



# Käsityksiä yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä

*Hennariikka Heinijoki<sup>a</sup>, Tiina Lautamo<sup>b</sup> & Pirjo Vuoskoski<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Jyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: [hennariikka.heinijoki@gmail.com](mailto:hennariikka.heinijoki@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0002-0576-5753>

<sup>b</sup> Lapin AMK, <https://orcid.org/0000-0001-8505-6174>

<sup>c</sup> Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-0459-4454>

**TIIVISTELMÄ:** Kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistoiminnan on pitkään kuvattu olevan murrosvaiheessa, jossa yksilöasiantuntijuuteen perustuvista toimintamalleista pyritään kohti yhteistoimintaa ja lapsen arjessa tapahtuvaa kuntoutusta. Yhteistoimijuudella pyritään tuen oikea-aikaiseen tarjoamiseen lapselle siten, että siitä hyötyy koko varhaiskasvatusyhteisö. Tutkimustehtävänä oli kuvata ammattilaisten sekä lasten vanhempien käsityksiä yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksen yhteistoiminnassa. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina (n = 10) osana kehittämishanketta varhaiskasvatusympäristössä, jossa oli pidempään toiminut yhteisöllinen puheterapeutti ja hankkeen ajan myös toimintaterapeutti. Aineisto kerättiin ja analysoitiin fenomenografisella menetelmällä. Käsitykset yhteistoimijuudesta jakaantuivat neljään hierarkkisesti laajenevaan kuvauskategoriaan: tiedon jakaminen, eri näkökulmien yhdistely, yhteistä päämäärää kohti työskentely ja yhdessä arjessa toimiminen. Kategorioiden välisiä kriittisiä eroja tarkasteltiin kolmen sisällöllisesti varioivan teeman kautta: toimijoiden roolit, yhteistoiminnan eri muodot ja lopputulos. Tutkimuksen tulokset mukailevat aiempaa tutkimustietoa yhteistoimijuudesta ja terapeuttisesta yhteistoiminnasta, mutta tuovat esiin vanhempien ja ammattilaisten laadullisesti erilaisia käsityksiä yhteistoimijuudesta. Varhaiskasvatuksen yhteistoiminnassa tarvitaan uudenlaisia kasvatusta ja kuntoutusta yhdistäviä toimintatapoja ja malleja, sekä erityisesti vanhempien roolin ja toimijuuden vahvistamista.

**Asiasanat:** yhteistoimijuus, varhaiskasvatus, lasten kuntoutus

**ABSTRACT:** The co-operation between rehabilitation and education has long been described as being in transition, in which action models based on individual expertise are aimed at joint collaboration and community-based rehabilitative work. This newly implemented approach is aimed to offer timely needed pedagogical and developmental support so that the whole community can benefit. The aim of this study was to explore professionals and parents' conceptions of shared agency related to community-based rehabilitation in early education settings. The qualitative data were collected by individual interviews with ten participants: four early childhood educators, four parents and two therapists (one occupational therapist and one speech and language therapist). The data were analysed using the phenomenographic methodology. Based on the data the conceptions were divided into four categories of description. In these categories shared agency was perceived as sharing knowledge, connecting different aspects, working towards shared goals and doing things together in everyday life situations. Three themes that varied within the categories were identified: roles, methods and the end results of shared agency. The results of the study reflect the same trend that is seen in previous studies of shared agency related to the categories of sharing information, working towards shared goals and doing things together in everyday life situations. The study brings out the qualitatively different conceptions of the professionals and parents. To deepen the agency of the parents, new strategies are needed. Also, the current models of the rehabilitation needs to be developed to suit community-based rehabilitation in early education.

**Keywords:** *community-based rehabilitation, shared agency, early education*

## Johdanto

Kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistoiminnan on pitkään kuvattu olevan murrosvaiheessa, jossa yksilöasiantuntijuuteen perustuvista toimintamalleista pyritään kohti yhteisöasiantuntijuutta sekä ryhmä- ja verkostotoimintaa (Sipari, 2008). Toimijoiden valtaistumista käsitteellistävien teorioiden yleistyessä on alettu kiinnittää erityisesti huomiota lapsen ja perheen mahdollisuuksiin osallistua aktiivisina toimijoina heitä koskevan toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon (Salminen ym., 2016; Shier, 2006; Opetushallitus, 2018b). Erityisesti lapsen ja perheen valtaistumisen näkökulmasta kasvatuksen ja kuntoutuksen tulisi olla palvelukokonaisuus, jonka tehtävänä on lapsen optimaalisen kehityksen ja oppimisen tukeminen (Kauppila ym., 2016).

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä tapahtuva kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta on verrattain uusi tapa tehdä työtä eikä sille ole vielä vakiintunutta käsitettä suomalaisen kuntoutuksen kentässä. Tässä artikkelissa puhutaan varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnasta, kun tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa toteutettua suoraa kuntoutuksen mallia, jossa terapeutti toimii varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä yhteistoimintaa hyödyntäen koko yhteisön

Heinijoki, Lautamo & Vuoskoski.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 48–71. <http://jecer.org/fi>

hyväksi. Terapeutti on tällöin yleensä palkattu yhdeksi varhaiskasvatuksen työntekijäksi. Yhteistoiminnalla tarkoitetaan ammattirajat ja asiantuntijan ja asiakkaan välisen rajan ylittävää yhteistä työskentelyä kohti yhteisiä tavoitteita sekä yhdessä määriteltyjä toiminnan sisältöjä (mm. Sipari, 2008, s. 40). Työskentelytapa on syytä erottaa yksilökuntoutukseen liittyvästä epäsuorasta mallista, jossa terveydenhuollon tai erikoissairaanhoidon terapeutti tekee päiväkotikäyntejä yksittäisen lapsen kuntouttavana terapeutina.

Perinteisesti tukea tarvitsevien lasten kuntoutus, kuten toiminta- tai puheterapia, on ollut varhaiskasvatusyhteisön ulkopuolisten toimijoiden, kuten yksityisten palveluntuottajien tai terveydenhuollon terapeuttien toteuttamaa (esim. Halonen 2019, Kansaneläkelaitos [Kela], 2019). Kuntoutuksen ammattilaisen mahdollisuudet osallistua lapsen arjen tilanteisiin ja tehdä yhteistyötä ovat olleet vaihtelevia ja joskus rajallisia. Yhteistyö perheiden ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa on toteutunut lapsikohtaisina yhteistyöpalaverina ja mahdollisesti viestien vaihtamisina päiväkotitai kotikäyntien yhteydessä. Yhteistyökäytäntöihin ovat vaikuttaneet muun muassa Kelan terapian palvelukuvaus (Kela, 2019) sekä päiväkotien omat käytännöt. Yksilökuntoutus on perinteisesti kohdentunut yksittäisen lapsen valmiuksien ja taitojen vahvistamiseen (esim. Halonen, 2019). Lapsiryhmissä vierailee useita eri kuntoutuksen ammattilaisia, joista jokainen katsoo tilannetta yksittäisen lapsen, ei lapsiryhmän näkökulmasta. Yksilölähtöistä kuntoutusta ei tulisi koskaan siirtää sellaisenaan uuteen toimintaympäristöön vaan suunnitella miten se hyödyttää koko yhteisöä ja lapsen osallistumista yhteisön toimintaan.

Perheen osallistumisen ja asiantuntijuuden merkitystä korostetaan keskusteltaessa lapsen osallistumisen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisesta. Samanaikaisesti kuitenkin asiantuntijatoiminnasta puhuttaessa käytetään moniammatillisen yhteistyön käsitettä. Suomalaisessa toimintakulttuurissa ammatillisuus usein korostuu, ja yhteistyössä on käytössä enemmän yksisuuntaiseen vuorovaikutukseen pohjaavia toimintatapoja, jotka eivät aina tue vanhempien osallistumista parhaalla mahdollisella tavalla (Hakyemez-Paul ym., 2021). Usein myös tutkimuksissa ammattilaisten välinen yhteistyö erotellaan vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Hillier ym., 2010; Isoherranen, 2012). Tätä yhteistyötä on tutkittu yleisesti vain kahden toimijan välisenä yhteistyönä, kuten kasvattaja-terapeutti tai terapeutti-vanhempi suhteina (Carlson ym., 2010; Kennedy & Stewart, 2012; Mihee & Palisano, 2013; Wilson & Harris, 2018). Moniammatillisuuden sijaan tulisi puhua yhteistoimijuudesta tai kasvatuskumppanuudesta (Lautamo ym., 2019; Sipari, 2008) ja pyrkiä tiedon jakamisen sijaan kohti jaettua ymmärrystä niin, että jokaisella toimijalla on mahdollisuus tulla kuulluksi (Launiainen & Sipari, 2012; Sipari ym., 2017).

Heinijoki, Lautamo & Vuoskoski.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 48–71. <http://jecer.org/fi>

## **Yhteistoimintaa palveluita kehittämällä**

Kuntoutuksen ja kasvatuksen palveluissa osallisuutta, aktiivista toimijuutta ja yhteistoimijuutta korostavat lähestymistavat vaativat uusia ratkaisuja paitsi tarjottaviin palvelumalleihin myös käytössä oleviin lähestymistapoihin. Kuntoutumisen ja oppimisen ympäristöjen tulisi olla sellaisia, että kaikilla lapsilla on niissä yhdenvertainen mahdollisuus osallistua, toimia ja oppia sekä erityisesti liittyä omaan vertaisryhmäänsä (Pihlaja & Neitola, 2017). Toteutuakseen lasten tasavertainen mahdollisuus osallistua yhteisössään edellyttää tarvittavan tuen tarjoamista arjen toimintaympäristöissä oikea-aikaisesti ja oikeanlaisena. Yhteistoimijuuteen pohjaavia uudenlaisia palveluita tai työtapoja on tutkittu kuitenkin suhteellisen vähän. Saatavilla olevat tutkimukset on tehty lähinnä kouluympäristössä (Chu, 2017; Echsel ym., 2019; Hutton, 2009; Kaelin ym., 2019; Kennedy & Stewart, 2012; Missiuna ym., 2012; Wilson & Harris, 2018). On kuitenkin syytä huomioida, että koulun aloitusikä vaihtelee eri maissa. Suomen varhaiskasvatusikäisiä on joissain maissa jo perusopetuksen piirissä.

Yksi tutkituimmista palvelumalleista on kanadalainen Partnering for Change (P4C) -malli (CanChild, 2021). Malli on rakennettu yhteistyössä poliittisten päättäjien kanssa ja siksi sen laajamittainen soveltaminen kanadalaisessa koulujärjestelmässä on onnistunut. Malli on innovatiivinen, yhteistoimintaan ja näyttöön perustuva sekä havaittuihin tarpeisiin vastaava palvelumalli lapsille, joilla on tuen tarpeita koulussa (CanChild, 2021). Palvelumallissa toimintaterapeutti työskentelee koululuokassa yhteistoiminnassa opettajan kanssa. Tarjottavat palvelut rakentuvat kolmelle eri tasolle, joista ensimmäinen yleinen taso sisältää kaikkia oppilaita hyödyttäviä ratkaisuja, kuten kuvatukea toiminnan ohjaukseen sekä sosiaalisen ja fyysisen ympäristön muokkaamista. Toisella tasolla tarjotaan eriytettyä ohjausta pienemmälle joukolle oppilaita, joilla on haasteita yksittäisissä taidoissa, kuten vaikkapa kynätyöskentelyn taidoissa. Kolmannen tason tuki on mukauttamista, jossa terapeutti työskentelee yksittäisten oppilaiden kanssa, joiden haasteet näyttäytyvät useilla eri osa-alueilla. Näin ollen tuesta hyötyvät kaikki oppilaat tarpeidensa mukaisesti (Missiuna ym., 2012). Tärkeimpänä vaikuttamisen keinona on tuoda kuntoutuksen osaaminen osaksi jokapäiväistä toimintaa lapsiryhmässä sekä rakentaa yhteistoimijuutta ja vuorovaikutusta toimijoiden välille (Missiuna ym., 2012).

Missiuna ym. (2017) osoittivat tutkimuksessaan, että P4C-mallin mukainen, yhteistoimintaan perustuva työtapo mahdollisti tukea tarvitsevien lasten diagnosoinnin vuotta aiemmin. Lisäksi pystyttiin onnistuneesti purkamaan terapiajonoja (Missiuna ym., 2017). Palvelumallin avulla tavoitettiin määrällisesti huomattavasti enemmän lapsia samoilla kustannuksilla kuin aiemmin, jolloin myös seurannaisvaikutuksia saatiin vähennettyä (Missiuna ym., 2017). Tutkimus osoitti opettajien olleen tyytyväisiä ja kokeneen, että muun muassa taidot eriyttää ohjeita ja porrastaa toimintaa kehittyivät, ja

näin ollen opettajat pystyivät omasta mielestään tukemaan oppilaita paremmin oppimistilanteissa (Missiuna & Heimovich, 2015).

Toisena näyttöön perustuvana yhteistoimintaa korostavana lähestymistapana kuntoutuksessa on esitetty coaching-menetelmiä. Coachingin taustateorioina ovat muun muassa ekologinen teoria (Graham ym., 2009) sekä erilaiset oppimis- ja motivaatioteoriat, kuten Decin & Ryanin Itseohjautuvuusteoria (Graham ym., 2021, s. 19). Nämä valmentavat lähestymistavat korostavat lapsen lähiyhteisöä ja perhettä tärkeinä osallistujina muutosprosessia (Graham ym., 2021, s. 18). Käsitys asiakkuudesta muuttuu siis yksilöstä koko perheeseen tai muuhun lähiyhteisöön. Novak (2014) määrittelee coachingin olevan ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jonka avulla lapsi tai perhe voi saavuttaa tietoa, taitoja ja pystyvyyttä, joiden kautta osallistuminen mahdollistuu. Coachingia voidaan käyttää myös ammattilaisten välisessä työskentelyssä esimerkiksi uusien työtapojen tai -menetelmien opettelussa (Elek & Page, 2017). Valmentavat lähestymistavat korostavat toimijoiden tasavertaisuutta, jaettua päätöksentekoa ja yhteisiä osallistumista mahdollistavia tavoitteita.

Tutkimus on osoittanut, että aitoon yhteistoimijuuteen pyrittäessä yhtenä hyvänä ratkaisuna on ollut kuntoutuksen asiantuntijoiden palkkaaminen kasvatuksen toimintaympäristöihin (esim. Missiuna ym., 2012; Missiuna & Hecimovich, 2015). Suomessa Opetushallitus on lähtenyt tukemaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämistyötä hankerahoittamisella (Opetushallitus, 2018a). Tämä tutkimus on tehty osana Innovatiivisten oppimisympäristöjen kehittäminen fyysisesti ja vuorovaikutuksellisesti esteettömiksi (YHES - Yhdessä esteetön) -hanketta, joka toteutettiin vuosina 2018–2020 Hyvinkäällä Opetushallituksen (2018a) rahoittamana. Hankkeessa tavoitteena oli kehittää perheiden, kuntoutuksen ja varhaiskasvatuksen yhteistoimintaa ja rakentaa osallistumista mahdollistavia esteettömiä oppimisen ympäristöjä kahdessa eri päiväkodissa. Päiväkotien yhteiseksi työntekijäksi palkattiin hankkeen ajalle toimintaterapeutti varhaiskasvatuksen työntekijäksi. Lisäksi hankkeeseen osallistui varhaiskasvatuksen oma yhteisöllinen puheterapeutti.

Hankkeessa ei sovellettu mitään valmista mallia vaan lähdettiin kehittämään yhteistoiminnassa varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kanssa omaa toimintamallia hyödyntäen piirteitä valmentavista työtavoista, kuten P4C-mallista (CanChild, 2019). Lisäksi kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisille tarjottiin hankkeen aikana yhteistä koulutusta lasten taitojen tukemiseksi, esimerkiksi leikkitaitojen arvioinnista ja leikkiympäristöjen muokkaamisesta sekä tunnesäätelyn tukemisesta. Koulutusten pohjalta toteutettiin esimerkiksi yhteistoiminnallisia leikkiryhmäinterventioita, joissa kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset toimivat työpareina. Toimintakulttuurin ja toimintatapojen muutos vaati pitkäjänteistä

yhteiskehittämistä koko työtiimiltä. Kiireinen työkuulttuuri toi haasteita perheiden aktiivisen roolin edistämiseen ja hankkeeseen osallistamiseen. Sen vuoksi tärkeäksi tavoitteeksi otettiin ensin yhteisen ymmärryksen ja käsitteistön rakentaminen arjen puheeseen. Tätä pyrittiin osaltaan kartoittamaan ja rakentamaan myös tämän tutkimuksen haastatteluin.

Tässä tutkimuksessa sovellettiin fenomenografista tutkimusotetta ja metodologista viitekehystä. Fenomenografisen näkökulman mukaan ihmiset kokevat ja käsittävät saman ilmiön eri tavoin, ja antavat sille laadullisesti erilaisia merkityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1988). Lähestymistapa valittiin, koska kehitettävä yhteistoimintaa korostava toimintamalli oli useille toimijoille (tutkittavat) uusi ja haluttiin selvittää, miten tutkittavat kokivat tämän uuden lähestymistavan ja millaisia käsityksiä he siitä muodostivat. Toisaalta mukana oli myös tutkittavia, joilla osalla oli aiempaa kokemusta yhteistoiminnallisesta työtavasta. Oli siis oletettavaa, että osallistujat olivat muodostaneet hankkeen aikana hankittujen kokemustensa kautta laadullisesti erilaisia käsityksiä yhteistoimijuudesta.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimustehtävänä oli kuvata ammattilaisten sekä lasten vanhempien laadullisesti erilaisia käsityksiä yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksessa toteutetun kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintahankkeen aikana. Ammattilaisilla tarkoitettiin varhaiskasvatuksen työntekijöitä sekä hankkeessa toimineita toimintaterapeuttia ja puheterapeuttia. Tutkimukseen valittiin aikuisia tutkittavia, koska aikuisten rooli korostuu toimintakulttuurin muuttamisessa. Tutkimustehtävää rajatessa tiedostettiin myös lasten näkökulman tärkeys, mutta tutkimukseen haluttiin valita täysivaltaisia tutkittavia, jolloin osallistuminen perustuu myös varmemmin vapaaehtoisuuteen.

Tutkimuksessa etsittiin vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen:

*Millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä ammattilaisilla ja vanhemmilla on yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksen toimintaterapian yhteistoiminnassa?*

Tutkimuksessa sovellettiin laadullista tutkimusotetta ja fenomenografista metodologista lähestymistapaa, joka ohjasi koko tutkimusprosessia. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti tutkittavien käsityksiä ei tulkittu minkään valmiin mallin tai teoreettisen viitekehysten pohjalta, vaan aineistolähtöisen analyysin lopputuloksena syntyi ns. käsitysten tulosavaruus; kuvauskategoriakokonaisuus, jossa tutkimuksen kohteena olleet käsitykset ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa (esim. Huusko & Paloniemi,

2006; Åkerlind, 2008). Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimiin kysymyksiin perustuvilla yksilöhaastatteluilla. Haastattelu eteni fenomenografista, aineistolähtöistä lähestymistapaa noudattaen, haastateltavan esille tuomien asioiden pohjalta, niin että haastateltavalla oli mahdollisuus tuoda esille asioita myös etukäteen pohdittujen teemojen ulkopuolelta (Niikko, 2003, s. 31). Haastattelun tueksi oli koottu muutamia tukikysymyksiä haastattelurungoksi (Taulukko 1). Haastattelutilanne pyrittiin kuitenkin pitämään mahdollisimman vapaamuotoisena, että haastateltavalla olisi mahdollisuus vaikuttaa haastattelun etenemiseen. Esimerkiksi kysymyksille ei ollut määritelty tarkkaa järjestystä tai muotoa.

TAULUKKO 1 Haastattelurunko

<i>HAASTATTELUKYSYMYKSET/ AMMATILAISET</i>	<i>HAASTATTELUKYSYMYKSET/ VANHEMMAT</i>
1. Mitä yhteistoimijuus sinulle tarkoittaa?	1. Voitko kertoa vapaasti omin sanoin päiväkodissa toteutuvasta yhteistoiminnasta?
2. Voitko kertoa vapaasti omin sanoin päiväkodissa toteutuvasta yhteistoiminnasta?	2. Mitä yhteistoimijuus sinulle tarkoittaa?
3. Voitko kertoa jonkun mieleesi tulevan esimerkin tilanteesta, jossa toimitte yhdessä? Mikä tilanteessa mielestäsi edisti yhteistoimintaa? Oliko jotain, mikä mielestäsi esti yhteistoimintaa?	3. Voitko kertoa jonkun mieleesi tulevan esimerkin tilanteesta, jossa toimitte yhdessä? Mikä tilanteessa mielestäsi edisti yhteistoimintaa? Oliko jotain, mikä mielestäsi esti yhteistoimintaa?
4. Voitko kertoa mahdollisimman tarkasti omasta toiminnastasi esimerkkitalanteessa? Osaatko kertoa toisen henkilön toiminnasta esimerkkitalanteessa?	4. Voitko kertoa mahdollisimman tarkasti omasta toiminnastasi esimerkkitalanteessa? Osaatko kertoa toisen henkilön toiminnasta esimerkkitalanteessa?
5. Mikä on mielestäsi tärkeää varhaiskasvatuksen toimintaterapian yhteistoiminnan toteutuksessa? Mitä toivoisit yhteistoiminnalta varhaiskasvatuksessa?	5. Mikä on mielestäsi tärkeää varhaiskasvatuksen toimintaterapian yhteistoiminnan toteutuksessa? Mitä toivoisit yhteistoiminnalta varhaiskasvatuksessa?

Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen haastateltavaa (n = 10): neljä varhaiskasvatuksen työntekijää, neljä lasten vanhempaa sekä yksi puheterapeutti ja yksi toimintaterapeutti. Yksi vanhempien haastattelu toteutui parihaastatteluna (kaksi saman perheen vanhempaa). Haastattelujen määrään vaikutti muun muassa toimijoiden

halukkuus osallistua tutkimukseen. Osallistujat rekrytoitiin hankkeessa mukana olleiden päiväkotien kautta siten, että kaikki mukana olleet työntekijät ja lasten vanhemmat saivat kutsun osallistua tutkimukseen. Mukaan valittiin kaikki halukkaat. Terapeuttien vapaaehtoista suostumusta haastatteluun kysyttiin hankkeen yhteistyöpalaverin yhteydessä, ja tutkimuksessa haastateltiin molemmat hankkeessa mukana olleet terapeutit. Haastattelut toteutuivat hankkeen loppupuolella siten, että hankkeen toiminta-aikaa oli vielä noin puoli vuotta jäljellä.

Haastateltavat olivat iältään 28–50-vuotiaita. Yksi haastateltavista oli mies ja muut naisia. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutustaustat olivat vaihtelevia, ja heidän työkokemuksensa varhaiskasvatuksessa vaihteli viidestä vuodesta yli 30 vuoteen. Kaikki työntekijät olivat olleet mukana hankkeessa lähes sen koko toiminta-ajan. Lapset, joiden vanhempia haastateltiin, olivat olleet hankkeessa mukana olevassa päiväkodissa hoidossa vähimmillään seitsemän kuukautta ja pisimmillään koko hankkeen ajan.

Tutkittavat haastateltiin saman haastattelijan (artikkelin ensimmäinen kirjoittaja) toimesta kahden viikon aikana. Haastattelut toteutettiin häiriöttömässä ympäristössä hankepäiväkodeissa sekä terapeuttien työtiloissa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin aineiston jatkokäsittelyä varten. Äänitallenteiden kesto vaihteli 15–71 minuutin välillä. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti fenomenografista lähestymistapaa noudattaen, huomioiden myös tauot, äännähdykset ja toistot. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 104 sivua (Times New Roman 12 riviväli 1,5). Litteroinnin jälkeen aineisto pseudonymisoitiin. Siitä poistettiin nimet ja muut tunnistetiedot. Tulosten käsittelyä varten haastateltaville luotiin pseudonyymit (koodit).

Aineiston analyysi toteutettiin Åkerlindin (2012) kuvailemaa fenomenografista analyysimenetelmää mukailien, jonka keskiössä on tutkimuksen kohteena olevien käsitysten merkitys- ja rakenneulottuvuuden hahmottaminen. Åkerlindin (2012) mukaan ne on ymmärrettävä analyysiprosessin aikana sekä erillisinä että rinnakkain kulkevin prosesseina. Käytännössä yksittäisiin haastatteluteksteihin perehtymisen ja haastateltavien käsityksiä kuvaavien kategorioiden muodostamisen ohella rakennetaan myös ymmärrystä käsityksiin sisältyvistä samankaltaisuuksista ja erilaisuuksista sekä kategorioiden välisistä suhteista kollektiivisella tasolla.

Analyysin alussa lähdettiin tavoittamaan ymmärrystä siitä, mitä kukin haastateltava on haastattelussa tarkoittanut, ja mitä hän kertoo yhteistoimijuuden ilmiöstä varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnassa. Lisäksi kiinnitettiin huomiota siihen, miten haastateltava ilmiöstä puhuu, ja millaisten merkitysilmausten kautta yhteistoimijuuden käsitys ilmenee haastateltavan puheessa. Tämä tapahtui huolellisesti aineistoa lukemalla sekä haastatteluihin eläytymällä (esim. Niikko, 2003, s. 5; Åkerlind,



2008). Apuna käytettiin reflektiivistä analyysipäiväkirjaa, jonka avulla tarkasteltiin kriittisesti analyysiprosessin aikana nousseita tutkijan ajatuksia ja analyysin etenemistä sekä pyrittiin välttämään ennakkokäsitysten kuljettamista aineiston analyysiin. Aineistosta poimittiin tutkimuskysymyksen mukaisia merkityksen sisältäviä ilmaisuja, jotka koottiin tietokoneelle taulukkomuotoon. Samat ilmaisut, jotka kirjattiin ensin tietokoneelle, kirjattiin myös käsin paperilappuihin. Tämä mahdollisti aineiston tarkastelun kahdella rinnakkaisella tavalla. Aineistoa useaan kertaan läpi lukiessa sekä ilmaisuja kirjatessa alkoi muodostua alustava luonnos kuvauskategorioista. Tämä alustava luonnos toimi ikään kuin testisabluunana analyysin edetessä.

Ilmaistujen poimimisen jälkeen analyysi eteni aineiston tiivistämisen kautta kohden lopullisen kategoriakokonaisuuden muodostamista. Aineiston analyysin tiivistämisen vaiheessa aineistosta poistettiin tutkittavaan ilmiöön liittymätön aines. Tässä vaiheessa analyysissä ei enää erotella yksilön käsityksiä omina kokonaisuuksinaan, ja tutkijan fokus siirtyi pois yksilöllisistä haastatteluista ja aineistoa alettiin tarkastella kollektiivisesti.

Aineiston tiivistämisen jälkeen analyysin fokus siirtyi aineiston rakenneulottuvuuteen, eli siihen, miten tutkittavien käsityksiä kollektiivisella tasolla ilmentävät kuvauskategoriat asettuvat suhteessa toisiinsa, ja mitä kriittisiä eroja on kategorioiden välillä (Åkerlind, 2012). Kuitenkin myös rakenneulottuvuutta analysoitaessa jouduttiin palaamaan merkityksiin sekä alkuperäiseen aineistoon esimerkiksi tarkastelemalla poimittujen ilmaisujen kontekstia uudelleen. Näin ollen voidaan sanoa analyysin edenneen sekä rinnakkain että erillisenä merkitys- ja rakenneulottuvuuden suhteen. Käytännössä analyysin merkitysulottuvuuden tarkastelun vaiheessa muodostettuja, alustavien kategorioiden testisabluunaa lähdettiin tarkastelemaan uudelleen, etsimällä kategorioiden välisiä samankaltaisuuksia ja kriittisiä eroja. Kun kuvauskategoriat oli muodostettu, tarkasteltiin niiden eroja vielä tietoisuuden avartumista kuvaavien teemojen kautta.

Analyysiprosessin tuloksena muodostui lopullinen kuvauskategoriakokonaisuus, jossa kategorioiden hierarkkisuus ja kriittiset erot ilmenevät tietoisuuden avartumista kuvaavissa teemoissa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan analyysin tuloksena muodostettuja yhteistoimijuuden hierarkkisia kuvauskategorioita, teemoihin sisältyvää variaatiota sekä kategorioiden välisiä eroja.

## Tulokset

### Yhteistoimijuuden käsitysten hierarkia

Analyysiprosessin tuloksena muodostettiin neljä yhteistoimijuuden käsityksiä kuvaavaa, hierarkkisesti laajenevaa kuvauskategoriaa ja kolme sisällöllisesti varioivaa teemaa (Taulukko 2). Kategorioihin sisältyy sekä yhteneväisiä että erilaisia piirteitä ja hierarkkisesti ylempät kategoriat sisältävät aspekteja sitä alemmista kategorioista, mutta ei toisinpäin. Alempiin kategorioihin kuuluvat käsitykset edustavat siten kollektiivisesti suppeampaa käsitystä yhteistoimijuudesta ja ymmärrys laajenee siirryttäessä ylempään kategoriaan. 'Yhteistoimijuus on tiedon jakamista' edustaa näin ollen kaikkein suppeinta käsitystä yhteistoimijuudesta ja 'Yhteistoimijuus on yhdessä tekemistä arjessa' -kuvauskategoriaan sisältyy aspekteja kaikista muista kategorioista.

TAULUKKO 2 Yhteistoimijuuden käsitysten hierarkia

	<i>(1)</i> <i>YHTEISTOIMIJUUS</i> <i>ON TIEDON</i> <i>JAKAMISTA</i>	<i>(2)</i> <i>YHTEISTOIMIJUUS</i> <i>ON ERI</i> <i>NÄKÖKULMIEN</i> <i>YHDISTELYÄ</i>	<i>(3)</i> <i>YHTEISTOIMIJUUS</i> <i>ON YHTEISTÄ</i> <i>PÄÄMÄÄRÄÄ</i> <i>KOHTI</i> <i>TYÖSKENTELYÄ</i>	<i>(4)</i> <i>YHTEISTOIMIJUUS</i> <i>ON YHDESSÄ</i> <i>TEKEMISTÄ</i> <i>ARJESSA</i>
TEEMA: Roolit	Toimijoiden eriytyneet roolit	Toimijoiden eriytyneet roolit	Toimijoiden limittyvät roolit	Toimijoiden limittyvät roolit
TEEMA: Yhteistoiminnan eri muodot	Toiminnasta kertominen, yleinen materiaalien jakaminen, koulutus	Keskustelu, palaveri, soveltaminen	Yhdessä suunnittelu ja rakentaminen	Yhdessä tekeminen arjen tilanteissa, arjen kontekstin huomioiminen
TEEMA: Lopputulos	Yleinen tietous	Kokonaisvaltaisem pi ymmärrys tilanteesta	Yhteiseen päämäärään sitoutuminen	Oikea-aikainen tuki arjessa

## Kuvauskategoriat

**Yhteistoimijuus on tiedon jakamista** -kategoria kuvaa yleistä tiedon jakamista. Se voi olla esimerkiksi yhteistoiminnasta tai hankkeesta kertomista, tiedon jakamista esteettömyydestä tai lapsen kehityksestä sekä tiedon jakamista yhteistoiminnan puitteissa ammattilaisille tarjotuissa koulutuksissa, joita tässä hankkeessa olivat esimerkiksi tunnesäätelyn ja leikkiin liittyvät menetelmäkoulutukset. Menetelmien tavoitteena oli toimia yhteistoimintaa fasilitoivina menetelminä mutta myös rakentaa yhteistä kieltä toimijoiden välille varhaiskasvatuksen arkeen. Toimijoiden roolit ovat tässä kategoriassa eriytyneet, ja tietoa jaetaan esimerkiksi vanhemman tai ammattilaisen asemasta käsin. Tämän kategorian kaltaisen yhteistoimijuuden tuloksena saavutetaan ja jaetaan yleistä tietoa esimerkiksi päivän tapahtumista tai kuntoutuksen ja varhaiskasvatuksen menetelmistä.

*"---meillä on se Muksunetti kaupungilla käytössä elikkä siel Muksunetin kautta on pystynyt sitte jonki verran niinku kertomaan tästä hankkeesta, mikä on meneillään, ja vähän mejän ryhmän kuulumisia, ja tällä tavalla. Ja sit tietty päivittäisissä kohtaamisissa, mutta ehkä tietty jotain se siihen yhteistoimijuuteen---." (Varhaiskasvattaja 3) "Et enemmän se on ollu ehkä semmosta laajalla skaalalla vanhempien kanssa tehtävää, niin semmosta yleistä tietoutta, että on tämmönen hanke, ja nää on ne keskeiset oppimisympäristö, esteetön viestintä, ja mitäs ne sitten tarkoittaa---." (Terapeutti 2) "No siis ihan konkreettisesti varmaan et keskustellaan niinku että siis ihan päivän tapahtumista ja tota sit tietysti on nää kaikki varhaiskasvatussuunnitelmat ja sit jos tarvii, tarvii niinku huomiota taas neuvolaa, jos lapsi tarvii sitte taas jotain puheterapiaa tai toimintaterapiaa---." (Huoltaja 2)*

**Yhteistoimijuus on eri näkökulmien yhdistelyä** -kategoria kuvaa käsitystä tiedon jakamisesta yhteiseen käyttöön, jossa eri toimijat tuovat oman näkökulmansa omasta roolistaan käsin yhteiseen pohdintaan. Näkökulmat voivat haastateltavien käsitysten mukaan olla kahden tai useamman eri toimijan välisiä; esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen näkökulmien yhdistämistä tai lapsen yksilöllisen ja koko ryhmän yhteisöllisen näkökulman yhdistämistä. Yhteistoiminnan muotoina yhteistoimijuudessa ovat tässä kategoriassa esimerkiksi toimijoiden väliset keskustelut ja palaverit tai näkökulmien soveltaminen käytäntöön, kuten kuntoutuksen menetelmien soveltaminen koko päiväkotiryhmään. Yhteistoimijuudella, jossa yhdistellään eri näkökulmia, saavutetaan eri näkökulmia yhdistävä ymmärrys ja tuki.

*"No se on sitä, että yhdessä niinku tehdään sitä työtä, että molemmat tuo niinku sielt omasta ammatista ja omista kokemuksistaan sitä tietoo, ja sitte se tietotaito yhdistetään sitten niitten lasten parhaaks." (Varhaiskasvattaja 4) "Niin se on varmaan niinku noille työntekijöillekin vähän erilaist näkökulmaa, ja vähän semmosta niinku vaihtelevuutta niihin päiviin, et ei oo aina sitä samaa, ja saa vähän niinku niihin omiinkin tekemisiin vähän erilaisen näkökulman siitä, miten niinku toimia tietyis jutuissa, ja miten lähtee rakentaan jotain toista ideaa johonki toiseen juttuun. Näin mä*

*olettaisin, että se ois.” (Huoltaja 3) ”---et varhaiskasvatuksessa vaikka me ollaan erilaisia koulutuksia niin silti me tehdään sitä samaa työtä, nii sitte ku tulee puheterapeutit ja toimintaterapeutit, jotka on enemmän tuolta terveydenhuollon puolelta niin tota katsantokanta on tietysti pikkusen eri niin kyl mää niinku koen, et me saadaan tämmöses yhteistyössä niinku semmonen niinkun vielä kokonaisvaltasempi kuva lapsesta---että kyllä näin saadaan semmonen hyvin kokonaisvaltanen tuki sille lapselle yhteistoimijuudella.” (Varhaiskasvattaja 2)*

**Yhteistoimijuus on yhteistä päämäärää kohti työskentelyä** -kategoria kuvaa yhteistoimijuutta, joka on konkreettisempaa yhteistä sopimista, suunnittelua ja toiminnan rakentamista. Tähtäimessä on yhteinen päämäärä, johon myös sitoudutaan yhdessä. Toimijoiden rooleissa ja tekemisessä voi olla limittymäkohtia siten, että suunnittelu ja tekeminen tapahtuvat yhdessä, eivätkä toimijoiden omat roolit korostu toiminnassa. Tavoitteena tai lopputuloksena on toimijoiden yhteiseen päämäärään sitoutuminen.

*”---mut että yhteistoimijuus ja mitä se nyt niinku tää koko käsite, terminippu tarkoittaa eli se on sitä yhdessä tekemistä elikkä annetaan ja saadaan eli et ollaan yhdessä niitten yhteisten asioitten äärellä ja yritetään sillä tavalla rakentaa sitä toimintaa ja menetelmiä tai mitä se ikinä nyt sitten onkaan se konkretia. Niin niin tota. Niin siit mejän yhteisestä tietotaustasta, yhteisestä kokemuksesta, yhteisistä havainnoista ja sit toisaalta jokaisen yksilön niinkun yksillöllisistä---- ja niinku yhteiseen toimintaan tuomista---- ja esiin nostamista asioista niinkun ---- rakentaa se mitä tehdään ja yhteisesti sovitaan ja sitä kautta pyritään sitä päämäärää kohti.” (Terapeutti 1) ”Mmm, no mitä minä ajattelen asialla eli niinkun me toimitaan yhdessä siis niinku meillä on sama tavote, sama päämäärä ja sitten eri ammatti---niinku ammattikokemus tai vanhempien kanssa, jos ajatellaan niin vähän eri näkökulma tietysti siinä tota siinä niinku toimijuudessa tai toiminnassa on, mutta me toimitaan yhdessä sen saman päämäärän, saman tavoitteen niinku saavuttamiseksi.” (Varhaiskasvattaja 2)*

**Yhteistoimijuus on yhdessä tekemistä arjessa** -kategoria, on laajin neljästä kategoriasta ja sisältää aspekteja alemmista kategorioista. Myös tässä kategoriassa toimijoiden roolit voivat olla limittyviä toimittaessa yhdessä arjen tilanteissa. Yhteistoiminnan muotoja ovat esimerkiksi arjen tilanteissa mukana oleminen ja niihin jalkautuminen, arjen hyvien toimintatapojen kokeileminen ja mallittaminen, ryhmätilanteiden yhteinen ohjaaminen ja arjen toimintaympäristön monipuolistaminen ja muokkaaminen yhdessä. Yhdessä arjessa tehden saavutetaan oikea-aikainen tuki, josta nähdään olevan hyötyä kaikille yhteisön jäsenille. Esimerkiksi koko lapsiryhmä hyötyy luoduista hyvistä toimintatavoista, jotka siirtyvät sekä kotiin että varhaiskasvatuksen arkeen.

*” ---yhtenä ihan oikeesti tosi isoimpana asiana kuitenkin niinku konkreettisena toimenpiteenä on mallittaminen ja se yhdessä tekeminen. Et mä olen tekemässä niitä asioita, mitkä mä toivon siirtyvän sit sinne niinku yhteisön tehtäviksi tai tekemiksi asioiksi. Siinä ei riitä pelkkä niinkun kouluttaminen eikä pelkkä neuvominen eikä ohjeiden antaminen vaan mejän pitää niinku tehdä---- tai mun pitää antaa sitä mallia--*

-- toistuvasti, toistuvasti, toistuvasti--- ja kaikille niille ihmisille, joita mä toivon, että omaksuu sitä tekemistä, mutta sit siihen pitää nivoutua se tiedon--- et heidän pitää ymmärtää, et miks he tekee jotain. Toisaalta sitten niinku siihen varhaiskasvatuksen sisällä toimimiseen---että mun täytyy ensin saada heiltä aika paljon tietoa, jotta mä voin ymmärtää et mitä asioita mä voin olettaa sinne vieväni. Elikkä sit se niinku se heidän yhteisön ja arjen tunteminen on se oleellinen asia ja se vie aikaa ja se on mun mielestä sitä yhteistoimijuutta ja yhteisöllistä toimintaa myöskin, et mä tiän mihin mä yritän sitä toivomaani menetelmää viedä.” (Terapeutti 1) ”--- Ne (terapeutit) oppii tunteen mejän lapset, ne oppii meidät, meidän vahvuudet, meidän tuen tarpeet ja me pystytään tekemään sitä niinkun yhteisöllistä toimintaa, mistä hyötyy koko ryhmä, sitä ryhmännäköstä toimintaa.” (Varhaiskasvattaja 3) ”--- me voidaan tehdä jo ennaltaehkäisevää tukea ennenku se lapsi---koska kyllähän me täällä huomataan, onko lapsella keskivartalon hallinnassa ongelmaa tai joku kirjain---tai niinku puheessa vaikka suun motorikassa jotakin kummallisuutta tai tuen tarvetta nii, nii me saadaan se nyt niinku heti ja ennenku mitään diagnooseja on tullu tai mitään niin me pystytään jo tekemään sitä niinku työtä täällä varhaiskasvatuksessa mikä on sen lapsen arki, missä se lapsi elää ei vaan millään kuntouttavilla kerroilla vaan me pystytään tekeen sitä koko ajan, joka päivä.” (Varhaiskasvattaja 2)”

## Teemat

Kuvauskategoriat eroavat toisistaan eri tavoin näyttäytyvien teemojen (*roolit, yhteistoiminnan eri muodot ja yhteistoiminnan tavoite*) kautta, jotka ilmentävät tietoisuuden avartumista.

**Roolit** -teemassa käsitykset toimijoiden *rooleista* yhteistoimijuudessa laajenivat (siirryttäessä hierarkkisesti alimmasta kategoriasta ylempään kuvauskategoriaan) eriytyneistä rooleista limittyviksi rooleiksi. Eriytyneissä rooleissa korostettiin tiedon jakamista ja tuottamista omasta roolista käsin, kun taas limittyvissä rooleissa korostettiin yhdessä tekemistä. Roolien eriytyneet merkitykset näkyivät vahvimmin kategorioissa, joissa yhteistoimijuus nähtiin tiedon jakamisena ja eri näkökulmien yhdistelemisenä toimijoiden omista rooleista käsin. Toimijoista käytettiin ammattinimikettä ja korostettiin sen merkitystä ja eroja eri rooleissa ja näkökulmissa. Kategorioissa, joissa yhteistoimijuus nähtiin yhteistä päämäärää kohti työskentelynä sekä arjen tilanteissa yhdessä tekemisenä, haastateltavat eivät tuoneet ammattinimikkeitä tai rooleja korostetusti esille. Sen sijaan he kuvailivat yhdessä tekemistä, suunnittelua ja rakentamista siten, että toiminnassa saatettiin sujuvasti vaihdella roolista toiseen, tai olla yhtenä aikuisena ilman tiettyä ammattiroolia. Rooli-puhe ei korostunut näissä kahdessa kategoriassa.

**Yhteistoiminnan eri muodot** -teemassa tulivat esille erilaiset tavat toteuttaa yhteistoimijuutta ja yhteistoimintaa. Haastateltavat kuvailivat paljon erilaista yhteistoimintaa, jota oli joko toteutettu varhaiskasvatuksen yhteistoiminnassa tai jota haluttaisiin toteuttaa jatkossa.

Heinijoki, Lautamo & Vuoskoski.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 48–71. <http://jecer.org/fi>

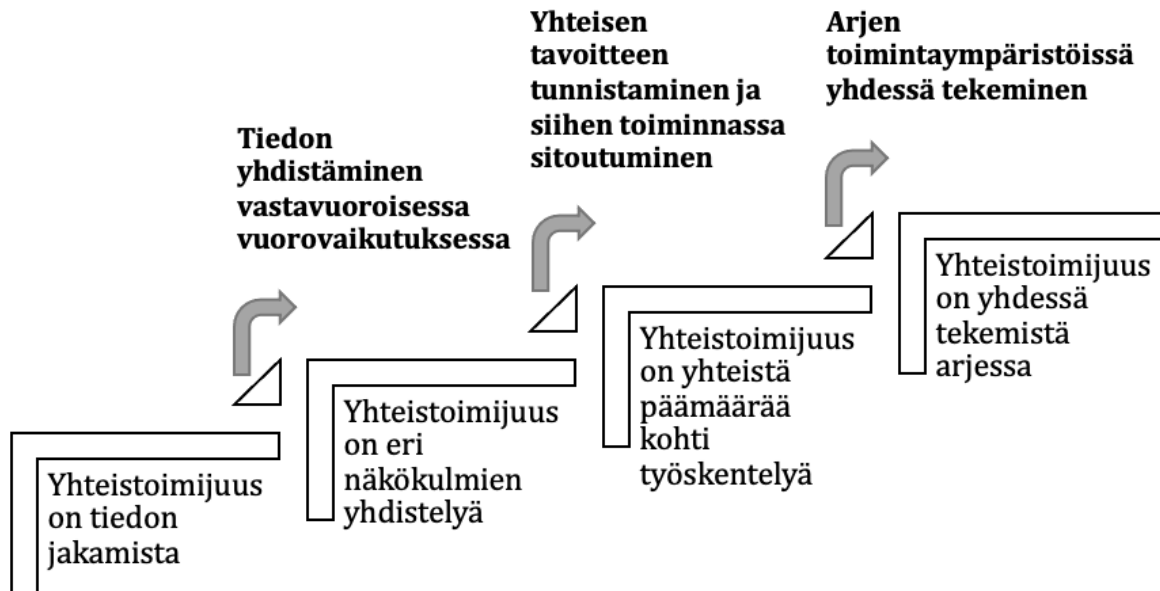
Tiedon jakamiseen pohjautuvassa yhteistoimijuudessa toiminta on laaja-alaisesti tehtävää, yleisen tietouden sanallista jakamista, tai isomman joukon kouluttamista esimerkiksi jostakin erityisestä lasten kehityshaasteesta. Se voi haastateltavien mukaan olla myös hankkeesta tai yhteistoiminnasta kertomista, tai esimerkiksi päivän kuulumisia koskevan tiedon jakamista toimijalta toiselle. Eri näkökulmien yhdistelyyn pohjautuvassa yhteistoimijuudessa toiminta on tiedon jakamisen lisäksi erilaisten näkökulmien esiin tuomista ja yhdistelemistä. Haastateltavien kertoman mukaan erilaisia näkökulmia voidaan soveltaa yhdessä erityyppisissä ammatillisissa yhteyksissä. Esimerkiksi kuntoutuksen menetelmiä voidaan soveltaa varhaiskasvatuksen kontekstissa tai kuntoutukseen yksilöllisen näkökulman rinnalle tuodaan varhaiskasvatuksen yhteisöllinen näkökulma.

Yhteistä päämäärää kohti työskentelemiseen pohjautuvassa kategoriassa yhteistoiminta on yhteistä toiminnan suunnittelua ja rakentamista, johon liittyy sitoutuminen yhteiseen päämäärään. Tämä voi toteutua esimerkiksi yhteisinä työiltoina tai ohjaustapahtumina. Arjen tilanteissa yhdessä tekemisen kategoriassa yhteistoiminta on hyvin toimintakeskeistä ja tapahtuu arjen tilanteissa yhdessä toimien. Haastateltavat kuvasivat esimerkiksi ryhmätilanteisiin sisältyvää yhdessä tekemistä ja olemista, arjen toimintatapojen löytymistä ja arjen toimintaympäristön rikastamista ja muokkaamista sekä mallittamista.

**Lopputuloks** -teema sisälsi vaihtelevia käsityksiä siitä, mitä yhteistoimijuudella saavutetaan. Tiedon jakamisen kategoriassa kuvattiin yhteistoimijuudella saavutettavaa yleistä tietoutta, jota voidaan soveltaa tai hyödyntää omiin tarkoituksiin. Eri näkökulmien yhdistämisen kategoriassa puolestaan kuvattiin erilaisten näkökulmien yhdistelyn kautta saavutettavaa ymmärrystä ja tukea. Yhteistä päämäärää kohti työskentelyn kategoriassa haastateltavat kuvasivat yhteistoimijuuden lopputuloksena saavutettavaa yhteiseen päämäärään sitoutumista. Arjen tilanteissa yhdessä tekemisen kategoriassa kuvattiin oikea-aikaisen tuen saavuttamista, joka voi haastateltavien mukaan olla ennaltaehkäisevää, toiminta- tai puheterapian tarvetta tai arjen hyvien toimintatapojen löytymistä.

## Kriittiset aspektit kategorioiden välillä

Kuviossa 1 yhteistoimijuuden käsityksiä kuvaavat hierarkkiset kuvauskategoriat on esitetty porraskaskelmina, jossa edellinen kategoria muodostaa ikään kuin pohjan seuraavalle askelmalle. Kuvauskategorioiden väliset kriittiset erot, jotka on esitetty tiivistetysti portaiden yläpuolella, ilmentävät ilmiön kannalta olennaisimpia piirteitä tietoisuuden avartuessa ja siirryttäessä hierarkkisesti alemmasta kohti ylempää käsityskategoriaa (Åkerlind, 2008).



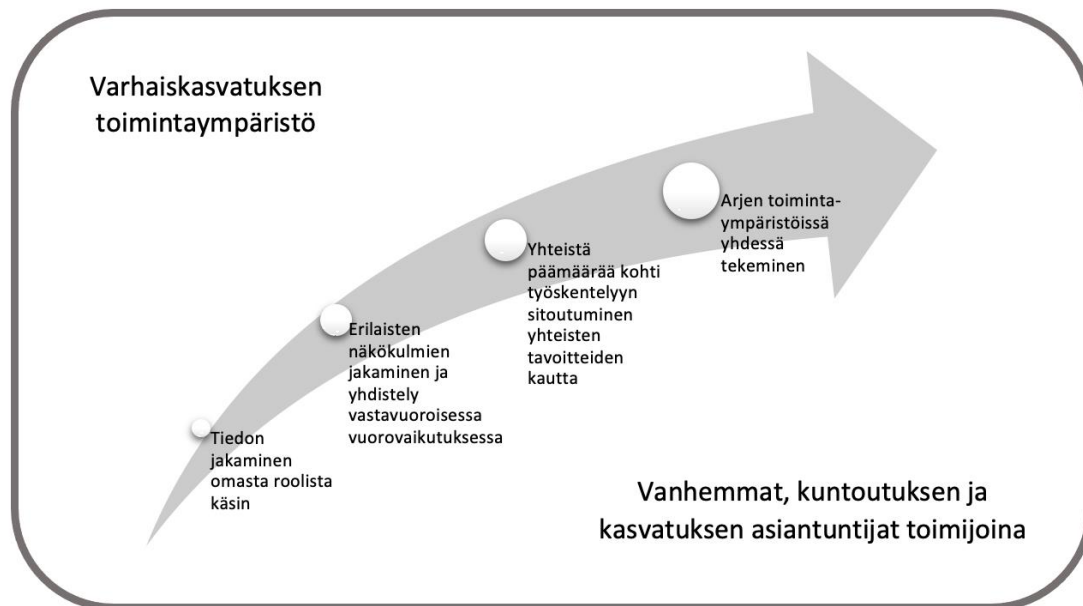
KUVIO 1 Yhteistoimijuuden hierarkkisesti laajenevat käsityskategoriat

## Johtopäätökset

Tutkimustehtävänä oli kuvata ammattilaisten sekä lasten vanhempien laadullisesti erilaisia käsityksiä yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksessa toteutetun kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintahankkeen aikana. Tutkimus toi siten uutta tietoa siitä, millaisin eri tavoin yhteistoimijuus voi näyttäytyä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä tapahtuvassa vanhemman, varhaiskasvatuksen sekä kuntoutuksen asiantuntijan välisessä yhteistoiminnassa toimijoiden itsensä kokemana. Tutkimalla toimijoiden erilaisia käsityksiä yhteistoimijuudesta rakennetaan yhteistä kieltä yhteistoimijuudesta eri ammattiryhmien ja vanhempien välille arjen toiminnan lisäksi myös esimerkiksi tutkimus- ja kehittämistyössä hyödynnettäväksi.

Tutkimuksen tuloksena muodostettua kategoriakokonaisuutta voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä yhteistoimijuuden arvioinnin työkaluna ja tavoiteltavan toiminnan vahvistajana. Tutkimalla erilaisia käsityksiä, voidaan toimijoiden ymmärrystä yhteistoiminnasta laajentaa ja syventää. Näin löydetään yhteistoimintaa uusia tapoja ja ulottuvuuksia. Yhteistoiminnassa mukana olevat toimijat tunnistavat omia käsityksiään sekä oppivat lisää yhteistoimintamahdollisuuksista.

Tutkimuksessa löydettiin neljä yhteistoiminnan toimintatapaa. Jokaiseen löydettyyn toimintatapaan liittyy sille tyypilliset toimijoiden roolit, keinot yhteistoiminnan toteuttamiseen, sekä yhteistoiminnalla saavutettava lopputulos. Tutkimuksessa löydettiin myös näitä yhteistoiminnan toimintatapoja erottavat tekijät, jotka kuvaavat yhteistoimijuuden laajenemista ja syvenemistä. Tarkastelemalla tarkemmin näitä toimintatapojen välisiä eroja, voidaan yhteistoiminnan rakentumista ymmärtää myös kumulatiivisena prosessina ja siinä huomioitavina vaiheina. Toimintatapoja ei siis pidä nähdä erillisinä vaan täydentyvinä tavoitteina siirryttäessä kohti aitoa yhteistoimijuutta varhaiskasvatuksen arjessa (Kuvio 2).



KUVIO 2 Yhteistoiminnan syvenevä ja laajeneva prosessi.

Tiedon jakaminen omasta roolista käsin muodostaa pohjan yhteistoimijuudelle. Tiedon jakamisen on todettu olevan tärkeä yhteistoiminnan edellytys (esim. Echsel, 2019; Missiuna ym., 2012; Rens & Joosten, 2014; Villeneuve, 2009). Vanhemmat ovat erityisesti toivoneet ammattilaisilta tiedon jakamista (Carlson ym., 2010; Almasri ym., 2008).



Erilaisten näkökulmien jakaminen ja yhdistely laajentaa tiedon jakamisen toimintatapaa ja korostaa vastavuoroista vuorovaikutusta toimijoiden kesken. Näkökulmien yhdistämisen käsitettiin olevan muun muassa yleistä ajatusten vaihtamista ja yhteisen ymmärryksen luomista ilman varsinaista tavoitteiden asettamista tai päätösten tekemistä. Toimintatavan lopputuloksena oli kokonaisvaltaisempi ymmärrys senhetkisestä tilanteesta. Ajatusten vaihtaminen saattoi haastateltavien mukaan tapahtua epävirallisissa yhteyksissä, kuten ruokailuissa tai satunnaisissa kohtaamisissa virallisten palavereiden ulkopuolella. Näkökulmien yhdistelyä kuvattiin erityisesti yhteistoimintaprosessina, ei niinkään vuorovaikutussuhteen rakentamisena. Aiemmassa tutkimuksessa vuorovaikutussuhteet kuvataan tärkeänä osana yhteistyötä. Muun muassa Harra (2012, s. 39) tuo esille, että yhteistoimintaprosessissa on erotettavissa paitsi prosessin toteutukseen myös vuorovaikutuksen luomiseen liittyviä tekijöitä. Myös Partnering for Change-mallissa korostetaan toimivan vuorovaikutussuhteen luomista toimijoiden välille tiedon jakamisen rinnalla (Missiuna ym., 2012).

Yhteistä päämäärää kohti tapahtuvan työskentelyn tavoitteena ja lopputuloksena oli yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan sitoutuminen. Tämä ymmärrettiin myös yhteisenä suunnitteluna ja yhteisten toimintamahdollisuuksien rakentamisena. Kirjallisuudessa (esim. Isoherranen, 2012, s. 122; Mihee & Palisano, 2013) eri näkökulmien yhdisteleminen ja yhteistä päämäärää kohti työskentely näyttävät usein yhtenä kokonaisuutena, ja painottavat yhteisen ymmärryksen saavuttamista pohjana yhteiselle tavoitteiden asettelulle. Tässä tutkimuksessa nämä kaksi toimintatapaa erosivat ja niillä oli selkeä sekä erilainen lopputulos yhteistoimintaprosessissa. Erityisesti vapaamuotoisempi näkökulmien yhdisteleminen vaikuttaa olevan varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan erityispiirre, joka vaatii tarpeeksi aikaa ja tilaisuuksia arjen toiminnan keskellä ja virallisten tapaamisten ulkopuolella.

Varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan erityispiirteenä nousi esille myös arjessa yhdessä tekeminen. Tämä toimintatapa mahdollistaa muun muassa toiminnan mallittamisen sekä eri strategioiden ja toimintatapojen kokeilun yhdessä lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä. Mallittamista on kuvattu (esim. Fingerhut ym., 2013; Friedman ym., 2017) usein myös perhekeskeisen lähestymistavan yhteydessä toimijoita osallistavana keinona. Tällöin toimijat tekevät konkreettisia tekoja tukiessaan lapsen oppimista yhdessä, eikä yhteistoimijuus jää vain keskustelun tai tavoitteiden asettamisen tasolle. Toisaalta arjen tilanteissa mukana oleminen vahvistaa myös kuntoutuksen asiantuntijoiden yhteisöön kuulumista sekä arjen tuntemusta. Usein perinteisessä kuntoutuksen toteuttamisen mallissa kuntoutuksen asiantuntijat ovat olleet yhteisön ulkopuolelta tulevia toimijoita, jotka eivät välttämättä tunne varhaiskasvatuksen tai tietyn päiväkodin tai päiväkotiryhmän toimintakulttuuria parhaalla mahdollisella tavalla; sisältäpäin koettuna ja ymmärrettynä.

Heinijoki, Lautamo & Vuoskoski.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 48–71. <http://jecer.org/fi>

Arjessa yhdessä tekeminen mahdollistuu helpommin ammattilaisille kuin vanhemmille. Käytännössä vanhemmille ei useinkaan tarjoudu luonnollisia yhteistoimintatilanteita samalla tavoin kuin varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä toimiville asiantuntijoille. Vaikka perhekeskeisten mallien vaikuttavuus on tieteellisesti todettu, on mahdollista, että niitä ei aina toteuteta parhaalla mahdollisella tavalla (Graham ym., 2009; Harra, 2012; Hillier ym., 2010; Isoherranen, 2012). Tutkittaessa perhekeskeisyyden toteutumista toimintaterapian kuntoutuksessa, perheiden mukaan ottaminen kuntoutuksen toimijoiksi toteutui parhaiten kotiympäristössä toteutetussa terapiassa, mutta jäi vain vähäiseksi kouluympäristössä toteutetussa perinteisessä yksilökuntoutuksessa (Fingerhut ym., 2013).

Tärkeää on pohtia toimintaa suunniteltaessa, miten tulevaisuudessa voitaisiin entisestään edistää vanhempien osallistumista yhteistoimintaan. Osallistaminen voi alkaa tiedon jakamisena siitä, mitä kaikkea yhteistoimijuus voi olla, ja millaisissa totutusta poikkeavissa uusissa rooleissa vanhemmat voivat varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnassa toimia. Toisaalta perinteinen malli kahdeksasta-viiteen toimivine palveluineen ei ole aina edesauttamassa vanhempien osallistumismahdollisuuksia. Olisi rohkeasti lähdettävä miettimään myös uudenlaisia palveluympäristöjä ja -kulttuurien muutoksia.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on otettu lakisääteisenä käyttöön perusopetuksesta tuttu pedagogisen tuen kolmiportainen malli, jossa lapselle annettu tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus, 2022). P4C-malli kuvaa kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteistyötä myös vastaavasti kolmiportaisena tukena (CanChild, 2021). Tulevassa kehittämistyössä on suositeltavaa pohtia, miten kuntoutuksen asiantuntijoiden osaamista voidaan paremmin hyödyntää varhaiskasvatuksen komiportaisen tuen toteuttamisessa.

Haastateltavien puheissa tuli vahvasti esiin yhteistoimijuudella mahdollistuva varhaisempi, oikea-aikainen ja ennaltaehkäisevä tuki ja miten yksilön ja ryhmän tarpeet ja tavoitteet sekä varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen keinot voitiin yhdistää lasten oppimisen tueksi. Hyödyn koettiin siis laajenevan yhteistoiminnan kautta, jolloin kuntoutuksen menetelmiä saatiin aiemmin käyttöön varhaiskasvatuksessa. Tässä valossa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta näyttäytyy lasten ja osallistumisen mahdollisuuksia lisäävänä ja tasa-arvoistavana työtapana (vrt. Launiainen & Sipari, 2011).

Varhaiskasvatuksen haasteena on lasten tarpeiden monimuotoistuminen, niiden tunnistaminen, niihin vastaaminen sekä osallisuuden edistäminen (Sevón ym., 2021). Varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa kehittämällä sekä yhteistoiminnassa rakentuvaa uutta asiantuntijuutta hyödyntämällä voidaan kuitenkin

löytää uusia pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla tuetaan kaikkien lasten oppimista. Yhteisen ongelmaratkaisun kautta ja oppimisympäristöjä kaikille lapsille esteettömäksi muokkaamalla, esimerkiksi aistiesteettömyyden, esteettömän leikin, kaveritoiminnan ja vuorovaikutuksen tuen kautta, voidaan lisätä osallisuuden mahdollisuuksia kaikille lapsille. Tämä on myös keskeinen periaate inklusiivisessa kasvatuksessa, jossa moninaisuus pyritään näkemään kaikkien etuna (Hermanfors, 2017). Lasten osallisuuden toteutuminen vaatiikin uudenlaista pedagogista ajattelua, jossa osallisuus läpäisee koko toimintakulttuurin (Sevón ym., 2021). Edellytyksenä tälle on yksilöasiantuntijuuteen perustuvista toimintamalleista siirtyminen kohti yhteistoimintaa ja lapsen arjessa tapahtuvaa kuntouttavaa työtä sekä vanhempien osallistumismahdollisuuksien lisääminen yhteistoimintaprosessissa.

Uusien työtapojen ja menetelmien käyttöönotto vaatii aikaa ja resursseja. Koska yhteistoimintaan perustuva työtapo on verrattain uusi, ei valmiita toimintamalleja ole vielä olemassa eikä ammattilaisilla ole esimerkiksi koulutuksen kautta vielä valmiuksia toteuttaa yhteistoimintaa. Työtavan laajempi käyttöönotto varhaiskasvatuksessa vaatii lisäkoulutusta ja resursseja, joiden taustalle tarvitaan yhteiskunta- ja koulutuspoliittisia päätöksiä niin kuntoutuksen kuin kasvatuksenkin piirissä (Jeglinsky & Kukkonen, 2016, s. 399). Uhkakuvana on, että nykyiseen järjestelmään päälle liimattuna työtapo voi aiheuttaa kuormitusta ammattilaisille, jotka jo tällä hetkellä joutuvat tekemään usein työtään niukoilla resursseilla. Kuntoutuksen ammattilaisten asettuminen osaksi varhaiskasvatusyhteisöä vaatii myös myönteistä asennetta yhteistoimijuutta kohtaan niin kuntoutuksen kuin kasvatuksenkin ammattilaisilta.

## Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen konteksti rajaa tavoitetut käsitykset yhteistoimijuudesta suomalaiseseen varhaiskasvatusympäristöön sekä tiettyyn ajanjaksoon ja toimintaympäristöön, missä yhteistoimijuuden toimintamallia kehitettiin. Siksi tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on hyvä tiedostaa, että tutkimalla yhteistoimijuutta jossain toisessa kontekstissa ja ajassa, saataisiin todennäköisesti erilaisia tuloksia. Fenomenografinen tutkimus pohjaa myös tutkijan omaan asemoitumiseen suhteessa tutkittuun ilmiöön (Niikko, 2003, s. 40). Tässä tutkimuksessa ilmiötä tarkasteltiin kuntoutuksen näkökulmasta, mutta pyrkien objektiivisuuteen, siinä määrin kuin sen saavuttamista voidaan laadullisessa tutkimuksessa pitää ylipäänsä mahdollisena. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan näin ollen esittää jonkinlaatuisia yleistyksiä ilmiöstä suhteessa yhteistoiminnan rakentumiseen vastaavanlaisissa kontekstuaalisissa yhteyksissä (vrt. Huusko & Paloniemi, 2016).

Tutkimuksen toteutukseen liittyy luotettavuuden kannalta asioita, jotka on hyvä huomioida tutkimuksen tuloksia arvioitaessa. Tutkimusprosessi ja aineiston analyysi on pyritty, esimerkiksi taulukoiden avulla, kuvaamaan läpinäkyvästi siten, että lukijan olisi mahdollista seurata analyysin eri vaiheita. Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin itse, ja haastattelija oli kokematon fenomenografisen haastattelun suhteen. Haastateltavia oli kymmenen. 10–15 tutkittavaa voidaan pitää fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti riittävänä määränä, mutta käytännössä usein tutkimuksissa on 20–30 tutkittavaa (Kettunen & Tynjälä, 2018). Näin ollen tämän tutkimuksen aineistoa voidaan pitää suppeana. Laajemmassa aineistossa variaatio tulisi todennäköisesti vielä paremmin esiin. Luotettavuutta lisää kuitenkin se, että kaikilla hankkeen työntekijöillä ja lasten vanhemmilla oli yhtäläinen mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Fenomenografisessa lähestymistavassa tavoitteena on saada riittävä käsitysten variaatio, johon pyritään muun muassa haastateltavien heterogeenisyydellä (Åkerlind, 2012). Tässä tutkimuksessa vain yksi haastateltavista oli mies ja muut yhdeksän olivat naisia. Näin ollen esimerkiksi isien käsitykset ovat rajoitetummin edustettuina tutkimuksessa.

Yhtenä rajoituksena tässä tutkimuksessa on lasten käsitysten jääminen tutkimuksen ulkopuolelle. Lasten huomioiminen aktiivisena toimijoina ja heidän näkemyksiensä esiin tuominen olisi osaltaan laajentanut ymmärrystä yhteistoimijuudesta. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa lapselle on määritelty oikeus osallistua ja tulla kuulluksi itseään koskevilla asioilla (Suomen YK-liitto, 2011). Tähän oikeuteen vedoten olisi tärkeää lisätä lasten kokemusten ja käsitysten tutkimusta aihealueesta. Lisää kehittämistä ja tutkimusta tarvitaan myös yhteistoimintaprosessin rakentumisesta opittavana taitona (vrt. Hillier ym., 2010).

## Lähteet

- Almasri, N. A., An, M., & Palisano, R. J. (2018). Parents' perception of receiving family-centered care for their children with physical disabilities: A meta-analysis. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 38*(4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1337664>
- CanChild. (2021). *Partnering for change*. <https://www.canchild.ca/en/research-in-practice/current-studies/partnering-for-change>
- Carlson, G., Armitstead, C., Rodger, S., & Liddle, G. (2010). Parents' experiences of the provision of community-based family support and therapy services utilizing the strengths approach and natural learning environments. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(6), 560–572. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00562.x>
- Chu, S. (2017). Supporting children with special educational needs (SEN): An introduction to a 3-tiered school-based occupational therapy model of service delivery in the United Kingdom. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin, 73*(2), 107–116. <https://doi.org/10.1080/14473828.2017.1349235>

Heinijoki, Lautamo & Vuoskoski.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 48–71. <http://jecer.org/fi>

- Echsel, A., Price, L., Josephsson, S., & Schulze, C. (2019). 'Together on the way': Occupational therapy in mainstream education - A narrative study of emerging practice in Switzerland. *Occupational Therapy International*, 2019, [7464607].  
<https://doi.org/10.1155/2019/7464607>
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(9), 567–585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- Fingerhut, P. E., Piro, J., Sutton, A., Campbell, R., Lewis, C., Lawji, D., & Martinez, N. (2013). Family-centered principles implemented in home-based, clinic-based, and school-based pediatric settings. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 228–235.  
<https://doi.org/10.5014/ajot.2013.006957>
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants and Young Children*, 25(1), 62–82. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31823d8f12>
- Graham, F., Rodger, S., & Ziviani, J. (2009). Coaching parents to enable children's participation: An approach for working with parents and their children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 16–23. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2008.00736.x>
- Graham, F., Kennedy-Behr, A., & Ziviani, J. (2021). *Occupational performance coaching: A manual for practitioners and researchers*. Routledge.
- Halonen, A. (2019). *Lasten toimintaterapian hyvät käytännöt Keski-Suomessa*. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri.
- Hakyemez-Paul, S., Lähteenmäki, M., & Pihlaja, P. (2021). Early childhood educators on parental involvement: A comparison between Finland and Turkey. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 66–96.
- Harra, T. (2014). *Terapeuttinen yhteistoiminta. Asiakkaan osallistumisen mahdollistaminen terapiassa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 156.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus –itsestäänselväkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95.
- Hillier, S.L., Civetta, L., & Pridham, L. (2010). A systematic review of collaborative models for health and education professionals working in school settings and implications for training. *Education for Health*, 23(3), 393.  
<https://www.educationforhealth.net/text.asp?2010/23/3/393/101475>
- Hutton, E. (2009). Occupational therapy in mainstream primary schools: An evaluation of a pilot project. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(7), 308–313.  
<https://doi.org/10.1177%2F030802260907200707>
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus - moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>

- Jeglinsky, I., & Kukkonen, T. (2016). Moniammatillinen yhteistyö kuntoutuksessa. Teoksessa I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (Toim.), *Kuntoutuminen* (s. 393–401). Duodecim.
- Kaelin, V. C., Ray-Kaesler, S., Moiola, S., Kocher Stalder, C., Santinelli, L., Echsel, A., & Schulze, C. (2019). Occupational therapy practice in mainstream schools: Results from an online survey in Switzerland. *Occupational Therapy International*, 3647397. <http://dx.doi.org/10.1155/2019/3647397>
- Kauppila, J., Sipari, S., & Suhonen-Polvi, H. (2016). Lapsen kokonaiskuntoutus kehitysympäristössään. Teoksessa I. Autti-Rämö, A. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (Toim.), *Kuntoutuminen* (s. 110–112). Duodecim.
- Kansaneläkelaitos. (2019). *Kelan terapian palvelukuvaus. Vaativan lääkinnällisen kuntoutuksen yksilölliset lasten ja nuorten fysio- ja toimintaterapiat*. <https://beta.kela.fi/documents/20124/410362/lasten-ja-nuorten-fysio-ja-toimintaterapiat-palvelukuvaus.pdf/b65644dc-439e-7ff3-ca9b-a1caf307653f>
- Kennedy, S., & Stewart, H. (2012). Collaboration with teachers: A survey of South Australian occupational therapists' perceptions and experiences. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(2), 147–155. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2012.00999.x>
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Launiainen, H., & Sipari, S. (2012). *Lapsen hyvä kuntoutus käytännössä*. Vajaaliikkeisten Kunto.
- Lautamo, T., Kantanen, M., & Pikkarainen, A. (2019). Toimintaterapian yhdistelmämallilla yhteistoimijuutta edistämässä. Teoksessa A.-L. Salminen & S. Hiekkala (Toim.), *Kokemuksia etäkuntoutuksesta. Kelan etäkuntoutushankeen tuloksia* (s. 139–164). Kansaneläkelaitos.
- Mihee, A., & Palisano, R. (2013). Family-professional collaboration in pediatric rehabilitation: a practice model. *Disability and Rehabilitation*, 36(5), 434–440. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.797510>
- Missiuna, C., Pollock, N., Levac, D., Campbell, W., Whalen, S., Bennett, S., Hecimovich, C., Gaines, R., Cairney, J., & Russell, D. (2012). Partnering for change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(1), 41–50. <https://doi.org/10.2182/cjot.2012.79.1.6>
- Missiuna, C., & Hecimovich, C. (2015). *Partnering for change implementation and evaluation 2013–2015*. CanChild & McMaster University. <https://www.partneringforchange.ca/img/P4C-2015.pdf>.
- Missiuna, C., Pollock, N., Campbell, W., DeCola, C., Hecimovich, C., Sahagian Whalen, S., Siemon, J., Song, K., Gaines, R., Bennett, S., McCauley, D., Stewart, D., Cairney, J., Dix, L., & Camden, C. (2017). Using an innovative model of service delivery to identify children who are struggling in school. *British Journal of Occupational Therapy*, 80(3), 145–154. <https://doi.org/10.1177%2F0308022616679852>
- Niikko, A. (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85. Joensuun yliopisto.

Heinijoki, Lautamo & Vuoskoski.

*Journal of Early Childhood Education Research* 11(2) 2022, 48–71. <http://jecer.org/fi>

- Novak, I. (2014). Evidence to practice commentary new evidence in coaching interventions. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 34(2), 132–137. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.903060>
- Opetushallitus (2018a). *Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen varhaiskasvatuksessa- valtionavustus*. <https://www.oph.fi/fi/funding/innovatiivisten-oppimisymparistojen-edistaminen-varhaiskasvatuksessa-2018>
- Opetushallitus (2018b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräys OPH-700-2022. Opetushallitus.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70–91.
- Rens, L., & Joosten, A. (2014). Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based pediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 148–158. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12093>.
- Salminen, A., Järvikoski, A., & Härkäpää, K. (2016). Teoriat, viitekehykset ja mallit kuntoutusta ohjaamassa. Teoksessa I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen. K. (Toim.), *Kuntoutuminen* (s. 20-32). Kustannus Oy Duodecim.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138.
- Shier, H. (2006). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sipari, S. (2008). *Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 342. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3325-8>
- Sipari, S., & Mäkinen, E. (2012). *Yhdessä rakentuva kuntoutusosaaminen* (Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja: Aatos-artikkelit 6/2012). Metropolia Ammattikorkeakoulu. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/Metropolia\\_AATOS\\_6-12.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/Metropolia_AATOS_6-12.pdf).
- Sipari, S., Vänskä, N., & Pollari, K. (2017). *Lapsen edun toteutuminen kuntoutuksessa. Osallistumista ja toimijuutta vahvistavat hyvät käytännöt* (Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 5). Kansaneläkelaitos.
- Suomen YK-liitto. (2011). *YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus*. [https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen\\_oikeudet\\_paino.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf)

- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76, 206–218.  
<https://doi.org/10.1177/000841740907600s05>
- Wilson, A. L., & Harris, S. R. (2018). Collaborative occupational therapy: Teachers' impressions of the partnering for change (P4C) model. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2), 130–142. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1297988>
- Åkerlind, G. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633–644.  
<https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127.  
<https://doi.org/10.1080/07294360500284672>