden lisäksi aineistoon sisällytettiin asiakirjat, joissa lapsen asioita mainittiin käsiteltävän oppilashuollossa tarvittaessa ja joissa yhteistyötahojen ääni kuului epäsuorasti (esimerkiksi lapsen saamista diagnooseista kirjoitettaessa). Sen sijaan kahden opettajan tai opettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä koulun sisäistä yhteistyötä (esimerkiksi yhteisopettajuutta) ei luettu tässä tutkimuksessa moniammatilliseksi yhteistyöksi.

Edellä kuvattua mallia hyödyntäen lopullinen tutkimusaineisto koostui 114 asiakirjas-

ta, joka oli 81 prosenttia kaikista asiakirjoista (ks. Taulukko). Tutkitut asiakirjat jakautuivat tasaisesti sekä oppimissuunnitelmiin että HOJKS-asiakirjoihin. Suurin osa asiakirjoista osa aineiston asiakirjoista oli laadittu esi- ja alkuopetuksessa, kun taas alakoulun myöhemmillä vuosiluokilla tai yläkoulussa laadittuja asiakirjoja oli suhteessa vähiten. Aineisto sisälsi myös toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden HOJKS-asiakirjoja.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia, jonka tarkoituksena on tutkia, miten ilmiöille, kuten moniammatilliselle yhteistyölle, rakennetaan merkityksiä ja tehdään niitä ymmärrettäviksi kielenkäytön avulla (Jokinen ym. 2016; Taylor 2001). Aineistolähtöinen analyysi aloitettiin etsimällä asiakirjoista kaikki moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät lausumat, joiden pituus vaihteli yksittäisestä sanasta kokonaiseen tekstikappaleeseen.

Yhteistyötä kuvaavien lausumien tunnistamisen jälkeen tarkasteltiin, millaiseen positioon yhteistyötaho lausumissa asetettiin. Käytännössä positoiden tunnistamisen kriteereinä olivat seuraavat ulottuvuudet, joiden havaittiin analyysiprosessin aikana erottavan moniammatillisen yhteistyön kirjauksia toisistaan: 1) moniammatillisen yhteistyötahon äänen kirjaamisen tapa eli se, miten toisen ammattihenkilön suullisesti tai kirjallisesti ilmaisema asia esitettiin (esimerkiksi aktiivi- tai passiivi-

TAULUKKO. Aineiston jakautuminen asiakirjoittain ja luokka-asteittain

Luokka-aste	Oppimissuunnitelma (n = 55)	HOJKS (n = 59)
Esiopetus	16	18
1.–2. lk.	25	15
3.–4. lk.	7	7
5.–6. lk.	3	3
7.–9. lk.	4	5
Toiminta-alueittainen, ei luokka-astetta	–	11

muoto) tai jätettiin tekstistä kokonaan pois, 2) yhteistyötaholle asetetut vastuut ja velvollisuudet suhteessa asiakirjan kirjoittajaan sekä 3) kirjaukselle asiakirjassa muodostuva funktio eli tehtävä. Päätös positioiden rajoista pohjautui näin ollen sekä moniammatillisten kirjausten sisällöllisiin että kielellisiin piirteisiin. Kielellisten ilmaisujen tuottamien merkitysten tulkinnaassa käytettiin apuna Ison suomen kieliopin verkkoversiota (VISK 2004).

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin edellä mainittujen kriteerien pohjalta esi- ja alkuopetuksessa (vuosiluokat 0–2.) laaditut asiakirjat, ja siitä vastasi ensimmäinen kirjoittaja (Kantele, analyysi kuvattu tarkemmin pro gradu -tutkielmassaan ks. Mesimäki 2020) käyden ryhmittelystä keskustelua toisen kirjoittajan (Vehkakoski) kanssa. Seuraavaksi toinen kirjoittaja analysoi samoilla periaatteilla perusopetuksen vuosiluokilla 3.–9. kirjoitetut asiakirjat ja teki lopulliset analyytiset ratkaisut. Tämän analyysin pohjana käytettiin ensimmäisessä analyysivaiheessa tehtyä ryhmittelyä, jota kuitenkin tiivistettiin ja käsitteellistettiin yhdistämällä tekstissä saman funktion saavia, aiemmin erillisiksi ajateltuja positiota. Esimerkiksi aiemmin erilliseksi tulkittu välittäjän positio yhdistyi osaksi auktoriteetiksi asemointia ja yhteisön tukija täydentäväksi tuentarjoajaksi. Analyysin lopputuloksena tutkimuksessa nimettiin aineistolähtöisesti viisi eri positiota sen mukaan, millainen asema yhteistyötaholle kussakin lausmassa annettiin.

Yhteistyötahojen asemoiminen asiakirjoissa

Moniammatilliseen yhteistyöhön viittaaminen tarkoitti vähäisimmillään pelkästään yhteistyötahon allekirjoitusta asiakirjan lopussa tai hänen kirjoittamaansa lausuntoon viittaamista. Tällaisia moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta nimellisiä asiakirjoja oli 19 prosenttia asiakirjoista. Yhteistyötahon näkemyksiä tai hänen jakamaansa tietoa kuvattiin puoles-

taan 33 prosentissa asiakirjoja vähintään yhdellä virkkeellä. Tällaisten tietoja välittävien asiakirjojen lisäksi 48 prosentissa asiakirjoja kuvattiin ainoastaan yhteistyötahon toimintaa, hänen tarjoamiaan palveluita tai hänen tekemiään päätöksiä.

Yhteistyötahot havaittiin asemoitavan tutkimusaineistona olleissa oppimissuunnitelmassa ja HOJKS-asiakirjoissa kaikkiaan viiteen eri positioon: äänetön läsnäolija, täydentävä tuentarjoaja, asiantuntija, auktoriteetti sekä kumppani. Seuraavissa luvuissa esitämme yhteistyötahoille rakentuvat positiot aineistoimerkein havainnollistettuna. Esimerkeissä käytettävät nimet ovat pseudonyymejä, ja niistä on poistettu viittaukset päivämääriin tai paikkoihin.

Äänetön läsnäolija

Ensimmäinen tapa kirjoittaa asiakirjoissa moniammatillisesta yhteistyöstä on asemoitaa yhteistyötaho äänettömäksi läsnäolijaksi. Tällöin asiakirjassa mainitaan yhteistyötahon nimi joko asiakirjan laatijana tai siinä hyödynnetyn lausunnon kirjoittajana, muttei muutoin viitata tämän esittämiin näkemyksiin, vastuusiin tai hänen kanssaan tehtävään työnjakoon. Asiakirja ei tällöin sisällä muita viittauksia moniammatilliseen yhteistyöhön kuin maininnan yhteistyötahon olemassaolosta. Tätä kuvaa seuraava esimerkki 1: ”Oppimissuunnitelman laatijat: äiti, koulukuraattori, terveydenhoitaja, rehtori/luokanopettaja, erityisopettaja, koulupsykologi, luokanopettaja” (Oppimissuunnitelma, 1. lk.).

Tässä esimerkissä ensimmäisen luokan tehostetun tuen oppimissuunnitelman laatimiseen ovat osallistuneet vanhemman ja opettajakunnan lisäksi koulukuraattori, terveydenhoitaja ja koulupsykologi. Yhteistyötahot asemoituvat allekirjoituksistaan huolimatta äänettömiksi läsnäolijoiksi, sillä heidän sanomisiinsa ei viitata oppimissuunnitelmassa lainkaan. Oppimissuunnitelma on kirjoitettu koulun näkökulmasta, eikä siinä ole eritelty eri ammattilaisten näkemyksiä lapsen tilanteesta. Myös koulussa tarjottavista tukitoimista kirjoj-

tetaan passiivimuodossa, jolloin niiden toteuttajaa ei tuoda esille. Asiakirjassa ei niin ikään kuvata, miten yhteistyötahojen ammattitaitoa on hyödynnetty tuen suunnittelussa. Allekirjoitukset asiakirjan lopussa kertovat kyllä yhteistyötahojen läsnäolosta asiakirjan laadinnassa, mutta heidän osallisuutensa siinä jää tuntemattomaksi ja asiakirja kirjoittajajoukon moninaisuudesta huolimatta yksinäiseksi.

Täydentävä tuentarjoaja

Toinen tapa viitata moniammatilliseen yhteistyöhön asiakirjoissa on asemoida yhteistyötaho täydentäväksi tuentarjoajaksi. Tällöin hänen kuvataan toiminnallaan joko täydentävän esiopetuksessa tai koulussa lapselle annettavaa tukea tai toimivan konsulttina henkilötölle. Konsultointi (esimerkiksi ”ph. psykologia konsultoidaan”) poikkeaa yksilökeskeisestä lapsen tukemisesta, sillä siinä yhteistyötahon kuvataan lapsen kanssa toimimisen sijaan ohjaavan opettajia ja yhteisöä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa.

Yhteistyötahon asemointi täydentäväksi tuentarjoajaksi oppilaan oppimisvalmiuksia ja tuen tarpeita kuvattaessa palvelee asiakirjassa oppilaan kokonaistilanteen taustoitusta. Jos taas täydentävään tuentarjoajaan viitataan suunniteltaessa oppilaalle tukitoimia, viittaus määrittää oppilaalle tarjottavaa tukea. Täydentävään tuentarjoajaan viitataan teksteissä joko hänen tarjoamansa ja edustamansa palvelun kautta (esimerkiksi ”puheterapian tarvetta seurataan ja tarvittaessa yhteys kodin kautta puheterapiaan”) tai asettamalla tuentarjoaja virkkeiden subjektiksi (esimerkiksi ”Koulupsykologi on ollut Naavan asioissa perheen ja koulun tukena syksystä 20xx”).

Esimerkki 2: Muu tuki: Fysioterapia, ratsastusterapia, toimintaterapia ja allasterapia (Analyysiin liittymätöntä tekstiä jätetty pois) 10.2.20xx Huoltajan toivomuksesta Anniinan viikkotuntimäärää vähennetään -1,5 h (ratsastusterapia). (HOJKS, 1. lk.)

Esimerkki 3: Aino saa neuropsykologista kuntoutusta kerran viikossa. Kuntoutuksessa keskitytään mm. mate-

matiikan perusasioiden automatisointiin ja sanallisten tehtävien avaamiseen. (Oppimissuunnitelma, 9. lk.)

Esimerkki 2 kuvaa täydentävien tuentarjoajien tehtäviä suppeasti heidän tarjoamiensa terapiapalvelujen kautta. Mainittuja terapia- muotoja ei mainita missään muualla oppilaan HOJKS-asiakirjassa kuin kertomalla sen lopussa yhden täydentävän tuentarjoajan tarjoaman palvelun, ratsastusterapian, vähentävän huoltajan aloitteesta oppilaan viikkotuntimäärää koulussa. Terapioiden kuvauksen suppeudesta seuraa se, ettei niiden tarve tai yhteys koulussa tarjottavaan tukeen tai lapselle asetettuihin tavoitteisiin hahmotu lukijalle.

Esimerkin 2 asiakirjaan sisältyvästä oppilaan kuvauksesta kuitenkin ilmenee, että oppilaalla on ”kehityksen monimuotoinen häiriö, epilepsia ja alaraajapainotteinen cp-vamma”, jotka selittänevät fysio- ja allasterapian tarpeen. Lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteiksi on asetettu muun muassa ”Kynätyöskentelyn ja silmä-käden yhteistyön sujuvoituminen” sekä ”Omatoimisuus päivittäisissä toiminnoissa”, jotka puolestaan viittaavat toimintaterapian tarpeeseen. Täydentävien tuentarjoajien toimintaa ei kuitenkaan sidota koulussa toteutettavaan pedagogiikkaan, joten maininnat jäävät irrallisiksi muusta asiakirjatekstistä.

Esimerkissä 3 täydentäväksi tuentarjoajaksi asemoidaan neuropsykologi. Vaikka esimerkin asiakirjassa ei myöskään lainata yhteistyötahon näkemyksiä, aineisto-otteessa mainitut tiedot kuntoutuksen määrästä ja sisällöstä voidaan olettaa saadun kyseiseltä neuropsykologilta. Lyhenne ”mm.” vihjaa lisäksi siihen, etteivät asiakirjassa kerrotut asiat jäisi ainoiksi kuntoutuksessa harjoiteltaviksi asioiksi. Mainitut harjoiteltavat asiat kertovat epäsuorasti myös kuntoutuksen tarpeen syistä. Tätä vahvistaa myöhemmin esimerkin 3 asiakirjasta löytyvät kuvaukset lapsen matematiikan oppimisen haasteista, joihin neuropsykologisen kuntoutuksenkin kerrotaan esimerkissä keskittyvän: ”matematiikan perusasioissa (- -) on vielä hankaluuksia” sekä ”matematiikan sanallisissa tehtävissä tehtävän avaaminen ja tiedon

soveltaminen haastavaa”. Oppimissuunnitelman laatimisessa kerrotaan hyödynnetyn yhteenvetona neuropsykologisesta kuntoutuksesta, vaikka sen sisältöjä ei eritellä asiakirjassa tarkemmin.

Sekä esimerkissä 2 että esimerkissä 3 täydentävät tuentarjoajat asemoituivat itsenäisiksi ja koulusta tai päiväkodista erillisiksi toimijoiksi. Esimerkissä 2 ei kuvata suoraan täydentävien tuentarjoajien roolia oppilaan tukemisessa, kun taas esimerkissä 3 toiminnalle annetaan selkeä tehtävä ja samalla tieto yhteistyötahon roolista lapsen tukemisessa välitty myös koululle. Koska täydentävien tuentarjoajien ja koulun toimintoja ei kuitenkaan lomiteta kummassakaan tekstissä toisiinsa, lukijan tehtäväksi jää päätellä muun asiakirjatekstin pohjalta koulun ja muiden toimijoiden vastaa- van toistensa havaintoihin oppilaan tuen tarpeista ja pyrkivän rinnakkaisina toimijoina samoihin päämääriin.

Asiantuntija

Kolmas tapa kirjoittaa moniammatillisesta yhteistyöstä on asemoida yhteistyötaho asiantuntijaksi, jolloin toiselta ammatilliselta kirjoitetaan saatavan tietoa lapsen kehityksestä, taidoista tai diagnooseista. Tieto liittyy näin ollen lapsen tuen tarpeiden tai niiden taustalla olevien tekijöiden erittelyyn – ei niinkään siihen, miten näihin tarpeisiin tulisi varhaiskasvatuksessa tai koulussa vastata. Asiantuntijaksi asemoiminen tehdään joko piiloisella viittauksella yhteistyötahon teksteihin tai kuvaamalla toisen ammatillaisen tuottamaa tietoa epäsuoran tai suoran lainauksen keinoin.

Esimerkki 4: Terveydentila: Keskivaikea kehitysvamma, epilepsia. Mieliala- ja epilepsialääkitys. Hyönteisten pistoille allerginen (Autismiin liittyvä diagnoosi 20xx). (Toiminta-alueittainen HOJKS, yläkoulu.)

Esimerkki 5: Mikolla on todettu puheentuottamisen vaikeus, lähinnä verbaalinen dyspraksia (foniatri XX pvm). Suurimmat vaikeudet psykologi YY (pvm) mukaan, Mikolla on kielellisessä lyhytkestoisessa muistissa, tarkkaavuudessa, keskittymisessä, jaetussa tark-

kaavuudessa ja tarkkaavuuden ylläpitämisessä. Puheterapeutti ZZ (pvm) mukaan kielenkehityksen vaikeuksien pohjalta jonkinlainen lukivaikeusriski olemassa. (Oppimissuunnitelma, 1. lk.)

Esimerkissä 4 yhteistyötahon asemointi asiantuntijaksi on piiloista, sillä siinä ei suoraan osoiteta tietoa toisen käden tiedoksi. Esimerkissä ei ole mainittu toista ammattilaista nimeltä, vaan siinä viitataan pelkästään lapsen ilmentämiin diagnostisiin piirteisiin. Opettaja ei kuitenkaan voi tehdä diagnooseja, jolloin diagnooseista (”kehitysvamma”, ”epilepsia”, ”autismiin liittyvä diagnoosi”) kirjoitettaessa viitataan epäsuorasti lääkärin tekemään työhön eli toisen alan ammatilliselta saatuun tietoon. Lisäksi viittaus kehitysvammaisuuden asteeseen (”keskivaikea”) viittaa piiloisesti älykkyyssomäärään ja psykologin oppilaalle tekemiin älykkyystesteihin. Lausumissa käytetty sanasto on niin ikään lääketieteellistä pedagogisen sijaan, mikä viittaa sen olevan peräisin muusta lähteestä.

Esimerkissä 5 asiantuntijoina asemoituvat kirjaamiensa lausuntojen kautta sekä foniatri, psykologi että puheterapeutti. Viittaukset toisten ammattilaisten teksteihin kuitenkin vaihtelevat. Ensimmäinen virke on passiivimuotoinen, ja diagnoosin antaja selviää lauseen lopussa olevasta viittauksesta foniatriin lausuntoon. Toisessa ja kolmannessa virkkeessä puolestaan referoidaan selkeämmin psykologin ja puheterapeutin lausuntoja, kun lausunnon sisältö esitetään epäsuorana lainauksena referoijan omin sanoin jonkun mukaan -postpositiolauseketta käyttäen (VISK 2004, § 1480). Lisäksi virkkeissä mainitaan psykologin ja puheterapeutin kirjaamat lausunnot sekä niiden päivämäärät.

Yhteistä asiantuntijaksi asemoimisessa on se, että yhteistyötahon tuottama tieto otetaan asiakirjatekstissä tosiasiatietona, johon sitoudutaan ja jota ei kyseenalaisteta. Kyse on myös yleensä toisen ammatillaisen näkemyksen epäsuorasta lainauksesta, joten referoitu sisältö on mukautettu ja integroitu saumattomasti kirjoittajan omaan tekstiin (ks. VISK 2004, §

1460). Muiden ammattilaisten tuottama tieto toimii lähinnä lapsen tilanteen kartoittajana; sen sisällöstä kirjoitetaan asiakirjassa, mutta ammattilaisten ääni ei erotu selkeästi asiakirjan muissa osissa moniammatillista yhteistyötä koskevan viittauksen ulkopuolella. Siten asiantuntijaksi asemoidun ammattilaisen tuottama tieto jää paljolti irralliseksi varsinaisesta tuen suunnittelusta, tiedon soveltamisesta pedagogiikkaan, vaikka sitä käytetään samansuuntaisuudellaan vahvistamaan ja täydentämään esiopetuksessa tai koulussa tehtyjä havaintoja oppilaasta (ks. myös Heiskanen ym. 2021).

Auktoriteetti

Neljäs tapa viitata moniammatilliseen yhteistyöhön on asemoida yhteistyötaho auktoriteetiksi, jolloin yhteistyötahon kirjoitetaan tehneen lasta koskevan päätöksen ja toimineen auktoriteettiasemassa esiopetukseen tai kouluun nähden. Asiakirjojen kontekstit, joissa toinen ammattihenkilö asemoidaan auktoriteetiksi, liittyvät päätökseen lapsen pidennetystä oppivelvollisuudesta tai erityisen tuen järjestämisestä, kannanottoon opetuksen järjestämispaikasta tai arviointiin kuntoutus- tai terapiapalvelujen järjestämisen tarpeesta.

Esimerkki 6: 14.5.20xx Samu siirtyy elokuusta toimintaluonteiseen opetukseen 7. luokalle psykologin tekemien tutkimusten perusteella. (HOJKS, 7. lk.)

Esimerkki 7: 21.11.20xx. Neurologi on suositellut Mikaelille henkilökohtaista avustajaa. (Oppimissuunnitelma, 3. lk.)

Esimerkeissä 6 ja 7 yhteistyötaho asemoidaan vahvaksi toimijaksi. Asiakirjoissa mainituilla ammattihenkilöillä on valta tehdä päätöksiä, jotka vaikuttavat sekä lapseen että kouluun opetuksen järjestämisen tai lisätuen saamisen osalta.

Esimerkissä 6 luodaan ”perusteella”-sanan avulla syy-yhteys (ks. VISK, 2004, § 1128) psykologin tekemien tutkimusten ja oppilaan toimintaluonteiseen opetukseen siirtymisen

välille. Näin ollen auktoriteetin tekemä päätelmä raamittaa oppilaan opetuksen järjestämistä. Sen sijaan esimerkissä 7 neurologiin portinvartijana viitataan lievemmän suositella-verbin avulla. Asiakirjan jatkolomakkeesta kuitenkin ilmenee, että oppilaan muiksi tukitoimiksi on kirjattu ”koulunkäyntiohjaaja luokassa 2-3 x vko” neurologin suosituksen mukaisesti.

Auktoriteetiksi asemoitujen yhteistyötahojen asema asiakirjassa on merkittävä, sillä heidän päätöksensä tai suosituksiaan käytetään asiakirjassa kerrottujen ratkaisujen perusteluina. Yhteistyö rakentuu kuitenkin etäiseksi, sillä auktoriteetiksi asemoitu yhteistyötaho ei ole välttämättä suunnitelmapalaverin osallistujien joukossa ja yhteisen päätöksenteon sijaan esiopetus tai koulu esitetään auktoriteetin tekemille päätöksille alisteisiksi tai niistä riippuvaisiksi.

Kumppani

Viimeinen tapa kuvata moniammatillisuutta asiakirjoissa on kirjoittaa esiopetuksen tai koulun ja muiden tahojen molemminpuolisesta yhteistyöstä eli asemoida toinen ammattihenkilö kumppaniksi. Tällöin asiakirjassa yhdistyvät sekä esiopetuksen tai koulun että yhteistyötahon osaaminen ja asiantuntemus lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa. Kumppaniksi asemoimisen kontekstina on oppilaalle tarjottavan tuen suunnittelu, jolloin tukea kerrotaan konkreettisesti tarjottavan tai suunniteltavan yhdessä toisen ammattilaisen kanssa. Yhden oppilaan tuen tarpeisiin vastaamisen lisäksi asiakirjat sisältävät esimerkkejä aikuisten toimimisesta yhdessä koko luokan tai lapsiryhmän kanssa.

Esimerkki 8: -Yhteiset koritehtävät kotiin, puhe-terapiaan ja päiväkotiin: tehtävät sovitaan yhteistyöpalaverissa ke 24.1.klo 14. Koritehtävät:

- syy-seuraus-suhteen harjoittelu arjen tilanteisiin liittyvien kuvien avulla
- tarinakortit, joiden avulla harjoitellaan tarinan loogista etenemistä ja kerrontataitoja
- tunteiden tunnistaminen ja lajittelu tunnetauluihin (-)

Edistymisen seuranta: -viikottainen kuulumisten vaihtaminen puhe- ja toimintaterapeutin sekä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa. (HOJKS, esiopetus.)

Esimerkki 9: On sovittu, että koulupsyykkari tapaa Nikolaukselta. Tavoitteena vahvistaa Nikolauksen itsetuntoa. Toimintaterapeutti XX on tehnyt yhteistyötä luokan kanssa. (- -) Koulupsykologi tulee seuraamaan luokan toimintaa 24.9.20xx ja myös kuraattoria pyydetään luokkaan. Koulupsyykkari ja kuraattori työskentelevät luokassa/luokan kanssa. Seurantapalaveri noin kuukauden päästä (loka/marraskuu), jossa mukana huoltaja, psykologi, kuraattori ja opettaja. (Oppimissuunnitelma, 2. lk.)

Esimerkissä 8 puheterapeutti asemoidaan asiakirjan Tavoitteet ja menetelmät -osiossa esiopetuksen kumppaniksi, sillä aineisto-otteessa kuvailut koristehtävät esitetään toteutettavan yhteistyönä kodin, päiväkodin ja puheterapian kanssa. Esimerkissä kumppanuus ilmenee kahdella tapaa: 1) oppilaille annetut koristehtävät ovat yhteisiä kolmessa eri ympäristössä, ja 2) tehtävistä kerrotaan sovittavan myös yhteisesti palaverissa. Tämän jälkeen asiakirjassa kuvataan ranskalaisten viivojen avulla, mitä palaverissa yhteisesti sovitut koristehtävät sisältävät. Tämä luettelo toimii todisteena yhteisestä sopimuksesta, jota kaikkien osapuolten odotetaan noudattavan. Lisäksi kumppanuutta vahvistaa kuvaus yhteisestä ja säännöllisestä edistymisen seurannasta päiväkodin ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa.

Esimerkki 9 on kirjattu oppimissuunnitelman kohtaan ”Muut tukitoimet (yhteistyötahot, avustajapalvelut, kuraattori)”. Siinä kumppaneiksi asemoidaan kolme eri ammattihenkilöä: toimintaterapeutti, koulupsyykkari ja kuraattori. Toimintaterapeutin tekemää yhteistyötä kuvataan perfektimuodossa, joka viittaa siihen, että yhteistyötä on tehty jo aikaisemmin ja että sitä jatketaan edelleen (VISK 2004, § 1537). Sen sijaan koulupsyykkari ja kuraattori asemoidaan uusiksi yhteistyökumppaneiksi. Vaikka muualla asiakirjassa keskitytään kuvaamaan Nikolauksen sosio-emotionaalisia haasteita, toimintaterapeutin, kuraattorin ja koulupsyykkarin kumppanuuden kuvataan

tapahtuvan koko ”luokan kanssa”. Sitoutumista kumppanuuteen todistaa myös se, että luokan kanssa pidetään jo kuukauden päästä yhteistyön seurantalaveri, jossa on tarkoitus olla läsnä mainitut uudet yhteistyötahot. Kumppaniksi asemoinnissa korostuu siis erillisen toiminnan kuvauksen sijaan yhteistyön molemminpuolisuus, jolloin tuen tarjoamista niin suunnitellaan ja toteutetaan kuin arvioidaankin konkreettisesti yhdessä.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tutkia, miten moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat tahot asemoitiin esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. Analysoiduista asiakirjoista löydettiin viisi eri yhteistyötahoille annettua positiota: äänetön läsnäolija, täydentävä tuentarjoaja, asiantuntija, auktoriteetti ja kumppani. Vähäisimmillään äänetömäksi läsnäolijaksi asemoitu yhteistyötaho mainittiin asiakirjassa vain nimeltä, mutta hänen näkemyksiään tai tehtäviään ei luonnehdittu mitenkään. Muissa positioissa yhteistyötahojen aseointi rakentui puolestaan suhteessa lapsen tuen tarpeisiin tai niihin vastaimiseen. Tällöin yhteistyötahon kuvattiin joko antavan lapsesta ja hänen oppimisestaan tietoa (asiantuntija), toimivan lapsen tai yhteisön tukena (täydentävä tuentarjoaja) tai tehneen lapsen tuen saamisen kannalta merkittävän päätöksen (auktoriteetti). Kumppaniksi yhteistyötaho asemoitui puolestaan silloin, kun asiakirjojen sanavalinnat korostivat yhteistyön molemminpuolisuutta sekä tasavertaisuutta ja kun tekstissä yhdistyi eri toimijoiden panos lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Tutkimustuloksista ilmeni, että viittaukset yhteistyötahoihin olivat sisällöllisesti ja määrällisesti niukkoja. Poikkeuksena tähän oli asiantuntijaksi tai täydentäväksi tuentarjoajaksi asemoiminen, jolloin asiakirjoissa saatettiin kirjoittaa myös yksityiskohtaisemmin yhteistyötahon näkemyksistä tai tehtävistä ja mukauttaa niitä asiakirjan muuhun tekstiin.

Lisäksi suurimmassa osassa asiakirjoja teksti oli kirjoitettu passiivimuodossa sekä varsin yksinäisesti moniäänisyyden sijaan (ks. myös Heiskanen ym. 2021; Helenius 2016; Thuneberg & Vainikainen 2015, 152). Vaikka tämä saattaa olla keino virallistaa ja vahvistaa asiakirjassa sanottua (Helenius 2016), tämä tarkoittaa myös sitä, että vuoropuhelu asiantuntijoiden välillä tai mahdolliset eriävät näkemykset jäivät asiakirjan ulkopuolelle. Näin ollen asiakirjateksteissä ei kirjoitettu lapsen tilanteesta useista eri näkökulmista tai toteutettu jaettava ammatillista reflektiota, joita on pidetty moniammatillisen yhteistyön hyötyinä (Isoherranen 2012, 156; Lakkala ym. 2017; Leppäkoski ym. 2017; Tynjälä ym. 2020).

Lisäksi eri ammattihenkilöiden vastuita oppilaan osaamistavoitteisiin pyrkimisessä ei – aiempien tutkimustuloksien (Räty ym. 2019; Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015) suuntaisesti – aina kirjattu selkeästi asiakirjoihin tai suhteutettu niitä koulussa tai esiopetuksessa toteutettavaan pedagogiikkaan. Tällöin ei ole mahdollista arvioida, onko oppilaan tukitoimien suunnittelussa hyödynnetty moniammatillisen oppilashuoltoryhmän asiantuntijuutta tai onko hänen tukensa toteutettu valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti monialaisesti (ESIOPS 2014; POPS 2014).

Yhteistyötahoihin viittaavien lausumien sisällöllisestä niukkuudesta johtuen asiakirjateksteistä on vaikea päätellä, millaista moniammatillista työtapaa asiakirjojen kirjoittajat edustavat. Itse tekstit luovat kuvaa moniammatillisuudesta kuitenkin perinteisen ammattiroolijaon pohjalta eivätkä niinkään eri hallinnonaloja tai palveluja yhdistävänä toimintana tai kokemus- ja asiantuntijatietoa integroivana monitoimijaisena työskentelynä, joiden mahdollisuuksia on esitetty aiemmassa kirjallisuudessa (ks. Kangas ym. 2014; Kekoni ym. 2019; Saikku 2018). Vaikka täydentävän tuentarjoajan tai asiantuntijan asemoinnit toivatkin esille myös moniammatillisen yhteistyön keskeisiä hyötyjä, kuten lapsen saaman avun monipuolistumista (Leppäkoski

ym. 2017; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015) tai yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä (Bates ym. 2019; Koskela 2013, 101), tukitoimien toteuttamisen kuvattiin tapahtuvan esiopetuksesta tai koulusta irrallisena tai niille rinnakkaisena toimintana. Tällöin riskinä on, että yhteistyötahojen toiminta jää toisistaan irralliseksi, tarvittava tieto ei kulje ja lapselle tarjottu tuki on siiloutunutta, sirpalemaista tai toimialakeskeistä. Huomioitavaa kuitenkin on, että vaikka asiakirjoissa viitattiin eri yhteistyötahoihin tyypillisesti erillisinä toimijoina, yksittäisellä yhteistyötaholla saattoi silti olla merkityksellinen asema asiakirjassa, kuten auktoriteetiksi asemoidulla ammattihenkilöllä jonkin palvelun tai päätöksen mahdollistajana.

Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuneen tahon toimintaa tai näkökulmia ei tyypillisesti kytketty asiakirjassa suoraan koulun tai esiopetuksen näkemyksiin, mutta asiakirjan eri osioiden pohjalta saattoi kuitenkin joskus päätellä, miten yhteistyötahon toiminta tai hänen esittämänsä havainnot lapsesta olivat toimineet esimerkiksi syötteinä koulun tai esiopetuksen lapselle asettamiin osaamistavoitteisiin tai tuen suunnitteluun. Oppilaan tuen suunnittelu voisi näin antaa aineksia esi- ja perusopetuskontekstiin sovellettavalle solmutyöskentelyn (Engeström 2013) kaltaiselle työskentelyotteelle, jossa muutoin erilliset toimijat lomittuisivat tarvittaessa yhteen neuvottelemaan jonkun oppilaan tai luokan haasteista parhaalla mahdollisella kokoonpanolla. Moniammatillisen yhteistyön kirjauksissa tämä voisi puolestaan ilmetä erilaisina aukikirjoitettuna näkökulmina oppilaan tilanteeseen, jolloin pedagogiikan suunnittelu olisi monipuolista ja vaihtoehtoisin tulkintoihin perustuvaa.

Moniammatillisen yhteistyön kirjauksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin voidaan tarkastella myös niiden institutionaalisen arvon näkökulmasta. Dokumentalismien teoriaa kehittäneen Ferrariksen (2015) mukaan vahvat dokumentit ovat sellaisia, joilla on normatiivinen valta tehdä tekoja, kun taas heikoilla dokumenteilla on ainoastaan informatiivista valtaa kirjata tietoa tai tapah-

tuneita asioita. Tässä tutkimuksessa valtaosa asiakirjoista edusti moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta tarkasteltuna heikkoja dokumentteja, eli niillä oli ainoastaan informatiivista valtaa taustoittaa tukea saavan oppilaan tilannetta ja hänen käyttämiään, yhteistyötahojen tarjoamia palveluita. Tällöin asiakirjassa esitettiin, mitä täydentäväksi tuentarjoajaksi asemoitu ammattihenkilö tekee tai mitä asiantuntijaksi asemoitu yhteistyötaho oli kertonut ilman, että nämä kirjaukset vaikuttivat asiakirjan muuhun sisältöön. Moniammatillisen yhteistyön kirjaus asettui puolestaan normatiivista valtaa ilmentäväksi vahvaksi dokumentiksi silloin, kun yhteistyötaho asemoitiin auktoriteetiksi tai asiantuntijaksi, jonka lausuma vaikutti toimintaan, kuten lapselle asetettuihin tavoitteisiin tai hänelle suunniteltuihin pedagogisiin ratkaisuihin, tai kun asiakirjassa tehtiin kumppanuuteen perustuvia sopimuksia eri yhteistyötahojen välille.

Moniammatillisen yhteistyön kirjausten merkitystä korostavat osaltaan myös diskurssi-analyysin lähtöoletukset: asiakirjojen kirjaukset ja niissä rakentuvat yhteistyötahojen asemoinnit ovat jo itsessään seurauksellisia, sillä ne tuottavat yhteistyötahoille erilaisia veloitteita sekä muovaavat heille asetettavia odotuksia (ks. Davies & Harré 2001; Jokinen ym. 2016; Törrönen 2000). Jos esimerkiksi jonkun yhteistyötahon ääneen ei viitata ollenkaan pedagogisessa asiakirjassa, hänelle ei myöskään anneta asiakirjassa tehtäviä. Sen sijaan jos asiakirjassa kerrotaan laajasti toisen ammattihenkilön kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja sopimuksesta vahvan dokumentin kaltaisesti, hänen toiminnalleen on jo lähtökohtaisesti luotu paremmat edellytykset.

Tutkimuksen rajoituksia mietittäessä on huomioitava, että eri positioihin asemoidut yhteistyötahot saattavat osallistua asiakirjojen ulkopuolella lapsen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen asiakirjoista välittyvää tietoa enemmän. Lisäksi erilaiset moniammatillisen yhteistyön muodot voivat olla asiakirjan laatijalle niin selviä, ettei hän koe tarpeelliseksi kirjata niitä asiakirjoihin (ks. esim. Rätty ym. 2019). Näin ollen jatkossa olisi tärkeää tutkia,

miten moniammatillisten palaverien vuoro-vaikutus vastaa pedagogisiin asiakirjoihin kirjattavaa yhteistyön kuvausta.

Tuen asiakirja siirtyy lapsen mukana luokkasteilta toiselle ja uuden opettajan luettavaksi, mikä perustelee myös osaltaan moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen kirjaamista asiakirjoihin. Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa olisi näin ollen tärkeää tuottaa opiskelijoille sekä teoreettista tietoa kirjaamisen merkityksistä ja seurauksista että käytännöllistä tietoa hyvistä kirjaamisen tavoista. Lisäksi asiakirjojen lomakepohjat ohjaavat osaltaan kirjaamista, joten lomakkeiden moniammatillista yhteistyötä käsitteleviä osioita voisi uudistaa valtakunnallisesti tai kunnallisesti. Paremmat lomakepohjat ohjaisivat kuvaamaan riittävän yksityiskohtaisesti tuen tarjoamiseen osallistuvat tahot sekä heidän vastuunsa ja keskinäiset suhteensa oppilaan tukemisessa ja oppimisympäristöjen kehittämässä.

Parhaimmillaan oppimissuunnitelmiin ja HOJKS-asiakirjoihin kirjattavat näkökulmat ja sopimukset toimivat vahvojen dokumenttien tavoin ohjaten yhteistyötahoja kumppanuuteen tuen suunnittelussa. Tällöin ne sitouttavat yhteistyötahot toimimaan yhdessä ja samansuuntaisesti oppilaan hyväksi, laajentavat kaikkien osapuolten ymmärrystä oppilaan tilanteesta sekä turvaavat suunniteltujen pedagogisten ratkaisujen monipuolisuuden.

Lähteet

- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173. <https://doi.org/10.1111/chso.12119>
- Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M. & Sterling, K. 2019. Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school–community partnerships. *Children & Schools* 41 (2), 111–122. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>
- Bronstein, L. R. 2003. A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work* 48 (3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Byrnes, V., O’Riordan, A., Schroder, C., Chapman, C., Medves, J., Paterson, M. & Grigg, R. 2012. South Eastern interprofessional collaborative learning environment (SEIPCLE):

- Nurturing collaborative practice. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education* 2 (2), 168–186. <https://doi.org/10.22230/jripe.2012v2n2a62>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. 2005. The conceptual basis for inter-professional 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. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse theory and practice. A reader*. Lontoo: Sage, The Open University, 261–271.
- Engeström, Y. 2013. Potilas-lääkärisuhteesta yhteistyö-suhteeseen. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* 129 (6), 651–655.
- ESIOPS 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016: 1.3. muutettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Ferraris, M. 2015. Collective intentionality or documentality? *Philosophy & Social Criticism* 41 (4–5), 423–433. <https://doi.org/10.1177/0191453715577>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2021. Inter-textual voices of children, parents, and specialists in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Helenius, J. 2016. Institutionaalinen moniäänisyys kuu-lustelukertomuksessa. *Puhe ja kieli* 36 (4), 227–250.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.005>
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. 2019. Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: Koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI Bulletin* 29 (3), 11–27.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 18. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Kangas, H., Pulju, M., Lakkala, S., Laitinen, M. & Turunen, T. 2014. Monitoimisuus koulussa. *Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta*. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot* 2014:4. Helsinki: Opetushallitus, 108–115.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus, 15–46.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni": Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 477. Jyväskylän yliopisto.
- Kvanström, S. 2008. Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of Interprofessional Care* 22 (2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/13561820701760600>
- Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U. & Autti, H. 2017. Learning inter-professional teamwork during university studies: A case study of student-teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching* 43 (4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342051>
- Lehmuskoski, A., Ålander, A., Immonen, M., Virtanen, N., Lohijoki, H. & Jokinen, T. 2021. Kirjaaminen monialaisessa yhteistyössä. Versio 2. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022040126631>
- Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. 2017. Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2), 200–211.
- Mastoras, S. M., Clime, E. A., McCrimmon, A.W. & Schwean, V.L. 2011. A C.L.E.A.R. approach to report writing: A framework for improving the efficacy of psychoeducational reports. *Canadian Journal of School Psychology* 26 (2), 127–147. <https://doi.org/10.1177/0829573511409722>
- Mesimäki, P. 2020. Moniammatillisesta yhteistyöstä kirjoittaminen esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma*, Jyväskylän yliopisto.
- Norvapalo, K. & Thessler, K. (toim.) 2017. *Monitoimisuus koulussa: Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Opetushallitus. 2022. Tuen lomakkeet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tuen-lomakkeet>. (Luettu 1.6.2022.)
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Petri, P. 2010. Concept analysis of interdisciplinary collaboration. *Nursing Forum* 45 (2), 73–82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2010.00167.x>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. *Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. *Annales Universitatis Turkuensis C* 341. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5086-7>
- Rahill, S. A. 2018. Parent and teacher satisfaction with school-based psychological reports. *Psychology in the Schools* 55 (6), 693–706. <https://doi.org/10.1002/pits.22126>
- Ruppar, A. L. & Gaffney, J. S. 2011. Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 36 (1–2), 11–22. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.11>

- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. 2019. Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education* 34 (1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Saikka, P. 2018. Hallinnan rajoilla: Monialainen koordinaatio vaikeasti työllistyvien työllistymisen edistämiseksi. *Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 74. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3303-8>
- Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E. & Deutschlander, S. 2009. Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care* 23 (1), 41–51. <https://doi.org/10.1080/13561820802338579>
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse as data: A guide for analysis*. Lontoo: Sage, 5–48.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–162.
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing world: Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Lontoo: Springer, 205–222.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Kallio, E. K. 2020. Professional expertise, integrative thinking, wisdom, and phronēsis. Teoksessa E. K. Kallio (toim.) *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning*. Lontoo: Routledge, 156–174.
- Törrönen, J. 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sociologia* 37 (3), 243–255.
- Umaña, I., Khosraviyani, A. & Castro-Villareal, F. 2020. Teachers' preferences and perceptions of the psychological report: A systematic review. *Psychology in the Schools* 57 (4), 502–521. <https://doi.org/10.1002/pits.22332>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. 2015. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research* 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107–133.
- Vehkakoski, T. & Rantala, A. 2020. Oppilaalle tarjottavan tuen perustelemisen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin* 30 (4), 4–21.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhe-työhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. *Acta Universitatis Ouluensis. D, Medica* 794. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9514274245>
- VISK = Hakulinen, A., Viikuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (Luettu 24.6.2021.)

Saapunut toimitukseen: 24.6.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.8.2022