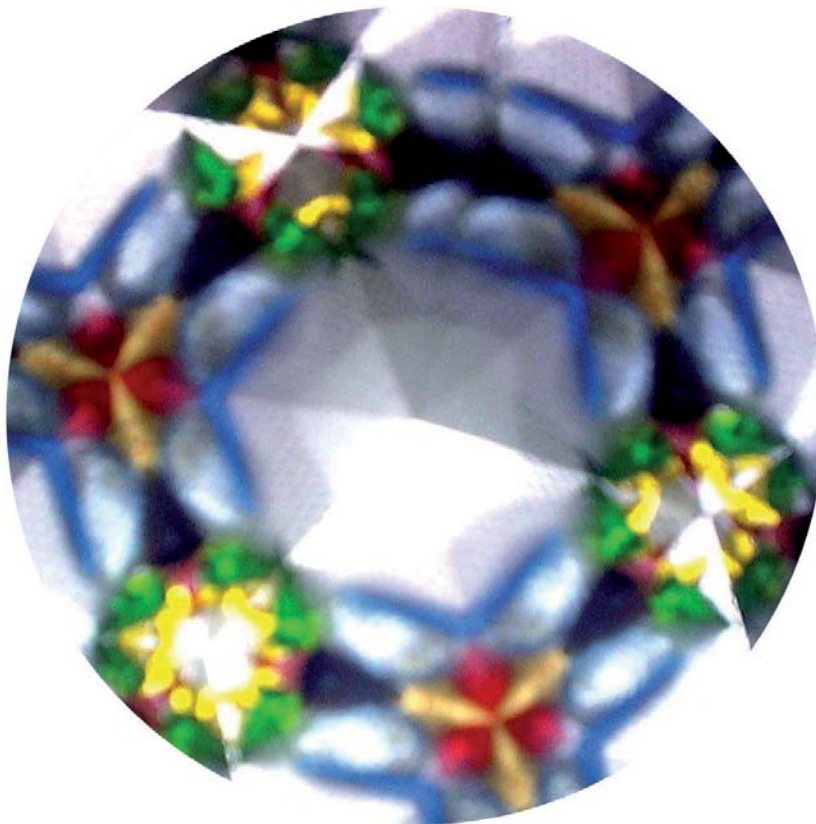


Kristine From

”Että sais olla lapsena toisten
lasten joukossa”

Substantiivinen teoria erityistä tukea
tarvitsevan lapsen toiminnallisesta
osallistumisesta toimintaympäristöissään



Kristine From

"Että sais olla lapsena
toisten lasten joukossa"

Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen
toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa
tammikuun 9. päivänä 2010 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

"Että sais olla lapsena
toisten lasten joukossa"

Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen
toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään

Kristine From

"Että sais olla lapsena
toisten lasten joukossa"

Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen
toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editors

Markku Leskinen

Department of Education/Special Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture of Kaleidoskope by Kristine From

URN:ISBN:978-951-39-3801-7

ISBN 978-951-39-3801-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-3778-2 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

POLULLA KIVI

Näin polullani suuren kiven.

Mietin, miten polkuni kulkua jatkan.
Miten ratkaisen kiven ongelman?

Yritänpö siirtää kiven polultani?
Nostanko, vieritänpö
vai räjäytänpö olemattomiin.

Käännynpö ja yksinkertaisesti vain -
valitsen toisen polun.

Katsoin kiveä ja ajattelin.

Jospa kivi onkin polulleni tarkoitettu.
Jospa pitääkin pysähtyä
ja tutkia kiveä.

Tulla tutuksi ja oppia jotain kivistä.

Mitä juuri tämä kivi minulle kertoo?
Kertooko jotain yleistä kivistä
vai jotain tärkeää juuri tästä kivistä?

Päätin nöyrtyä kiven edessä.
Ja ottaa haasteen vastaan.

Aloin kiertää ja tutkia kiveä.
Esittää kysymyksiä kivelle.
Halusin ymmärtää kiven merkityksen.

Ymmärsin, että tätä kiveä ei pidä
siirtää eikä kiertää.
Pitää saada yhteys kiveen ja ymmärtää
juuri tämän kiven olemus.

Pitää pilkkoa kivi pienemmiksi ajatuksiksi,
murtamatta kiveä.

Latoa rakennuskiviksi omalle polulle.
Ehkä tarjota astinkiviksi toisille,
jotka lähtevät kulkemaan
- kivisiä polkuja.

Kristine From

ABSTRACT

From, Kristine

To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-based participation of the child with special educational needs.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 174 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 381)

ISBN 978-951-39-3801-7 (PDF), 978-951-39-3778-2 (nid.)

Summary

Diss.

The aim of this study is to describe and examine how early childhood education and habilitation are connected in the daily routines of one child with special educational needs. The focus is on the process in which parents and professionals plan, implement and evaluate learning and habilitation in the early years of the child. As an aid in this co-operation, a system for early learning and early intervention called *Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma* VARSU (Kovanen 2004) and an orientation toward activity-based intervention were used. The research data in this grounded theory study consisted of interviews with parents and professionals who worked with the child with special educational needs. I also audio-taped six team discussions. In order to examine naturally occurring child-child interactions, I videotaped short episodes from daily activities, which were used as observation material in one team discussion. The documents that were analysed included an individual habilitation plan, other medical documents, and individual educational plans and other documents for the child. In the data analysis process, the grounded theory approach and QSR NVivo analysis software were used. In the coding process, I used the constant comparative method (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990) when implementing open coding, axial coding and selective coding. The aim in this analysis process was to make interpretations of the data in order to conceptualise the main concept and relations of other concepts in the process of substantial theory-making (Strauss & Corbin 1998). The central category of this research was *context-based action and participation of the child with special educational needs*. Other categories were connected to this core category and connections were framed via the paradigm model of the grounded theory method (Strauss & Corbin 1998). The results showed that the meanings of action and participation, as well as of learning, early intervention, daily activities and co-operation between parents and professionals, were connected with the context-based action and participation of the child with special educational needs. The results of this particular study revealed three different accounts of the child. In the first, the child with special educational needs appears as an actor, in the second as a participator; and in the third, the child was perceived as both an actor and participator. The substantive theory of this case study is *a model of activity-based participation* of the child with special educational needs. In this model, I describe and connect elements of action and participation at different levels of the model. The substantial theory can be used as a modelling aid when parents and professionals plan, implement and evaluate co-operation in learning and intervention in early years of children as organisational learning.

Keywords: activity-based participation, grounded theory, inclusion, child with special educational needs, co-operation, teamwork, organisational learning

Author's address Kristine (Kristiina) From
Department of Educational Sciences
Special Education
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä
Finland
Kfrom at jyu.fi

Supervisors Professor (emerita) Paula Määttä
Department of Educational Sciences
Special Education
University of Jyväskylä
Finland

Lecturer Anita Malinen
Department of Educational Sciences
Education and Adult Education
University of Jyväskylä
Finland

Expert consultant PhD (Ed.) Päivi Kovanen
KärsäNiekka Oy
Jyväskylä

Reviewers Professor Eeva Hujala
Faculty of Education
Early Childhood Education
University of Tampere
Finland

Professor Eija Kärnä
Faculty of Education
Department of Special Education
University of Joensuu
Finland

Opponent Professor Eija Kärnä
Faculty of Education
Department of Special Education
University of Joensuu
Finland

ESIPUHE

Tämän väitöskirjan työstäminen on ollut prosessi, jossa opinnäytetyön lisäksi muokkaantui arvoja ja merkityksiä. Matkan aikana uskoivat vanhempani tähänkin projektiin, mistä kiitän. Sain aikanaan tilaa mielenmaisemasta Kero-vehniksen valvoessa kivenpyöritystä koko matkan. Kiitos luotettavalle kanssakulkijalleni.

Kipinän tutkimukseeni sai viritetyksi jo elto-opintojen aikoihin KT Leena Lummelahti. Leenaa kiitän kaikesta tuesta ja lämpimän kriittisestäkin ymmärryksestä. Jyväskylän yliopisto ja VARHE-tutkimusryhmä toimi tutkimuksen tukikohtana, jossa moni tutkijatoveri ja ystävä on toistaan tukien raivannut tietään tutkimuksensa pyörteessä. Kiitos teille tutkimuksen myötäeläjilleni. Ohjaajani professori Paula Määttä on esimerkillään ja innollaan osoittanut VARHE-ryhmän tutkimustyön merkittävyuden ja näyttänyt vision, jota kohti tavoitella. Innovatiivinen tuki rohkaisi ja antoi uskoa tähänkin työhön, mistä suuresti kiitän. Ohjaajalleni KT Päivi Kovaselle lausun kiitokseni luottamuksesta ja sinnikkydestä. KT Anita Malinen avasi ohjaajana vankkumattoman dialogisella asiantuntijuudellaan grounded teoreettisen tutkimuksen näköaloja aineistolähtöiseen merkitysmaailmaan, josta haasteita ei ole puuttunut. Sinulle lämmin kiitos, jopa kesätyö oli tuellasi mielekästä. Kiitos myös työtovereilleni, jotka ovat jaksaneet jakaa ”rosessia”. Ymmärryksen lisääntyessä usko kasvaa, kiitokset siis Sinulle, Eeva, tajunnan avartamisesta. Kuviokiemuroista puolestaan minut kampanoi Sirpa Muhonen, mistä suurkiitokset hänelle. Marja-Leena Koppisen tuki tekstin muokkauksessa oli hyvin merkittävä, mistä lämmin kiitos Sinulle. KT Markku Leskiselle kiitokset avartavista keskusteluista. Kiitokset myös Matti Haveri-Heikkilälle ja Pekka Olsbolle vankasta asiantuntemuksestanne. Esitarkastajat professori Eeva Hujala ja professori Eija Kärnä toivat tähän tutkimukseen minulle kritiikillään arvokkaan lisäopin. Kiitokset teille molemmille. Jyväskylän yliopistoa kiitän saamastani tuesta tutkimuksen teon aikana.

Vuosien varrella TtT Arja Veijolan kanssa on ollut suuri ilo keskustellen ja yhdessä kouluttaenkin lisätä omaa ymmärrystä ja pyrkiä yhteiseen tavoitteeseen – toisen ymmärtämiseen. Arjalle suuri kiitos ystävydestä ja asiantuntevasta tuesta. Oulun ”Vakalle” kannan kiitokseni erityisesti KT Hannele Karikoskelle tuesta ja ystävydestä mutkaisella matkalla. Myös KT Elise Lujala ja KT Eila Estola ovat osuvilla kommentaillaan kannustaneet ja muistuttaneet juuristani. Kiitos myös FT Pentti Luomalle arvokkaasta QSR-Nvivo -konsultaatioavusta. Myönteisen elämäniloista ja kannustavaa asennetta ylläpiti myös KT Irja Jylhä. Kannustit Irja eteenpäin, vaikka välillä ajatus karkaili. Sinulta opin, että asioilla on aikansa ja paikkansa.

Kiitokset myös mielenmaisemaani tunturituuleen. Sinä, Marjo-Riitta näytit lapsen ja perheen näkökulmaa sekä lappilaista sitkeyttä, peräänantamattomuutta ja aitoa ihmisyyttä. Kiitokset Sinulle. Myös muita yhteistyökumppaneita Lapin yliopistosta kiitän tämän polun varrella saamastani opista ja tuesta. Pohjoisen tukiryhmään kuuluvat myös sitkeästi uskoaan ylläpitäneet työtoverit ja ys-

tävät, jotka jaksoivat jakaa tämän urakan arvon. Kiitokset teille kaikille. Marttalan Ritvalle erityisen lämmin kiitos läsnäolosta silloin, kun eniten tarvitsin. Sinikkyyttä puolestasi painotit Sinä Tuija, nähden myös sellaista, mitä minä en nähnyt. Projektin edetessä Hiukan Ritva auttoi katsomaan päämäärää kohti Anna-Leenan ja Annen mahdollistaessa arjen pyöritystä, mistä teille suurkiitokset. Lämmin Kiitos myös KT Päivi Lehtoselle tsemppauksesta. Niin, - välittämistä voi monistaa ja arjessa selviämistäkin voi jakaa. Kiitos. Arvostan.

Elämän asiat ovat kummallisia totesit Sinä Ystäväni jaksuen uskoa toivon voimaan. Kannustit yrittämään ja rohkaisit luottamaan omiin kykyihin, mistä Sinulle erityisen Sydämellinen kiitos. *Ilman sinua - en tässä olisi.* Liisalle lausun lämpimän kiitoksen yhteisestä ymmärryksestä.

Suurimmat kiitokset kuuluvat tutkimukseen osallistuneille, jotka olivat täysillä mukana tässä prosessissa. Olitte innokkaina mukana kehittämistyössä, jota piditte merkittävänä. Toivon, että tästä työstä on mielestänne hyötyä arjen vaativassa ja haasteellisessa työssänne. Suurin kiitos kuuluu luonnollisesti Matille ja Matin perheelle. Te mahdollistitte tämän matkan, mistä lämmin kiitos teille. Ja oikein hyvää matkaa elämäänne eteenpäin.

Jyväskylässä 15. joulukuuta 2009

Kristine (Kristiina) From

"Sielunkumppanuudelle"

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusaineisto aineistotyypeittäin	23
KUVIO 2	Nvivo- ohjelmiston käyttö aineiston analysoinnissa	28
KUVIO 3	Analyysin eteneminen avoimesta koodauksesta aksiaalisen koodauksen rajamaille	45
KUVIO 4	Pääkategorioiden sisäinen sekä pääkategorioiden välinen vertailu paradigmamallia soveltaen.....	50
KUVIO 5	Matin toiminta ja osallistuminen kontekstissaan.....	51
KUVIO 6	Matin toimijan polun keskeiset karttakoordinaatit	57
KUVIO 7	Matin osallistujan polun keskeiset karttakoordinaatit	59
KUVIO 8	Matin toimijan ja osallistujan polun keskeiset karttakoordinaatit..	65
KUVIO 9	Toiminnallisen osallistumisen aineistolähtöiset käsitteet.....	72
KUVIO 10	Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kehämalli	74
KUVIO 11	Teoreettisen keskustelun kehämalli ekologista viitekehystä mukaellen.....	77
KUVIO 12	Erityistä tukea tarvitseva lapsi toimijana - teoreettisen keskustelun kehämalli.....	78
KUVIO 13	Erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnallisena osallistujana - teoreettisen keskustelun kehämalli	85
KUVIO 14	Erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistujana - teoreettisen keskustelun kehämalli.....	110
KUVIO 15	Kaleidoskooppi erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ja osallistumista kuvaamassa	116

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT

1	JOHDANTO.....	11
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTASITOUKSET	13
	2.1 Ontologiset ja epistemologiset näkökulmat.....	13
	2.2 Tutkimuskohteena ilmiö kontekstissaan.....	14
	2.3 Tutkimusta tieteenalojen rajapinnalla	16
	2.4 Tutkimuksen metodologiset valinnat.....	19
3	KASVATUKSEN JA KUNTOOUTUKSEN ILMIÖKENTTÄÄ TUTKIMASSA	21
	3.1 Matin polku tutkimusta viitoittamassa	21
	3.2 Tutkimusaineiston keruu Matin polulla	22
	3.3 Tutkimusaineiston analysointi	26
4	AVOIN KOODAUS - MATKA KOHTI SUBSTANTIIVISTA TEORIAA ALKAA.....	29
	4.1 Matin yksilölliset tekijät.....	30
	4.2 Ryhmään liittyvät tekijät	34
	4.3 Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyötekijät	35
	4.4 Matin avaintoiminnot.....	38
	4.5 Matin ydinvuorovaikutus	41
	4.6 Matin toimintaympäristöt	43
5	AVOIMESTA KOODAUKSESTA AKSIAALISEEN KODAUKSEEN - KOHTI SUBSANTIIVISTA TEORIAA VAIHTELEVIN POLUIN	46
	5.1 Aksiaalisen koodauksen eteneminen.....	46
	5.2 Matin toiminnan ja osallistumisen vaihtelevat polut.....	52
	5.2.1 Matin toimijan polun karttakoordinaatit.....	52
	5.2.2 Matin osallistujan polun karttakoordinaatit	58
	5.2.3 Matin toimijan ja osallistujan polun karttakoordinaatit.....	59
6	AKSIAALISESTA KOODAUKSESTA SELEKTIIVISEEN KODAUKSEEN - MAASTOTUTKIMUKSESTA KARTTAKIELEEN.....	66
	6.1 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan kuva.....	67
	6.2 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuva	69

6.3	Erityistä tukea tarvitseva lapsen toiminnallisen osallistujan kuva	69
6.4	Toiminnallisen osallistumisen aineistolähtöiset käsitteet.....	71
7	SUBSTANTIIVISEN TEORIAN MUODOSTAMINEN - TOIMINNALLISEN OSALLISTUMISEN KUVA KARTALLE	73
8	TEOREETTINEN KESKUSTELU	76
8.1	Teoreettisen keskustelun eteneminen.....	76
8.2	Erityistä tukea tarvitseva lapsi toimijana	78
8.2.1	Vuorovaikutus toimintaympäristössä	78
8.2.2	Toimintaa ja osallistumista edeltävät tekijät	80
8.2.3	Yksilön ja ryhmän nivELYvät suunnitelmat	81
8.2.4	Kasvatuksen vai kuntoutuksen toimintapolitiikkaa?	82
8.2.5	Paradigmoja piilossa.....	83
8.3	Erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnallisena osallistujana	85
8.3.1	Vuorovaikutus toimintaympäristössä.....	86
8.3.2	Toimintaa ja osallistumista edeltävät tekijät	88
8.3.3	Yksilön ja ryhmän nivELYvät suunnitelmat	93
8.3.4	Kasvatuksen vai kuntoutuksen toimintapolitiikkaa?	94
8.3.5	Paradigmoja piilossa.....	97
8.4	Erityistä tukea tarvitsevan lapsi osallistujana vai toimijana?	110
9	TUTKIMUKSEN PÄÄTELMÄT	112
10	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	117
10.1	Tulosten ja tutkimusprosessin arviointi	117
10.2	Tutkimuksen eettiset pohdinnat	124
	SUMMARY	126
	LÄHTEET	130
	LIITTEET	147

1 JOHDANTO

”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa” (isä, haastattelu)

Tämän tutkimuksen äärelle minut ajoi työkokemukseni varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön kentällä. Olen toiminut käytännön työssä kiertävänä erityislastentarhanopettajana lähes 15 vuotta, mitä ennen olen toiminut monenlaisissa varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen tehtävissä. Erityiskasvatuksen kentällä toimineena ammattilaisena näen sosiaalistuneeni tietyssä ajassa ja paikassa toimineeseen kontekstiin, palvelujärjestelmään ja toimintakäytäntöihin. Erityispedagogiikan opintojen myötä olen kokenut jatkuvasti lisääntyvän ristiriidan palvelujärjestelmässä toteutettavien käytäntöjen ja kriittisen tieteellisen ajattelun välillä. Erityisen herättävä on ollut erään työtoverini kommentti ”*teoriasta ei ole mitään hyötyä, ellei se palvele käytäntöä*”. Teorian ja käytännön tulisi arjessakin käydä vuoropuhelua. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa toimittaessa kyse on tieteenaloja yhdistävästä vuoropuhelusta.

Teorian ja käytännön yhdistämisen ihmettely on nostanut esille kysymyksen erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaympäristön merkityksellisyydestä ja kuntoutuksellisuudesta *kasvatuksen ja kuntoutuksen* risteävällä kentällä. Kysymys liittyy vahvasti inklusion toteutumiseen, mitä pidetään varhaiskasvatuksessa helposti itsestään selvyytenä. Tutustuessani vuonna 2004 Saksassa Fruehförderung Zentrummin (ks. Thurmair & Naggl 2003) integroituu erityisryhmään yllätyin, miten sosiaalinen integraatio ryhmässä toteutui, luonnollisesti. Lapset hakeutuivat leikkeihin, olivat itse aloitteellisia ja jatkoivat vuorovaiikutusta toistensa kanssa kommunikoiden puheella, eleillä tai ilmeillä. Keskeisinä toimijoina lapsille itselleen merkityksellisissä toiminnoissa olivat lapset, eivät lapsia ohjaavat aikuiset.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatusta ja kuntoutusta sisältävät monia merkityksiä ja toimintakäytäntöjä. Erityisesti yhteistyössä näyttäytyvät käsitteelliset *mustat pisteet* ovat haastaneet minua tutkijatoimijana. Yhteiseltä toimintakentältä löytynyt vahva kiinnostus yhteistyön ja työmenetelmien kehittämiseen on tarjonnut tukimukselle maaston, jossa tutkia ja toimia.

Tässä tutkimuksessa tehtävänä on yhden tapauksen kautta tutkia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksen ja kuntoutuksen niveltymistä toisiinsa lapsen arjen keskeisessä toimintaympäristössä, päiväkodin lapsiryhmässä. Tutkimuksen kohteena on erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelu, toteutuminen ja arviointi vanhempien sekä kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten välisenä yhteistyönä. Yhteistyössä apuvälineenä käytetään Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmaa VARSUA. Avoin tutkimustehtävä mahdollistaa aineistolähtöisen tutkimusotteen, jossa tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset teemat nousevat esiin tutkimusprosessin aikana. Tutkijan mahdollisuus ilmiön avoimeen tarkasteluun on perusteena myös alustavien tutkimuskysymysten poistamiseen tutkimusprosessin aikana.

Tutkimuksessani keskiössä ovat päiväkodin pienennetyssä lapsiryhmässä toimiva Matti sekä Matin vanhemmat ja ammattilaiset. Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyö kuvautuu erityisesti eri kokoonpanoissa esiintyvien tiimien kautta. Tässä tutkimuksessa tarkoitan *varhaiskasvatustiimillä* päiväkodin pienennetyksen lapsiryhmän työntekijöiden sekä tutkijatoimijan muodostamaa työryhmää. *VARSU-tiimin* muodostavat Matin varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelussa mukana olevat vanhemmat, varhaiskasvatustiimi sekä kuntoutusta toteuttavat terapeutit. Varhaiskasvatustiimi sekä Matin arjessa kuntoutusta toteuttavat terapeutit muodostavat yhteistyömuodokseen tiimin, josta käytän nimeä *vk-tiimi/terapeutit*. Matin tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon tiimin nimeän *tuku-tiimiksi*. Tiimiin kuuluvat hoitotiimin jäsenet.

Tutkimuksessa ei ole tavoitteena löytää yhtä totuutta vaan eri näkökulmia kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyöhön. Tutkimukseni tavoitteena on myös tuottaa tietoa, jonka keskeinen arvo on tutkimuksen ja käytännön niveltämisessä. Tutkimuksen käytännöllinen arvo mitataan viime kädessä siinä, miten kentän toimijat kokevat tutkimukseni palvelevan oman työnsä arviointia ja kehittämistä. Haluankin tuoda tutkimukseni tulokset tiedeyhteisön lisäksi myös arjen asiantuntijoiden eli erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien ja heidän kanssaan toimivien ammattilaisten keskusteltaviksi.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTASITOUUMUKSET

2.1 Ontologiset ja epistemologiset näkökulmat

Tutkijana tekemäni valinnat liittyvät ontologisiin käsityksiini todellisuuden ja tiedon luonteesta, epistemologiseen ymmärrykseeni suhteistani tietoon sekä metodologisiin sitoumuksiin suhteessa käyttämiini tiedonhankintatapoihin (Guba 1990). Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus todellisuuden ja tiedon muotoutumisesta subjektiivisesti ja sosiaalisesti. Todellisuus ja tieto ovat myös aikaan ja paikkaan sidoksissa olevia konstruktioita (Hacking 1999). Tutkimukseni todellisuus ei ole staattinen tila vaan dynaaminen prosessi. Prosessi, jossa tutkittavat elävät todellisuuttaan, johon tutkimus paikantuu ja joka jatkaa elämänsä tutkimuksen jälkeenkin.

Tutkimukseni epistemologisena lähtökohtana on käsitys siitä, että tutkimuksen toimijat tuottavat ja muokkaavat subjektiivisesti ja sosiaalisesti tietoa tilanteissa, jotka ovat heille merkityksellisiä. Toimijoiden maailma on näin myös merkitysten maailma (Varto 1992). Tutkijana minun tulee tietää tapahtumien merkitys tutkimukseen osallistujille ymmärtääkseni, mitä toimintaympäristössä tapahtuu. Toiminta ympäristössä voi tehdä merkitykset näkyviksi (Charmaz 2004, 981).

Pragmatistisesta näkökulmasta ajattelu on toiminnan ennakoitua. Merkitykset toimivat ennakoinnissa välineinä, jotka näkyvät vuorovaikutuksessa toimijoiden tapoina ja käytäntöinä. Merkitykset voivat toiminnan lähtökohtiin liittyvinä tekijöinä auttaa ennakoimaan toiminnan seurauksia sekä toiminnan lopputuloksiin liittyvinä tekijöinä viitata lopputuloksiin pääsyyn tarvittaviin keinoihin (Määttänen 2009, 45).

Maailman voi tulkita koostuvan prosesseista, jotka ilmenevät toimintamahdollisuuksina. Toimintamahdollisuuksien ymmärtämisessä merkitykset luovat näin tulkinnallisen kokonaisuuden (Määttänen 2009, 106). Prosesseja ja tuloksia voidaan sosiaalisina konstruktioina tulkita ilmiötä koskeviksi argumenteiksi (Hacking 1999,63). Elämän voi näin nähdä olevan teorian ja käytän-

nön ykseyttä, jossa olennaista on erilaisten näkökulmien tiedostaminen sekä keskinäiseen ymmärrykseen pyrkivä ajattelu (Gadamer 2004, 167, 71).

Tutkittava ilmiö sisältää merkityksiä myös tutkijalle, joka on tietoinen toimija. Gadamerin (2004) mukaan filosofisessa hermeneutiikassa painotetaan ymmärtämisen olevan mahdollista ymmärtäjän tutkiessa omia ennakkoletuksiaan. Tutkijana minulla on oma horisonttini kuten tulkittavalla aineistolakin, joten ymmärtämisessä voidaan tulkita olevan kyse horisonttien sulautumisesta (Gadamer 2004, 64-66). Aineistoa tulkitessani yhdistän tutkijana myös eri näkökulmia sekä osia kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi (Syrjälä & Numminen 1988, 82, 131). Tulkintaprosessissani en kuitenkaan mielivaltaisesti tulkitse erilaisia merkityksiä ja merkitysyhteyksiä. Erilaisten tutkimustulosten mahdollisuus syntyy erilaisista tematisoinneista tietyssä ajassa ja paikassa. (Varto 1992, 63-64.)

Tiedon muodostuksessa on pragmatistisesta näkökulmasta yksilön oma toiminta keskeistä (Venkula 1994, 7). Tutkimukseni toimijat antavat havainnoilensa merkityksiä, jotka ilmenevät kielellisinä ilmaisuina ja toimintana (Varto 1992). Omana esioletukseni on, että toimintakäytänteet voivat pitää sisällään merkityksiä, jotka eivät ole yhteisesti ymmärrettyjä tai jaettuja. Siksi halusinkin esittää aineistolle kysymyksiä siitä, luodaanko ja ylläpidetäänkö kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyökentällä merkityksiä, joita ei ymmärretä samalla tavalla. Tutkijana minua kiinnosti myös, heijastuvatko nämä merkityserot ristiriitaisina yhteistyökäytäntöinä kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyössä.

2.2 Tutkimuskohteena ilmiö kontekstissaan

Tutkimukseni lähtökohtana on kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyö erityistä tukea tarvitsevan lapsen arjessa. Toiminta ja kokemukset liittyvät kontekstiin ja ovat luonteeltaan sosiaalisia (Husu 2004, 26). Tavoitteena on ymmärtää ilmiötä kokonaisuutena, jolla on tietyssä kontekstissa esiintyessään ainutkertainen luonteensa (Patton 1983, 40; Tesch 1992).

Tutkiessani ilmiötä kuvaan ja tulkitseen tiettyyn ilmiöön sisältyviä tekijöitä, jotka ovat teorian muodostusta mahdollistavaa aineistoa (Varto 1992, 28). Kyse on näin tutkimuksessa esiintyvien merkitysten, niiden yhteyksien ja rakenteiden kuvaamisesta ja määrittelystä (Varto 1992).

Tutkimuksen kohteena on erityistä tukea tarvitseva Matti, jonka vanhemmat, tutkimus- ja kuntoutusvastuutaho, kuntoutusta toteuttavat terapeutit sekä varhaiskasvatustiimi sitoutuvat tutkimukseen ja varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman käyttöön yhteistyön apuvälineenä. Perusteina Matin valikointumiseen on myös alkava päiväkotitaiival. Matti on päiväkotiryhmään tullessaan 3-vuotias päiväkotitulokas ja aineiston keruun loppuessa kohta oppivelvollisuuttaan aloittava 5-vuotias esikoululainen. Muotoutuva toimintaympäristö mahdollistaa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön tarkastelun kontekstissa, jossa tutkija voi toimia myös toimijana. Tutkimuksen alussa kontekstina on keskisuuren päiväkodin 12 lapsen lapsiryhmä, jota nimitän pienennetyksi lapsi-

ryhmäksi. Tutkimuksen loppuvaiheessa lasten ikärakenne muuuttuu ja lapsimäärä kasvaa viiteentoista lapseen. Konteksti siis elää.

Tutkijana määrittelen myös tutkimuskontekstin, johon lukija voi paikantaa tutkittavan ilmiön. Tutkimuksessani konteksti ei liity organisaation palvelurakenteisiin eikä historialliseen kuvaukseen (Koskela 2003, 13) vaan kasvatuksen ja kuntoutuksen arjen yhteistyöhön, jolla on ajallinen ja paikallinen ulottuvuus. Tutkimuksen alkaessa vuonna 2001 on meneillään kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteisen kentän muutosvaihe, johon mm. laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä (13.6.2003/497) on tuonut tehostetun yhteistyön vaatimuksen. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnittelun perusteet ovat muotoutumassa ja päivähoidossa toteutetaan paikallisesti varhaiskasvatuksen suunnittelun laajaa arviointi- ja kehittämistyötä. Tähän kehittämistyöhön liitetään myös koulutuksellisenä osuutena vanhempien ja varhaiskasvattajien kumppanuuteen sekä lapsikeskeisyyteen liittyvät teemat. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön konteksti siis muotoutuu ajassa.

Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma VARSU. Tutkimuksessa Matin kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön kehittämisen apuvälineenä käytetään Varhaista oppimaan ohjaamisen suunnitelmaa, VARSU:a (Kovanen 2003; Kovanen 2004). Suunnitelman käyttö on näin osa tutkimuksen kontekstia.

VARSU-oppimaan ohjaamisen suunnitelma on Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella toteutetussa Varhaisvuodet ja erityiskasvatus-tutkimusprojektissa (VARHE) KT Päivi Kovasen Suomessa toteutettavaksi kääntämä ja muokkaama yksilöllisen oppimaan ohjaamisen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kokonaisuus. Kokonaisuus perustuu Oregonin yliopistossa kehitettyyn arvioinnin, suunnittelun ja ohjauksen systeemiin (Assessment, Evaluation, and Programmin System- AEPS). Alkuperäisen kokonaisuuden mukaisesti VARSU jakaantuu 0-3 -vuotiaiden (Bricker 1993) sekä 3-6 -vuotiaiden (Bricker & Pretti-Frontczak 1993) arviointiosiin ja 0-3 -vuotiaiden (Cripe, Slentz & Bricker 1993) sekä 3-6 -vuotiaiden (Bricker & Wadell 1993) oppimisuunnitelmiin. Arviointiosien sekä oppimissuunnitelmaosien lisäksi kokonaisuuteen kuuluu Kovasen (2003) laatima johdanto-osa. Johdanto-osassa kuvataan VARSU-suunnitelman käyttöä ja ohjataan käytön perusteisiin. Suunnitelman keskeisenä tavoitteena on lapsilähtöisyyden, perhelähtöisyyden, laadun arvioinnin ja palvelujen koordinoinnin yhdistäminen lapsen ja perheen tarpeita palvelevaksi kokonaisuudeksi. (Kovanen 2003.)

VARSU-suunnitelman käytössä oppimaan ohjaamisen menetelmänä käytetään toimintaperustaista ohjausta (Activity Based Intervention). Toimintaperustainen ohjaus (TPO) sisältää keskeisenä ominaisuutena toiminnallisten taitojen kehittymisen sekä lasten aloitteista lähtevän ohjauksen lapsen toimintaympäristöjen luonnollisissa toiminnoissa. Toimintaperustainen ohjaus (Bricker, Pretti-Frontczak & McComas 1998) sisältää yhtymäkohtia oppimaan ohjaamisen tapaan (embedded learning opportunities), jossa painotetaan yksilöllisten tavoitteiden harjoittamisen mahdollisuutta toiminnoissa, jotka laajentavat toimintaa lapselle kiinnostavalla ja merkityksellisellä tavalla (Grisham-Brown,

Pretti-Frontczak, Hemmeter & Ridgley 2002; Horn, Lieber, Li, Sandall & Schwartz 2000). Tällaiset toiminnat voivat olla lapsesta lähteviä, päivittäisiä rutiinitoimintoja tai suunniteltuja toimintoja (Macy & Bricker 2006). Kyse on näin ollen ohjaustavasta, jonka avulla pyritään huomioimaan arviointi- ja oppimislanteina useita tavoitteita sisältävät lapsen arjen tilanteet. Ohjauksessa painottuvat lapsen oma kiinnostus, vuorovaikutus, taitojen yleistyminen eri tilanteisiin sekä luonnolliset syy- ja seurausyhteydet. Tavoitteena on lapsen arjen sujuminen kodin ja muiden toimintaympäristöjen eheänä ohjauksellisena kokonaisuutena, mikä vaatii suunnitelmallista moniammatillista yhteistyötä (Odom & Brown 1993, 52).

Tutkimuksessani Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma VARSU niveltyy kiinteänä osana Matin kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyöhön. Matin tutkimus- ja kuntoutustaho kirjaa suunnitelman käytön Matin kokonaiskuntoutuksen suunnitelmaan. Vanhemmat ja ammattilaiset kokoontuvat säännöllisesti arvioimaan Matin toiminnallisia taitoja, sopimaan Matin toiminnallisia tavoitteita sekä suunnittelemaan ja arvioimaan käytettäviä ohjauskeinoja. Tutkimuksen aikana VARSU-suunnitelma toimii apuvälineenä myös koordinoitaessa varhaiskasvatustiimin ja Matin arjessa kuntoutusta toteuttavien terapeuttien yhteistyötä. VARSU-suunnitelman käyttö viitoittaa myös tutkimusaineiston muodostumista ja aineiston keruuta. VARSU-suunnitelman käyttö tuottaa näin ollen tutkimusaineistoa sekä kehittyviä toimintakäytäntöjä ammattilaisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä.

2.3 Tutkimusta tieteenalojen rajapinnalla

Varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyö toteutuu tietyssä ajallisessa, paikallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Tutkimuksessani liikun kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyökentällä, jolla teoreettinen tieto ja palvelujärjestelmätie-to risteävät.

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteiden alueella sekä erityispedagogiikan että varhaiskasvatustieteen tieteenalaan. Samalla tutkimus liikkuu myös kuntoutustieteen rajapinnalla. Tutkimusalueen (a field of study) voi nähdä olevan ensisijaisesti kasvatustieteen alueella (Schulman 1997, 9), mutta myös tieteenalojen rajapinnalla. Koska tieteenalojen erilaiset paradigmat vaikuttavat valintoihin ja tulkintoihin (Varto 1992, 28), sijoitan tutkijana itseni ensisijaisesti erityispedagogiikan tutkijaposition.

Erityispedagoginen ja erityiskasvatuksen näkökulma Paikannan tutkijapositiontani Shonkoffin ja Meiselsin (2002) määrittelemän käsitteen *Early childhood intervention* mukaisesti:

“ Early childhood intervention consists of multidisciplinary services provided to children from birth to 5 years of age to promote child health and well-being, enhance emerging competencies, minimize developmental delays, remediate existing or emerging disabilities, prevent functional deterioration, and promote adaptive parenting and overall family functioning. These goals are accomplished by providing individualized developmental, educational and

therapeutic services for children in conjunction with mutually planned support for their families.”

(Shonkoff & Meisels 2002, xvii)

Määrittely kuvaa moniammatillista toiminta- ja palvelukokonaisuutta, joka on suunnattu 0-5 -vuotiaille lapsille ja heidän perheilleen. Toiminnan tavoitteena on edistää terveyttä ja hyvinvointia painottaen lapsen mahdollisuuksia ja toiminnallisia kykyjä samalla edistäen vanhemmutta ja perheen toimintakykyä. Tavoitteellinen toiminta mahdollistetaan luomalla lapsen ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin vastaavat kehitykselliset, kasvatukselliset ja terapeuttiset palvelut. Näkökulmaa lapsen ja perheen yksilöllisten voimavarojen ja kykyjen vahvistamisesta (promotion) korostavat myös Dunst, Trivette ja Thompson (1990).

Varhaisvuosien erityiskasvatuksella tarkoitetaan Määtä ja Lummelahden (1996) mukaan Shonkoffin ja Meiselsin (2002) määritelmään pohjautuen laajasti kaikkia palveluja ja toimintamuotoja, jotka on suunnattu kouluikää nuoremmille erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen. Nämä palvelut sisältävät kasvatuksen, opetuksen, kuntoutuksen sekä perheen tukipalvelut. Päivähoidon kasvatuksellinen osuus määritellään *varhaiserityisopetuksiksi*. (Määttä & Lummelahti 1996, 95, 106.) Varhaisvuosien erityiskasvatusta pitää sisällään näin laajan toimintakokonaisuuden, jonka sisälle määritetty pedagoginen osuus. Kokonaisuus liittyy näin ollen moniulotteisesti varhaiskasvatustieteen ja varhaiskasvatuksen toteuttamisen käytäntöjen toimintakenttään.

Tutkimukseni liikkuu tieteenalojen rajapinnalla, jossa näkyvät omalla tieteenalalla sekä lähitieteiden alueella käytävä paradigmakeskustelu ja -muutokset (Kuhn 1994). Erityispedagogiikan tieteenalalla keskeinen näkökulman muutos näkyy yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen merkityksessä. Erityisopetuksen ja erityiskasvatuksen sosiaalinen luonne on tutkimuksen toteuttamisen ajankohtana vahvistumassa, mikä on tuonut uudenlaista merkitystä ympäristössä tehtävien muutosten kuten opetussuunnitelman vaikutukseen erityisopetuksessa (Kivirauma 2004, 26, 127). Muuttuva näkökulma korostaa vuorovaikutusta sosiaalisen ja fyysisen ympäristön välillä. Myös oppimisvaikeuksien määrittelyssä otetaan huomioon yksilöön liittyvien tekijöiden lisäksi vaikuttavina tekijöinä jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet sekä ympäristöön liittyvät tekijät (Ahonen & Haapasalo 2008, 490).

Kuntoutuksen näkökulma Kuntoutuksen tavoitteeksi nähdään soveltavana tieteenalana kuntoutuksen ja ihmisen kuntoutumiseen liittyvien ilmiöiden ymmärtäminen (Veijola, Koukkari & Peteri 2008). Kuntoutuksen kentällä näyttäytyvät eri tieteenalojen paradigmat ja toimintakulttuurit paikoin ristiriitaisina (Suikkanen & Lindh 2008, 71-72). Aikaisemmin vahvasti yksilöön keskittyvään näkökulmaan on punoutunut yksilökeskeisten vaikeuksien korostaminen yhteisöön tai toimintaympäristöön liittyvien tekijöiden jäädessä taka-alalle. Näkökulman muuttuessa vammaisuuden ja erityisen tuen tarpeiden fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset osatekijät nähdään niiden yhdysvaikutuksen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä konstruktiona. Muuttunut kuntoutuksen tausta-ajattelu lähentyy näin myös vammaisuuden sosiaalista mallia (vrt. Vehmas 2004), yksilön valtais-

tumisen näkökulmaa ja ekologista näkökulmaa kuntoutukseen. (Järvikoski & Härkäpää 2008, 59; Järvikoski & Karjalainen 2008, 82, 85.)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutuksellinen toiminta on perinteisesti nähty lähinnä lääkinällisenä kuntoutuksena kuten puheterapiana, fysioterapiana, toimintaterapiana tai muina terapiamuotoina (mm. KKL 566/2005; KKA 1015/1991; Pihlaja 2004, 112-113). Kuntoutuksen pedagoginen ulottuvuus on otettu huomioon lähinnä lapsen tarpeisiin vastaamaan pyrkivissä erityiskasvatuksellisissa käytännöissä (Huhtanen 2004, 12-13). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen palvelujen perusteet määrittyvät päivähoidon lainsäädännöstä (mm. päivähoitolaki 36/1973; päivähoitoasetus 239/1973).

Kuntoutuksessa keskeisenä tavoitteena on toimintakyvyn paraneminen ja säilyminen sekä mahdollisimman itsenäinen selviytyminen elämän eri tilanteissa (Paatero, Lehmijoki, Kivekäs & Ståhl 2008). Lasten kuntoutuksen keskeisenä tavoitteena on turvata yksilöllisten kehitysedellytysten toteutuminen tukemalla samalla lapsen osallistumista ja poistamalla ympäristön rajoitteita. Pienen lapsen kuntoutuksessa on lisäksi lähtökohtana myös uusien taitojen oppiminen lapselle itselleen tärkeissä toiminnoissa, jolloin mahdollistuu lapsen kuuleminen ja aktiivisuus. (Autti-Rämö 2008, 479.) Lapsen elinympäristöllä ja arjen toiminnoilla nähdään olevan entistä keskeisempi merkitys kuntoutuksessa, mikä korostaa toimivan yhteistyön tarvetta lapsen vanhempien sekä muiden toimijatahojen kanssa (Suikkanen 2003; Ståhl & Rissanen 2008, 731).

Kuntoutuksen näkökulman muutos vaikuttaa myös käsityksiin yksilön toimintakyvystä ja siirtää samalla huomiota korjaavista toimenpiteistä ehkäiseviin ja laajasti ihmisen elämänhallintaan liittyviin tekijöihin (Veijola, Koukkari & Peteri 2008). Näkökulman muutoksen voi nähdä niveltävän kuntoutuksen yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, jolloin toimintakykyä mahdollistavat ja rajoittavat ominaisuudet eivät määrity suoraan yksilöllisiksi ominaisuuksiksi vaan myös yhteiskunnallisesti ja rakenteellisesti määrittäneiksi. Kyse on näin yksilöä ja yhteisöä laajemmista, yhteiskunnallisesti muovautuvista prosesseista (Suikkanen & Lindh 2008, 70-71).

Tutkimuksen toteuttamisen ajankohtana näkökulman muutos on ollut konkretisoitumassa toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden uutena määrittelynä ICF-viitekehyksessä (Järvikoski & Karjalainen 2008, 83). Muutoksen kuntoutuksen viitekehyksessä nähdään vahvistavan eri tieteenalojen ja ammatillisten toimijoiden yhteistyön poikkitieteellisyyttä ja ammattilaisten ja vanhempien välisiä vastuiden ja roolien jakautumista (Järvikoski & Härkäpää 2008, 83-84). Kasvatuksen ja kuntoutuksen keskeisiä sisältöjä yhteen sovittamalla voidaan mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen optimaalista kehitystä (Autti-Rämö 2008, 480) huomioiden lapsen mahdollisuus elää lapsuutta, jossa *lapsuuden ohjelmoivan kuntoutuksen* voidaan tulkita olevan riski lasta yksilönä yhteisöstään eriyttävään kehityspolkuun (Autti-Rämö 2008, 481).

Tutkimukseni ajoittuu vuosille 2001 - 2003, mikä luo tutkimukseni ajallisen ja paikallisen kontekstin. Tieteenaloilla tapahtuvat paradigmuutokset näkyvätkin tässä tutkimuksessa ensisijaisesti teoreettisessa keskustelussa sekä päätelmissä, joissa jatkan kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön tarkastelua.

2.4 Tutkimuksen metodologiset valinnat

"The ultimate excitement and terror of a qualitative project is that you can't know at the start where it will end" (Richards 2005).

Aineistolähtöinen laadullinen tutkimus antaa mahdollisuudet tutkia ilmiöitä sen luonnollisessa toimintaympäristössä (Denzin & Lincoln 1994). Tässä tutkimuksessa on tavoitteena tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti yhden tapausten kautta tutkia kasvatuksen ja kuntoutuksen niveltymistä todellisessa ympäristössä (Yin 1983, 23). Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on antaa ääni toimijoille. Metodologisen valinnan voi näin ollen nähdä myös tutkimuseettisenä valintana.

Tutkimukseni menetelmälliset valinnat liittyvät kysymykseen siitä, miten tutkijana voisin löytää sen, mitä uskon voivan olla tiedettävissä (Dey 1999, 17). Keskeisenä valintana olikin yhden menetelmän tai sekametodin valinta. Tutkimukseni alustavina lähtökohtina oli aineistolähtöisen Grounded theory -tutkimusotteen sekä toimintatutkimuksellisen otteen (Heikkinen 2001; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Linnansaari 2004) yhdistäminen. Tutkimussuunnitelman tarkentuessa ja aineiston keruun edetessä alkoi hahmottua moniulotteinen ilmiö, jonka tutkimiseen grounded theory -lähestymistapana näytti tuovan tarvittavia analyysiprosessin vapausasteita. Tutkimusotteen vahva aineistolähtöisyys haastoi tutkijana minua tarkastelemaan aineistoa moniulotteisesti ja uudenlaisia jäsenyyksiä mahdollistaen. Irrottautumalla tietoisesti omasta esiyymmärryksestäni arvioin voivani hahmottaa käytännön ja teorian niveltämisen *mustia pisteitä*. Grounded theory -tutkimusotteen valittuani toimintatutkimuksellinen näkökulma avautuu arvioidessani tutkimuksen hyödynnettävyyttä toiminnan tieteen (action science) näkökulmasta (Argyris & Schön 1996).

Grounded theory -tutkimusotteen avulla on tavoitteena tunnistaa ja luokitella ilmiöön liittyviä tekijöitä sekä niiden välisiä suhteita. (Tesch 1990, 55-76.) Tutkimusote soveltuu ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen, samoin myös yksilön kokemusten ja merkitysten sekä merkitysrakenteiden tutkimiseen. Tutkimusotteen taustalla ovat fenomenologia ja symbolinen interaktionismi. Symbolisen interaktionismin keskeisenä periaatteena on sosiaalisen toiminnan dynaaminen luonne sekä siihen sisältyvät vaihtelevat vuorovaikutussuhteet (Kendal 1999), joissa rakentuu ja muokkaantuu merkityksiä (Blumer 1969). Näin tulkiten merkitykset ovat siis keskeinen osa vuorovaikutusta (Dey 1999, 26).

Tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena on kieli sosiaalisena vuorovaikutuksena, mikä lähestymistapana vastaa symbolisen interaktionismin lähtökohtia (Tesch 1992, 62). Tutkimuksessani ammattilaiset ja vanhemmat myös kehittävät sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyötä. Tutkittavaan ilmiöön liittyvä näin ollen myös dynaaminen luonne.

Grounded theory -tutkimusotteen alkuperäiset kehittäjät ovat Bernard Glaser ja Anselm Strauss, joiden myöhemmät näkökulmaerot ovat johtaneet tutkimusotteen sisäiseen keskusteluun ns. glaserilaisesta ja ns. straussilaisesta

suuntauksesta. Straussin ja Chicagon koulukunnan vaikutusta Grounded theory -tutkimusotteeseen on todellisuuden sosiaalisen rakentumisen painotuksessa (Glaser & Strauss 1967; Siitonen 1999). Keskiössä ovat sekä sosiaalinen vuorovaikutus että sen tulkinnat, joiden keskeisenä analyysimetodeina ovat jatkuva vertailu sekä teoreettinen otanta (Fendt & Sachs 2008). Järvikoski & Karjalainen (2008) viittaavat sosiologi Anselm Straussin näkemyksiin prosessuaalisen järjestyksen käsitteestä kuvatessaan ammatillisten toimijoiden pyrkimystä vuorovaikutuksessa luoda yhteistä järjestystä toiminnalleen mahdollistamalla näin muutosta haluttuun suuntaan. Vuorovaikutuksessa muutos mahdollistuu toimijoiden dialogissa, jossa pyritään ymmärtämään ja toimimaan ilmiöiden moninäkökulmaisuuuden perustalta ja tavoitellaan *kollektiivista älykkyyttä* (Järvikoski & Karjalainen 2008, 91- 92). Tutkimuksessani grounded theory -tutkimusote voi mahdollistaa tietyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa ja sosiaalisissa prosesseissa muodostuvan kuvan hahmottamisen (Charmaz 2004, 986).

Tutkimuksessani näen mahdollisena, että sosiaalinen toiminta vaikuttaa tutkittavan ilmiön muotoutumiseen, mutta tavoitteenani ei ole suorien sosiaalisten syy-seurausyhteyksien hahmottaminen. Näenkin symbolisen interaktionismin tämän ilmiön tutkimisen kannalta mielenkiintoisena lähestymistapana, en Grounded theory -lähestymistavan ennalta päätettynä suuntaussitoumuksena. Analyysin etenemistä ja tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja en siis tutkijana ole etukäteen ratkaissut (vrt. Glaser 2005). Erityisen kiinnostavaa onkin aineistolähtöisyyden sitoumus ja teorianmuodostus ilmiöstä, jonka olemus alkaa hahmottua vasta tutkimusprosessin edetessä (Martikainen & Haverinen 2004). Menetelmä on vaatinut koko tutkimusprosessin ajan jatkuvaa menetelmän opettelua ja uskallusta soveltaa opittua. Glaserin vahvasti korostama luovuus ja intuitio ydinkäsitteen etsinnässä ovat olleet ohjaamassa ajattelua (Glaser 1978).

Tutkimusprosessia kuvatessani lukija voi arvioida, mahdollistaako Grounded theory -tutkimusotteen soveltaminen tässä tutkimuksessa tutkittavien äänen kuulemisen. Tutkijana minun tehtävänäni on arvioida, missä määrin onnistun selvittämään tutkittavien itsensä ilmiölle antamia merkityksiä ja tulkintoja (ks. Tiilikka 2005, 86). Analyysiprosessin edetessä lukija voi myös arvioida, missä määrin tutkijan analyysipolun avaaminen voi heijastaa myös tutkittavien merkitysten, tulkintojen ja toimintäkäytäntöjen muotoutumisen prosessia tietyssä kontekstissa tapahtuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

3 KASVATUKSEN JA KUNTOUTUKSEN ILMIÖKENTTÄÄ TUTKIMASSA

3.1 Matin polku tutkimusta viitoittamassa

Tutkimuksessani seuraan vuodesta 2001 alkaen erityistä tukea tarvitsevan Matin polkua kolmivuotiaasta päiväkotitulokkaasta viisivuotiaaksi esikoululaiseksi. Matin perheeseen kuuluvat vanhemmat sekä koulua käyvä sisarus. Matin kehityksellisinä haasteina ovat liikuntavamma, kehitysviivästymä sekä kommunikaation vaikeus.

Perhe on valmistellut Matin päiväkotiin siirtymistä vuoden 2001 alusta lähtien. Päiväkotiin siirtymistä valmistelemassa ovat vanhempien lisäksi tutkimus- ja kuntoutusvastuutaho, lääkinnällistä kuntoutusta toteuttava fysioterapeutti sekä toimintaterapeutti, kiertävä erityislastentarhanopettaja tutkijatoimijana sekä päiväkodin henkilökuntaa. Valmisteluvaiheeseen ajoittuu Matin tutkimus- ja kuntoutusjakso, tutkijatoimijan kotikäynti sekä tutkijatoimijan toinen kotikäynti yhteistyössä kunnan toisen erityistyöntekijän kanssa. Tutkijatoimijana osallistun myös vanhempien tutustumiskäynteihin vaihtoehtoisin päiväkoiteihin. Koska Matille on tarkoitus ottaa käyttöön yksilöllinen suunnitelma, vanhemmat tutustuvat Pikku portaat -menetelmään (ks. Saarela 1990) sekä Varhaiseen oppimaan ohjaamisen suunnitelmaan VARSU:un (ks. Kovanen 2003) ennen päätöstään yksilöllisen suunnitelman käyttöönotosta.

Keväällä 2001 pidetään yhteisneuvottelu, jossa vanhemmat päättävät Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman käyttöönotosta. Matti ja äiti tapaavat erityisavustajaehdokkaan ja valinnan jälkeen tutustuminen jatkuu Matin kotona perehtymisjaksolla. Päiväkotiin siirtymiseen saakka Matin lääkinnällinen kuntoutus toteutuu fysioterapeutin ja toimintaterapeutin kotikäynnein, joilla myös perehdytetään uutta avustajaa.

Kesällä 2001 Matti aloittaa tutustumisen tulevaan päiväkotiin, johon on suunnitteilla 12 lapsen pienennetty lapsiryhmä. Päiväkotihoidon aloitus soviin syksyille 2001, jolloin Matille tutut kotona käyneet fysioterapeutti ja toimintaterapeutti alkavat toteuttaa lääkinnällistä kuntoutusta ensisijaisesti päiväko-

dissa. Elokuussa on ensimmäinen VARSU-tiimin keskustelu, jossa kerätään kodin arviointitieto Matista. Keskustelussa sovitaan ensimmäiset oppimissuunnitelman tavoitteet ja toteuttamisen keinot sekä yhteiset toimintakäytännöt (Kovanen 2003). Perhe käy keskustelun myös varhaiskasvatustiimin kanssa. Syksyllä pidetään vielä kolme VARSU-tiimin keskustelua. Loppuvuodelle 2001 ajoittuu myös Matin tutkimus- ja kuntoutusjakso loppupalaverineen. Vanhempien toivomuksesta pidetään myös erilliset palvelusuunnitelmapalaverit. Vuoden 2002 aikana Matin toiminnallisia taitoja ja tavoitteita sekä suunnitelman toteuttamiskeinoja suunnitellaan ja arvoidaan kahdessa VARSU-tiimin keskustelussa. Matin palattua kesälomalta päiväkotiin syksyllä 2002 on Matin tutkimus- ja kuntoutusjakso, jonka loppupalaveri siirtyy pidettäväksi vuoden 2002 lopussa VARSU-tiimin sekä tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimin yhteisenä neuvotteluna. Keväälle ajoittuu yksi VARSU-tiimin keskustelu sekä Matin tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon muutoksen valmistelu.

Perhe tekee valinnan Matin oppivelvollisuuden ja esiopetuksen aloittamisesta syksyllä 2004 Matin täyttäessä 6 vuotta ja Matti jatkaa varhaiskasvatuksen piirissä syksyllä 2003. Matin oppivelvollisuuden aloittaminen näyttäytyy yhä vahvemmin tutkimuksen aineiston keruun päättyessä vuoden 2003 lopussa. Tutkimusaineiston keruun päättyessä Matin polku päiväkodissa jatkuu kohti esiopetusta ja koulua.

3.2 Tutkimusaineiston keruu Matin polulla

Aineiston keruu sijoittuu Matin polun eri vaiheisiin. Tutkimusaineisto, jonka esitän kuviossa 1 koostuu toimijoiden haastattelunauhoituksista, työryhmäpalaverinauhoituksista, havainnointiaineistosta (sisältää videoleikkeen) sekä kirjallisista dokumenteista. Kirjalliset dokumentit ovat Matin tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon epikriisejä ja kuntoutussuunnitelmia, Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmia (sis. arviointi- ja tavoitelomakkeita) sekä päivähoidon muita dokumentteja.

Annoin kaikille tutkimukseen osallistuville toimijoille kirjallista ja suullista tietoa tutkimuksesta ennen heidän kirjallista tutkimukseen suostumistaan (liite 1 ja liite 2). Tutkimuksella on myös tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon eettisen toimikunnan suostumus, jossa edellytettiin tutkittavien informointia sekä lääketieteellisen asiantuntijan nimeämistä. Antamani lisäselvityksen liitän raporttiin (liite 3). Tutkimuslupapäätös ja eettisen toimikunnan päätökset eivät ole liitteinä tietosuojasyistä. Aineistossa käytetyt tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon dokumentit olivat käytössä vanhempien luvalla ja vanhempien kautta saatuna.

AJOITUS	MÄÄRÄ/PITUUS
VUOSI 2000	
▪ Epikriisit	2
▪ Päivähoitohakemus	1
VUOSI 2001	
▪ Epikriisit	3
▪ Lisäys kuntoutussuunnitelmaan	1
▪ VARSU-perheraportti	1
▪ VARSU- perheen tavoitelomake	1
▪ päivähoidon toiminta- ja kuntoutus-	
▪ suunnitelma	1
▪ VARSU -arviointi ja suunnitelma	1
VUOSI 2002	
▪ Yhdessä ollaan enemmän - koonti	1
▪ Epikriisit	2
▪ VARSU-arviointi ja suunnitelma	3
▪ Haastattelut	5
▪ Tiimipalaverit	3
VUOSI 2003	
▪ Vanhempien koonti varsu-palaveriin	1
▪ Kuntoutussuunnitelma	1
▪ VARSU- arviointi ja suunnitelma	2
▪ Haastattelut	4
▪ Tiimipalaverit	3
▪ Havainnointiaineisto	3 tuntia
VUOSI 2004	
▪ VARSU -arviointi ja suunnitelma	1
YHTEENSÄ	
▪ Haastattelut	195 sivua
▪ Tiimipalaverit	289 sivua
▪ Dokumentit	<u>65 sivua</u>
	549 sivua

KUVIO 1 Tutkimusaineisto aineistotyypeittäin

Tutkimusaineisto karttui Matin polun varrella. Tapaustutkimukselle onkin tyyppillistä rikkaan ja monipuolisen kuvan kokoaminen kuvaamalla ilmiötä eri näkökulmista. Aineistotriangulaatiota käyttäen eri aineistoista kootulla tiedolla voi täydentää ja validioida tapaustutkimusta (Syrjälä & Numminen 1988, 77-78). Havainnointi, haastattelut ja dokumenttiaineisto voivat yhdessä lisätä tutkimuksen luotettavuutta myös tutkimuksessa, jossa pyritään arvioimaan jonkin ohjelman tai intervention toteutumista (Patton 1983, 157). Tyyppillistä on myös laadullisen tutkimuksen menetelmien mahdollisuus laajentua tutkimusaineiston lisääntyessä ja analysoinnin edetessä (Crabtree & Miller 1992). Tutkimuksessani erityisen oivalluksen hetkiä olikin huomata, että VARSU-tiimin ja tut-

kimus- ja kuntoutusvastuutiimin kohdatessa yhteiskeskustelussa muodostui uutta tutkimusaineistoa. Ammattilaisten ja vanhempien keskustelussa katsoma videoleike Matin arjen päiväkotitoiminnasta avautui Matin arviointi- ja tavoitekeskusteluna (liite 5), jossa ristesi jaettu ja ristiriitaisia tulkintoja nähdyistä aineistosta.

Kuvailen seuraavaksi aineiston keruun aineistotyypeittäin edeten.

Haastattelut Tutkimukseni keskeisenä aineistona ovat vanhempien, vk- tiimin jäsenten (1 lastentarhanopettajan, 2 lastenhoitajan ja 1 erityisavustajan) sekä Matin arjessa toimivien terapeuttien (toimintaterapeutin ja fysioterapeutin) haastattelut. Kaikkien haastateltavien kanssa sovin erikseen haastatteluajasta ja paikasta. Jokaiseen haastatteluun olin tutkijana varannut noin tunnin aikaa. Varhaiskasvatustiimin toimijat haastattelin päiväkodissa. Aika ja tila sovittiin haastateltavien kanssa. Haastattelut pyrin toteuttamaan rauhallisessa tilanteessa ilman paineita nopeasta lähtemisestä esim. lapsiryhmään ja suojassa läpikululiikenteeltä. Omalta osaltani rauhoitin tilanteen kaikista ylimääräisistä ärsykeistä. Haastattelutilanteissa tapahtui kuitenkin päiväkodin arjen toiminnalle hyvin tyypillisiä keskeytyksiä - välillä soi puhelin ja välillä haettiin laastaria. Terapeutit haastattelin heidän vastaanottotiloissaan. Toisen vanhemman haastattelin hänen työpaikallaan ja toisen haastattelin kotona. Tiilikka (2005) mainitsee tutkimuksessaan varhaiskasvatusta ja päiväkotihoitoa koskevana tyypillisenä piirteenä tutkittavien naisvaltaisuuden. Miesten ja isien näkökulmat jäävät usein kuulumatta. (Tiilikka 2005, 81.) Tässä tutkimuksessa aineiston rikkautta voi nähdä lisänsä molempien vanhempien näkökulmien esiintulon haastatteluani vanhempia erikseen. Haastatteluilla oli myös useiden kuukausien väli, joten haastattelijan ei juuri voi katsoa vaikuttaneen toisiinsa.

Tein haastattelut puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Käytin haastatteluissa teemahaastattelurunkoa (liite 4), johon haastateltavat saivat tutustua etukäteen. Jokaisesta haastattelusta tuli kuitenkin ainutkertainen, koska kyseessä on sosiaalinen prosessi, joka ei ole sellaisenaan toistettavissa (Syrjälä & Numminen 1988, 97). Käsittelin teemahaastattelurungon teemat käsittelyjärjestyksen vaihdelta yksilöllisesti haastateltavan mukaan aiheesta toiseen mahdollisimman luontevasti edeten. Koin haastattelun aikana pääseväni teemoissa syvemmälle kuin olin alun perin odottanut tarttumalla kunkin haastateltavan esittämään *merkitykselliseen teemaan*, jonka oletin rikastavan tutkimusaineistoa tuoden esille tutkittavien uudenlaisia näkökulmia sekä vahvistavan aineistolähtöistä tulkintaa. Haastattelut liukuivat osin syvähaastattelua kohti, mikä teemahaastattelussa on mahdollista (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Tiedostin myös, että haastattelukin voi toimia interventiona (Välimäki 1994, 13).

Tutkijana olin tutkittavilleni entuudestaan tuttu, joten käytin haastatteluissa normaalia ilmaisutapaani ja puhetyyliäni. Pyrin haastatteluissa toimimaan neutraalisti pyrkien välttämään haastateltavien liikaa ohjailua kysymyksilläni ja pyrkien kontrolloimaan omaa kommentointitapaani. Ensijaisesti käytinkin yleisesti kommentteina toteamuksia "hmmm", "niinkö" tai pyrin tarken-

tamaan itselleni jonkin epäselväksi jääneen kohdan kysymällä esimerkiksi ”siis sanoit äsken” tai ”ymmärsinkö oikein, että...”. Tutkijana tulkitsinkin haastattelutilanteiden muodostuneen luonteviksi ja luottamuksellisiksi.

Tiimikeskustelut Tiimikeskustelut ovat keskeinen aineiston osa tutkimusprosessissani. Varhaiskasvatustiimiin (vk-tiimi) kuuluvat tutkittavista 1 lastentarhanopettaja, 2 lastenhoitajaa sekä 1 erityisavustaja. Tutkimuksen VARSU-tiimiin jäseniä ovat vanhemmat, Matin arjessa toimivat fysioterapeutti ja toimintaterapeutti sekä varhaiskasvatustiimi. Tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon tiimiin (tuku-tiimiin) kuuluvat Matin hoitotiimiin jäsenet.

Tiimikeskustelujen rakenne ja sisältö sekä osallistujat vaihtelevat. Tiimikeskustelujen ajoitus määrittyy Matin varhaiskasvatuksen sekä kokonaiskuntoutuksen suunnittelun ja arvioinnin mukaan. VARSU-tiimin kokoontumisajankohdat päätetään edellisessä kokoontumisessa. VARSU-tiimin ja tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimin (tuku-tiimin) kokoontumisajankohta muotoutuu Matin kuntoutusjakson päättymiseen jälkeen sovittavaan ajankohtaan. Tuku-tiimin tiimikeskustelun ajankohta muotoutuu tutkimuksen etenemisen ja Matin tutkimus- ja kuntoutusjaksojen ajoituksen perusteella. Varhaiskasvatustiimin ja terapeuttien kokoontumiset toimijat määrittävät itse.

Havainnointiaineisto ja videoleike Havainnoin Matin toimintaa ja vuorovaikutustilanteita toisten lasten kanssa keräämällä erilaisista päivittäisistä toimintatilanteista strukturoimattomasti toimintaepisodeja. Havainnointiaineiston roolia tutkimusaineistona en etukäteen päättänyt. Näitä toimintaepisodeja käytinkin vain vahvistamaan lasten välisten vuorovaikutustilanteiden tulkintojani. Bergenin (1997, 121) kuvaama ”anecdotal records” on tutkijan tulkintani mukaan lähellä tällaista aineiston keruutapaa. Toimin tilanteessa tutkijatoimijana, joka osallistuu sosiaaliseen tilanteeseen. Tämän näin luonnollisimmaksi roolikseni, koska minut nähtiin *osana toimintaa* ja halusin muotouttaa tilanteet luonnollisiksi. (Gans 1982, 54, 55.) Tilanteissa, joissa havainnoin lasten toimintaa, syntyi siis myös vuorovaikutusta (Grönfors 2001, 124). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan ehdoton objektiivisuus ei siis olekaan tavoitteena, vaan aineiston keruun pääinstrumentti osallistuvassa havainnoinnissa on tutkija itse (Burgess 1982, 45). Osallistuvan havainnoijan tulee kuitenkin arvioida, kuinka paljon voi vaikuttaa kontekstiin, jossa toimii ja kuinka paljon havaintoihin ja analysointiprosessin vaikuttavat tutkijan suhteet tutkittaviin toimijoihin (Burgess 1982, 46). Havainnointi ja osallistuva havainnointi voivat kytkeä muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon kontekstiinsa (Grönfors 2001, 127). Videointi havainnoinnin apuvälineenä auttaa tilanteiden uudelleenpalauttamista (Värtö 2000). Videoleike (liite 5) Matin arjen toimintatilanteista VARSU-tiimin ja Tuku-tiimin yhteiskeskustelussa tuotti tutkimuksessa uutta tutkimusaineistoa tiimien yhdistäessä videolla näkemäänsä tietoa Matin arviointitietoon.

Dokumenttiaineisto Tutkimukseni dokumenttiaineisto on varsin laaja. Laajuutta perustelen sillä, että tutkimusaineistoa kerätessäni en vielä tiennyt aineiston eri osien merkitystä analyysin edetessä ja halusin mahdollistaa mahdolli-

simman rikkaan kuvan tutkimastani ilmiöstä. Tutkimuksen dokumenttien arvoa voidaan arvioida niiden käyttötarkoituksen mukaan (Syrjälä & Numminen 1988,117). Tässä tutkimuksessa merkityksellisinä dokumentteina toimivat tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon epikriisit ja kuntoutussuunnitelmat sekä VARSU-suunnitelmat. Muita dokumentteja käytin lähinnä tukemaan tulosten tulkintaani. Koska tutkimuksessani rajaan tutkimustehtäväni ulkopuolelle Matin kehityksen arvioinnin, en myöskään käytä kehityksen arviointia dokumentoivia lomakkeita Matin kehityksen kuvaamiseen.

3.3 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineiston analysointi eteni Grounded theory -tutkimusotetta soveltaen (Strauss & Corbin 1990). Tutkimustehtäväni oli väljä ja mahdollisesti tutkittavan ilmiön tarkastelun tutkimusprosessin aikana moninäkökulmaisesti ilman raa-mittavia tutkimuskysymyksiä. Tietoisesti en lähtenyt erittelemään eri aineistotyyppisiä. Valintani perusteena oli arvio siitä, että analyysin edetessä mahdollistuu aineistotyyppien merkityksen hahmottuminen.

Aineiston analysoinnissa etenen aluksi koodausparadigmaa käyttäen (Strauss & Corbin 1990), mutta tavoitteenani on pitäytyä vahvasti aineistolähtöisessä analyysissä teorianmuodostukseen saakka. Analyysissäni etenen avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen kautta ydinkäsitteen määrittämiseen. Avoimen koodauksen vaiheessa luon kategorioita, joiden suhteita vertailen käyttäen aksiaalisessa koodauksessa pääkategorioiden sisäistä vertailua kuvaavia tarinallisia juonia (ns. noodijuonia). Pääkategorioiden sisäisten ja niiden välisten suhteiden vertailussa käytän apuna soveltamaani paradigmamallia (Strauss & Corbin 1990). Selektiivisessä koodauksessa käsitteellistän keskeisen ydinkategorian sekä muiden kategorioiden suhteita muodostuvaan ydinkäsitteeseen (Martikainen & Haverinen 2004, 134-135; Strauss & Corbin 1990). Olen-naista analyysin etenemisessä onkin tutkittavaan ilmiöön liittyvien yhteyksien käsitteellistäminen (Glaser 1978, 134; Glaser 2001, 9). Substantiivisen teorian esitän teoreettisena mallina. Analyysiprosessissa käytän näin ollen Grounded theory -lähestymistavan straussilaisen koulukunnan mukaiseksi tulkittavia menetelmäsovellutuksiani. Etenen analyysiprosessissa kuitenkin vahvasti aineistolähtöisesti, mikä vastaa glaserilaisen koulukunnan mukaista Grounded theory -lähestymistapaa.

Analyysin kulkua ja ajatuskehitelmiä kuvatessaan tutkija tutkimusprosessissaan paljastaa Koskelan (2003, 73) mukaan myös sen, millainen hän on. Tutkimusprosessin kuvauksessani pyrin tuomaan esille teoreettista sensitiivisyyttäni tiedostaa aineiston merkityksen rikkaita vivahteita (Glaser 1978; Strauss & Corbin 1990). Samalla tutkijana pyrin tiedostamaan esiymmärrykseni, johon liittyvät aiemmat ammatilliset ja henkilökohtaiset kokemukseni sekä aiempi teorialtietoni tutkittavasta ilmiöstä (Strauss & Corbin 1990, 42-43). Esitiedosta irtautuminen välttämätöntä välttyäkseni teorialähtöisiltä tulkinnoilta, mutta

teoreettinen herkkyys on välttämättömyys nähdäkseni ilmiön vaihtelua (Strauss & Corbin 1990, 40-44).

Teoreettinen sensitiivisyys liittyy tutkijan ajattelussani myös teoreettiseen otantaan (Glaser 1978; Strauss & Corbin 1990, 176). Halusin analyysiprosessissa varmistaa teoreettisesti merkittäviksi osoittautuvien tekijöiden rikkaan tulkin-tamahdollisuuden säilyttämällä mahdollisimman pitkään aineiston kielellisen ilmaisutavan, koodaamalla aineiston tiheästi sekä varmistamalla teoreettista otantaa kuuntelemalla uudelleen yhtä terapeutin ja kahta varhaiskasvatustiimin jäsenen nauhoitusta. Keskeisenä tarkoituksenani tässä tutkimuksessa on kuitenkin ollut tulkintojen aineistolähtöisyyden sitoumus, joka tiivistyy analyysis-sä lopuksi aineistolähtöisiin käsitteisiin.

QSR Nvivo ohjelmisto laadullisen aineiston analyysissä Aineiston analysoin-nissa käytin apuvälineenä laadullista aineiston analyysiohjelmaa helpottamassa laajan aineiston käsittelyä ja luomassa struktuuria analyysin etenemiselle (Luoma 2006; Luomanen & Räsänen 2004). Australialainen QSR Nvivo -ohjelmisto on NUD*IST 3 ja 4 versioiden seuraaja, jonka käyttämiseen päädyin ohjelmiston taustasitoumuksiin ja ohjelman ominaisuuksiin perehdyttyäni sekä demo-version kokeilun perusteella (Luomanen & Räsänen 2004, 9).

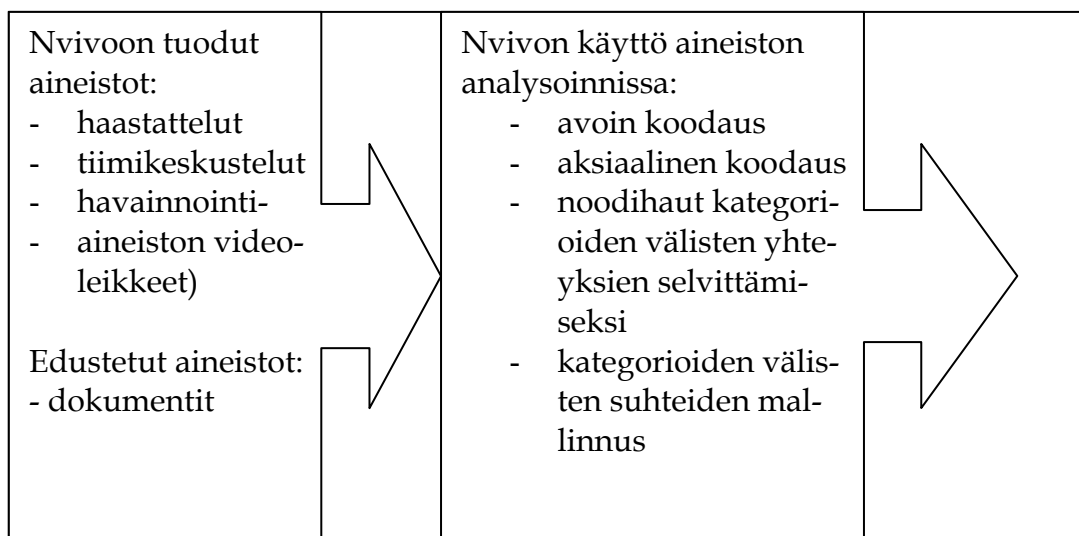
QSR Nvivo pohjautuu kuten edeltävät NUD*IST -versiotkin grounded teoreettiseen tutkimusotteeseen. (Luomanen & Räsänen 2004, 13). Nvivo 2 -ohjelmistossa on käytettävissä monipuoliset koodausmenetelmät sekä apuvä-lineet teorian muodostuksen tueksi. Ohjelmisto mahdollistaa mm. monimuo-toisten aineistojen kuten valokuvien ja videoaineiston sekä muistiinpanojen eli memojen liittämisen koodausprosessiin. Ohjelman graafiset ratkaisut mahdol-listavat analysointiprosessin visualisoinnin dokumentointivaiheessa. (Luoma-nen & Räsänen 2004, 16.) Käytön soveltuvuus laadulliseen aineiston analysoin-tiin, luovan ajatteluprosessin moniin tulkintoihin ja teorianmuodostukseen kui-tenkin riippuu keskeisesti tutkijan omista kyvyistä hahmottaa ohjelman tuomat mahdollisuudet ja rajoitteet tutkimusprosessissaan. Jo alkuvaiheessa päätin korvata *memot* tutkimuspäiväkirjalla, koska tämä työskentelytapa jäsenyi omassa ajattelussa luontevammaksi. Tutkimuspäiväkirjaan kirjasin aineiston analysointiin ja teorian muodostumiseen liittyviä vaiheita ja ideoita.

Nvivo-ohjelmassa tutkimuskokonaisuus eli projekti sisältää dokumentti-järjestelmän sekä koodausjärjestelmän. Dokumenttijärjestelmä sisältää projektin asiakirjat ja koodausjärjestelmä sisältää tutkijan tekemät kategoriat ja koodauk-set, jotka projektissa nimetään *noodeksi*. Dokumenteille ja koodausjärjestelmälle voidaan määritellä ominaisuuksia, attribuutteja ja niihin voi yhdistää kuvia tai muita dokumentteja kuten videoaineistoa ns. datapaloina (Luomanen & Räsä-nen 2004, 21).

Aineistoa koodatessaan tutkija voi seurata dokumenttijärjestelmästä ja koodausjärjestelmästä prosessinsa etenemistä, mikä voi helpottaa tulkintapro-sessia. Ohjelma mahdollistaa myös erilaisten hakujen teon dokumentti- ja koo-dausrjestelmässä, mikä voi tukea tutkijaa luovassa tulkintaprosessissa (Brin-ger, Johnston & Brackenridge 2006). Tutkimusraportissaan tutkija voi käyttää

noodirakenteita, raportteja sekä graafisia esityksiä analyysiprosessin etenemistä hahmottaessaan. (Luomanen & Räsänen 2004, 23-25.)

Tutkimuksessani dokumentoin kategorioiden muodostamistani, tein erilaisia hakuja kategorioiden välisistä yhteyksistä sekä mallinsin kategorioiden välisiä suhteita mallinnustoiminnan avulla (liite 6). Ohjelman käyttö visualisoi näin etenemistäni analyysiprosessissa ja auttoi hahmottamaan laajaa aineistokokonaisuutta ja siinä tapahtuvaa liikettä. Nvivo-projektini sisältää Nvivoon tuodun litteroidun aineistodatan, dokumentteina digitalisoidun dataleikkeen sekä tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon epikriisejä ja kuntoutussuunnitelmia sekä muutamia videoleikkeitä. Luomasen ja Räsänen (2004, 36) esittämää projektin dokumenttimallia soveltaen kuvaan QSR Nvivo -projektissa käyttämäni aineiston ja ohjelman käytön tutkimuksen eri vaiheissa kuviossa 2.



KUVIO 2 Nvivo-ohjelmiston käyttö aineiston analysoinnissa Luomasta ja Räsästä (2004) mukaillen

Esitän seuraavaksi analyysiprosessin kuvaamalla avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen vaiheet. Lukijalla on näin mahdollisuus seurata substantiivisen teorian muodostumiseen vaikuttaneet tulkintaprosessin vaiheet perusteluineen. Tulkintojeni luotettavuutta vahvistamaan yhdistän analyysiprosessin kuvaukseen analyysiohjelman käytön vaiheiden kuvailua (Luomanen & Räsänen, 2004 158, 166, 168.)

Analyysiprosessin kuvauksessa käytän tulkintaa tukevia kuvioita viemässä eteenpäin analyysin kuvausta. Kuvioiden avulla lukija voi seurata avoimen koodauksen aineistolähtöisten analyysiyksiköiden muotoutumista osaksi aksiaalisen koodauksen kategorioiden tulkinnallista vertailua ja uudelleen jäsentymistä. Kuvioiden avulla lukija voi seurata myös kategorioiden rakenteiden sekä sisällön vuorovaikutusta analyysin edetessä avoimen koodauksen konkreettista ydinilmaisusta ja niiden kuvauksista selektiivisen koodauksen aineistolähtöisiin käsitteisiin.

4 AVOIN KOODAUS - MATKA KOHTI SUBSTANTIIVISTA TEORIAA ALKAA

Avoim koodaus muodostaa tutkimuksessani analyysiyksikköjen kuvauksen perustan. Aineiston tiheän lähiluvun perusteella tulkitsin tiimikeskustelujen muodostavan koodaukselle rikkaan perustan. Kategorioiden muodostamisessa en lähtenyt liikkeelle haastatteluissa käyttämäni teemahaastattelurungoista, jotka olisivat ohjanneet tutkijan tulkintaa valmiiden tematisointien suuntaan. Keskeistä kategorioiden muodostamisessa olikin mahdollistaa tutkittavien omin merkityssisältöjen esiin nostamiseen.

Muodostin koodauksen perustan alakategorioista, jotka Nvivo-analyysiohjelmaa apuna käyttäen voidaan muodostaa liittämällä tekstikatkelma kategoriaan eli noodiin tai luomalla uusi noodi tutkijan tulkinnan mukaisesti tekstistä käsin. (Luomanen & Räsänen 2004, 72, 74- 75.) Aineiston alakategoriaksi koodattuna esimerkiksi *leikki*-kategoria sisälsi analyysiyksikkönä pitkiäkin keskustelukatkelmia, jotka käsittelivät tätä teemaa. Tavoitteena oli aineiston sisällöllisen rikkauden esille saaminen, mikä avoimessa koodauksessa näkyy mm. analyysiyksikköjen päällekkäisinä koodauksina. Näiden päällekkäisten koodausten arvioin avaavan myös kategorioiden välisiä etäisyyksiä ja suhteita koodauksen edetessä. (Bringer, Johnston & Brackenridge 2006, 258; Luomanen & Räsänen 2004, 73.)

Avoimen koodauksen edetessä tulostin Nvivo-ohjelman noodiluettelon käyttämäni kategorioista. Tämän luettelon avulla pystyin tarkastelemaan mahdollisia muutoksia käyttämissäni noodiluokituksissa. Kirjasin muutokset myös tutkimuspäiväkirjaan. Tulkintarakenteiden sekä kategorioiden sisältöjen ja määrien kehittymisen seuraamisessa käytin Nvivon mallintamistoimintoa (Luomanen & Räsänen 2004). Tallensin nämä Nvivon mallinnusvaiheet myöhempää vertailua ja tulkintojen kehittelyä varten. Kategorioiden välisten suhteiden vertailu toimi samalla osana seuraavaa koodausvaihetta eli aksiaalista koodausta.

Analyysin edetessä kategorioiden rakenteet voivat muuttua käsitteellisten kokonaisuuksien hahmottuessa. Muokkasin kategorioita yhteen liittämällä ja poistamalla sekä vertailujen perusteella kategorioita uudelleen nimeten (Luo-

manen & Räsänen 2004, 118). Erityinen huomio kiinnittyikin aineistolähtöisyyden varmistamiseen tulkinnassa.

"...Löydänkö riittävään herkästi variaatioita? Ymmäränkö oman aineiston monimuotoisuuden" (Grounded theory-kurssin essee 081005)

Teoreettisen sensitiivisyyden varmistamiseksi (Glaser 1978; Glaser & Strauss 1967, 240 Strauss & Corbin 1990) kirjoitin avoimen koodauksen vaiheessa auki omia esioletuksiani voidakseni tiedostaa niiden mahdollista vaikutusta aineistolähtöisessä teorianmuodostuksessa. Samalla etsin erilaisia näkökulmia havaitakseni aineiston rikkauden ja kyetäkseni tarvittaessa kyseenalaistamaan ja tekemään näkyviksi esioletukseni (Alasuutari 1999).

Kategorioiden määrittelyssä on keskeinen rooli ominaisuuksilla, joille merkitys tulee vain niiden ollessa kategorioiden elementtejä (Glaser & Strauss 1967, 36). Deyn (1990, 55) sanoja lainaten: *we can categorize dimensions, we cannot dimensionalize categories*. Tietyn kategorian osalta ominaisuuksien painotus ja ulottuvuuksien vaihtelu voi poiketa tutkittavan ja aineistotyyppin mukaan. Tutkittavasta ilmiöstä tiimikeskustelussa sosiaalisesti muotoutuva kuva voi näin ollen olla erilainen kuin haastattelutilanteessa muotoutuva.

Kuvaan seuraavaksi avoimen koodauksen kategoriat, jotka olen muodostanut alakategorioista pääkategorioihin edeten. Pääkategoriat olen nimennyt vasta avoimen koodauksen loppuvaiheessa verrattuani kategorioiden sisältöjä toisiinsa ominaisuuksien perusteella. Luvun otsikointi etenee kuitenkin selkeyden vuoksi pääkategorioittain. Pääkategorioita kuvatessani käytän koodauksen tulkinnallisesti keskeisiä aineistolähtöisiä ydinilmaisuja. Tekstissä kuvaan kategorioita ydinilmaisuja esimerkkeinä käyttäen, liitteessä 7 esitän kuvioina kategorioittain kaikki avoimen koodauksen ydinilmaisut (kuviot 2-20/liite 7). Avoimen koodauksen lopussa esitän kuviossa 3 koosteena etenemiseni avoimesta koodauksesta aksiaalisen koodauksen rajamaille.

4.1 Matin yksilölliset tekijät

Avoimessa koodauksessa muodostin kolme kategoriaa, jotka ovat seuraavat: 1. Matti innostuu, tahtoo ja tekee aloitteita, 2. Matin toiminnallisia taitoja ja tavoitteita sekä 3. Matin yksilöllisiä haasteita. Matin yksilöllisiä haasteita -kategoria sisältää kolme alakategoriaa, jotka ovat (1) asennon hallinta ja motoriset liikemallit, (2) apuvälineet sekä (3) aika. Pääkategorian kategoriat kuvaavat Mattiin liittyviä yksilöllisiä tekijöitä, jotka tuovat esiin yksilöön liitettävien tekijöiden moninäkökulmaisuuutta. Kategorian ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuvioissa 2-6.

1. kategoria: Matti innostuu, tahtoo ja tekee aloitteita

Matti näyttäytyy tässä kategoriassa innostujana, tahtojana ja aloitteentekijänä. Kategorian ominaisuutena innostumisen, oman tahdon ja aloitteiden määrä

vaihtelee. Kategorian ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuviossa 2 sekä osin tekstissä kuvaavina esimerkkeinä.

Vanhemmat korostavat Matin oman äänen kuulumista. Ydinilmaisut *ei suostunu, jos ei se tykkää ja et se on niin jääräpää siinä, että se ei suostutteluun ala* kuvaavat Mattia aktiivisesti toimintaa vastustavana lapsena. Innostuksen, oman tahdon ja aloitteellisuuden ollessa vahva, Matti näyttäytyy lapseena, joka *innostu ku heräs se oma kiinnostus ja joka siitä (toiminnasta) nauttii*.

" Se tykkää varmasti kaikista eniten niistä...tavallaan ryhmässä toimimisesta ja...ja niinku niistä musiikkileikeistä ja mitä hänellä on niitä niin...ne on semmosia, että ne niinku ponnahtaa sekä Matista että myöskin tässä reissuvihkossa lukkee, että. " (isä, haastattelu)

Kategorian toisena ominaisuutena aloitteen lähtökohta vaihtelee. Ydinilmaisui-
na *Matti innostu, ku heräs se oma kiinnostus sekä se ite siitä innostuu ja tykkää var-
maan eniten* kuvaavat Matista itsestään lähtevää innostusta. Aloitteen lähtökoh-
tana voivat olla myös toisten lasten tekemät aloitteet tai aikuisten tekemät aloit-
teet.

Ydinilmaisui ..., *jos se on vain mielekästä, niin se tekee* nostaa esille mielek-
kyden merkitystä Matin toiminnassa. Matin omat aloitteet tulevat erilaisissa
tilanteissa, joten Matilla *pitäisi olla mahdollisuuksia* kuten ydinilmaisui kuvaa.

Matin innostuksen liittyminen toiminnan *motivaatioon* kuvautuu kuitenkin
ristiriitaisesti. Liikuntavammaisen Matin *motivaatio ei saa olla liian suuri, koska
liika innostus spastmoi sitä kyllä* kuten fysioterapeutti ydinilmaisussa kuvaa. Ma-
tin innostumisen, oman tahdon ja aloitteellisuuden määrä kuvautuu myös risti-
riitaisena verrattuna toisiin lapsiin. Ydinilmaisujen perusteella herääkin kysy-
mys, oletetaanko Matin kiinnostuvan toiminnasta, joka toisia lapsia ei innosta.

erityisavustaja: Eikä sitä ala kukkaan muukaan, jos ei kiinnosta (VARSU-tiimi)

lastenhoitaja 1: Se panee hösseliksi, se heitelee lattialle...

erityisavustaja: Se heittää lattialle, eikä...

kelto: Eikä mikkään ihme, niin (vktiimi-terapeutit2)

lto: Kukapa se niitä aina,

*kelto: Ja eikö ollu vähän äiti, että ku sä niinku annoit ymmärtää sitä, että nyt
on tullu semmonen itsenäisyysvaihe ja muu, että ei oo ihmeekkään, että...
(VARSU-tiimi)*

Tässä kategoriassa kuvautuu Matti, jonka innostus, oma tahto ja aloitteellisuus
vaihtelevat. Kategoriassa on kuultavissa selvästi Matin ääni sekä aktiivisena
toimintaan aloitteellisena toimijana, mutta myös toimintaa vastustavana lapse-
na. Toiminnan aloitteen lähtökohtien vaihtelu tuo ominaisuutena määrää laa-
jemman näkökulman Matin innostuksen, oman tahdon ja aloitteellisuuden ku-
vaan.

2. kategoria: Matin toiminnallisia taitoja ja tavoitteita

Matin toiminnalliset taidot ja tavoitteet ovat Mattiin liitettäviä yksilöllisiä teki-
jöitä. Taitojen arviointi ja tavoitteiden asettaminen liittyvät vahvasti myös yh-

teistyöhön. Kategorian ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuviossa 3 sekä osin tekstissä kuvaavina esimerkkeinä.

Matin toiminnalliset taidot määrittävät kategorian ominaisuutena vaikeusasteeltaan helpoista vaikeisiin.

"...että just näihin vaikeempiin, että minä isänä oon kyllä sitä mieltä, että Matti niinku tuota hiffaa, että se pitäis laittaa, mutta ku se ei, se ei saa sitä, niin sillä loppuu se kiinnostus. Siihen mulla on niinku sillä lailla todisteena, että sitte semmoset niinku helpommat esimerkiksi ku tarhaan lähtö aamulla niin valojen sammuttaminen. Niin sen se tekee aivan ku se on helppo suoritus kuitenkin. Se tietää sen ja se tekee...jopa vähän niinku välinpitämättö...napsauttaa. Että...se vain...suivaantuu ku sillä ei onnistu se." (isä, VARSU-tiimi/tuku-tiimi)

Matin tavoitteet vaihtelevat kategorian ominaisuutena määrittelemättömistä selkeisiin. Määriteltynä ydinilmaisuisissa on selkeä *tavoite*, tarkemmin määrittelmättä jätetään *harjoittelu* ja ilmaan heitettyinä tulkintana *onko tää joku*. Tavoitteen sijasta käytetään myös *teemaa* tai *aihetta*. Tällaisena teemana esiintyy mm. apuvälineen käyttö. Liikuntavammaisen lapsen lääketieteellinen tavoite suuntaa lisäksi huomioon tietyn kohteen hoitoon. Matin kanssa toimivat ammattilaiset ja vanhemmat eivät näin ollen kuvaa tavoitetta selkeästi samoin.

"Et tavallaan ku tossa, että kodin tavoitteet, niin tässä...miks nää välineet, justiin tää swossi, swos-ortoosi ja sitte tää mini-walk hankittiin. Niin siinä on se semmonen lääketieteellinen tavoite. Elikkä nyt, meidän on tärkeä hoitaa lonkkia, ihan konkreettisesti niitä lonkkia..." (fyysioterapeutti, tuku-tiimi)

Tässä kategoriassa toiminnalliset taidot ja tavoitteet kuvautuvat ominaisuuksiltaan määrittelyn ja vaikeusasteen mukaan. Kategoriassa hahmottuva ristiriita tavoitteen moniin merkityksiin tuo haasteen tavoitteen selkeyden ja vaikeusasteen määrittelyyn. Toiminnallinen tavoite voi muuttua esimerkiksi silloin, kun teemana on apuvälineen käyttö.

3. kategoria: Matin yksilöllisiä haasteita

Yksilöllisinä haasteina Matin arjessa näyttäytyvät vahvasti asennon hallinta ja motoriset liikemallit, apuvälineet sekä aika. Haasteiksi nämä yksilölliset tekijät muodostuvat kuvautuessaan moniulotteisesti ja toisiinsa eri tavoin yhteydessä olevina tekijöinä. Kategorian ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuvioissa 4, 5 ja 6. Käytän ydinilmaisuja myös tekstissä kategoriaa kuvaavina esimerkkeinä.

Alakategoria: Asennon hallinta ja motoriset liikemallit Asennonhallinta ja motoriset liikemallit näyttäytyvät Matin arjen päivittäisissä toiminnoissa toimintaa ja osallistumista ominaisuudeltaan vaihtelevasti rajoittavina tai mahdollistavina. (kuvio 4/liite 7). Ydinilmaisut *korostuu nää alkuliikkeisiin liittyvät asiat* sekä *tällai liikkeitten suhteen motivaatio on hyvä* kuvaavat asennon hallinnan ja motoristen liikemallien vahvaa roolia Matin toiminnassa.

Asennonhallinnan ja motoristen liikemallien rooli nousee vahvasti esille jo Matin tuloa päiväkotiin valmisteltaessa.

"No, en minä oikeastaan sitä pohtinut niin hirveesti, että esim. semmosia tietenkään asioita jäljestä niinku ajatellaan, että vois tietää, että minkä takia tehhään näin. Mutta kyllä oikeasti varmaan sekin asia, tuota niin, tuli siinä, että minkä takia niitä tehhään tuli, että just se, että säilyy ne lapsella säilyy esim. nämä liikeradat. Että pystyy liikkua, mutta sitte on, mutta on, se mahdollistaa sen, että pystyy sitte toimimaan."(erityisavustaja, haastattelu)

Kategoriassa avautuu asennonhallinnan ja motoristen liikemallien toimintaa mahdollistava ulottuvuus, niiden toimintaa rajoittavan roolin jäädessä yksilöllisenä haasteena sivuosaan.

Alakategoria: Apuvälineet. Avoimessa koodauksessa apuvälineet näyttäytyvät ominaisuuksiltaan *Matin* toimintaa mahdollistavina tai rajoittavina tekijöinä (kuvio 5/liite 7). Ydinilmaisut *miniwalkissa se ei halua kävellä* tai *nythän on keittiöleikit on alkanu, ku tuli tämä...miniwalkki, niin Matti voi leikkiä* kuvaavat apuvälineen toimintaa mahdollistavaa ja rajoittavaa ulottuvuutta.

Apuvälineiden rinnalla näyttäytyvät myös toimintaympäristön *tavalliset* toimintavälineet. Ydinilmaisut *minkä kans haluaa kävellä, niin ku on ne pienet kärryt, niin työntää, niin käveleminen on paljon mieluumpaa... niin sitte, vaikka onki se swos-ortoosi päällä, niin se...tukee sitte* kuvaa tällaista toimintavälineen toimintaa sekä osallistumista mahdollistavaa ulottuvuutta.

Matille terapeutin toiminta kuvautuu vahvasti apuvälineen käyttöön liittyvänä. *Terapeutin* toiminta kuvautuu toimintaa ja osallistumista mahdollistavana, kuten seuraavassa esimerkissä:

<i>fysioterapeutti :</i>	<i>Niin, siinä kuitenkin se, että jos aattelis sen terapeutisena, että se olis vielä että aukkais vähän jalkoja. Mutta, mutta...</i>
<i>lastenhoitaja 1:</i>	<i>Niin ja vois valmiina. No, se on tietenki niin kallis, jos siinä olis vielä ratat alla, että sitä vois vetää. Ja siinä vois olla toinen lapsi niinku vetämässä.</i>
<i>fysioterapeutti:</i>	<i>Niin, ralliautoksi</i>
<i>fysioterapeutti:</i>	<i>Mäkiauto pojalle. (VARSU-tiimi)</i>

Tässä kategoriassa apuväline kuvautuu toimintaa mahdollistavana, mutta myös *Matin* arjen toimintaa rajoittavana yksilöllisenä haasteena. Kategoriassa avautuu myös mielenkiintoinen toimintavälineen toimintaa ja osallistumista mahdollistava ulottuvuus.

Alakategoria: Aika. Aika näyttäytyy yksilöllisenä haasteena ydinilmaisuihin sisällöllisesti monimuotoisesti (kuvio 6/liite 7) Tässä kategoriassa erityisesti vanhemmat ja tutkimus- ja kuntoutusvastuutaho näkevät *aikajanan* (isä, haastattelu) jatkumona *Matin* syntymästä tulevaisuuteen. Ammatilaisen kuvaamana aika liittyy *Matin* elämässä *integroitumiseen, joka alkaa heti kun laps, kun vamma-nen lapsi syntyy*, kuten ydinilmaisussa lääkäri kuvaa. Ydinilmaisut *kuntoutus on oppimista ja se käsittää koko lapsen valveilla olo ajan* niveltää aikaan myös kuntoutuksen ja oppimisen.

Matin aika määrittäytyy vahvasti arkeen liittyviin toimintoihin kuten *seisomiseen, ruokailuun, vapaaseen ryömimiseen tai vapaaseen leikkiin* käytettynä aikana. Aika kuvautuu myös *toistojen määränä, toiminnan nopeutena ja kestona, kuntoutuksen säännöllisyytenä* tai oppimisen tapahtumisen *viiveellä*.

Tässä kategoriassa *Matin* aika kuvautuu moninäkökulmaisena yksilöllisenä haasteena. Ydinilmaisuihin ei kuitenkaan selkeästi kuvaudu toimintaa tai osallistumista mahdollistava tai rajoittava ulottuvuus.

4.2 Ryhmään liittyvät tekijät

Avoimessa koodauksessa aineistosta hahmottuu kaksi lapsiryhmään liittyvää kategoriata, jotka ovat 1. Lapsiryhmän tavoitteet sekä 2. Ryhmätoiminnan muodot. Kategorian ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuvioissa 7 ja 8. Käytän ydinilmaisuja myös tekstissä kategoriata kuvaavina esimerkkeinä.

1. kategoria: Lapsiryhmän tavoitteet

Lapsiryhmän tavoitteet vaihtelevat ominaisuudeltaan määrittelemättömistä selkeisiin. Ydinilmaisuna *jotku sosiaaliset ja yhteistyötaidot on semmoset, mitkä on niinku tosi tärkeät aiheet...opitaan sitte yhdessä...vielä pitkälle tavoitteena* kuvaa yhteistyötavoitteen painotuksen lapsiryhmän tavoitteissa. Lapsiryhmän tavoitteita ei kuitenkaan selkeästi määritellä. Tavoitteet myös niveltuvat vaihtelevasti *Matin* yksilöllisiin tavoitteisiin. (kuvio 7/liite 7). Ydinilmaisuihin...*mitä tämä lapsi voi tehdä tai nämä lapset, pitää ottaa tietenki kaikki lapset huomioon* kuvaa *Matin* ja lapsiryhmän tavoitteiden niveltymistä tarkemmin määrittelemättä. Tavoitteiden niveltymiseen pyritään ydinilmaisujen kuvauksissa myös tarkemmin määritellysti esimerkiksi pyrkimällä yhteiseen viitekehukseen kuten ydinilmaisussa *esimerkiksi semmonen leikin hierarkkinen etenemismalli...jotenkin viitekehystä, että vois lähteä sitte ideoimaan tarkemmin*.

Yhteinen käsitys tavoitteiden niveltymisestä konkretisoituu, kun yksilöllisiä tavoitteita suunnitellaan ennen koko ryhmän tavoitteita.

<i>toimintaterapeutti:</i>	<i>Ensinnäkin millaiselle aikavälille, nyt syyslukukaudelle vai koko kaudelle?...</i>
<i>kelto:</i>	<i>Onko se toimintasuunnitelma jo?</i>
<i>lastentarhanopettaja:</i>	<i>No ei. Ku sehän oli tarkoitus just, että tämä pidetään ensin. Meillä on oma palaveri vasta ensi viikolla. Ko tavallaan tietäs niitä hyviä ideoita, mitkä vois toimia koko ryhmän kanssa...</i>
<i>lastenhoitaja 1:</i>	<i>Niin, että mitä me sitte sisällytetään siihen ku me tehhään...niin me voiaan sitte yhittää sitte sinne...niihin toisten juttuihin.</i>
<i>toimintaterapeutti:</i>	<i>Niin, niin. Että teillä on sitten tulossa.... (vk-tiimi ja terapeutit1)</i>

Tässä kategoriassa avautuvat määrittelyltään vaihtelevat koko lapsiryhmän tavoitteet. Ryhmän tavoitteiden määrittelyn epäselvyys tuo tässä kategoriassa ja haasteen ryhmän tavoitteiden ja *Matin* tavoitteiden niveltymiseen.

2. kategoria: Ryhmätoiminnan muodot

Ryhmätoiminnan eri muodot näyttäytyvät tässä kategoriassa (kuvio 8/liite 7) vaihdellen ominaisuudeltaan Matin omasta toiminnasta pienryhmätoimintaan sekä koko ryhmän toimintaan.

Ryhmätoiminnan muodot nivELYvät Matin toimintaan vaihdellen. Matti osallistuu koko ryhmän toimintoihin ja pienryhmätoimintaan. Matilla on myös *omaa toimintaa*, joka tarkoittaa ensisijaisesti erityisavustajan tai terapeutin kanssa kahdestaan toimimista. Ydinilmaisu *ollaani me kahdestaan harjoteltu* kuvaa tällaista toimintaa harjoitteluna, jolle usein ei määritellä tavoitetta.

Kategoriassa kuvautuu myös oman toiminnan merkityksellisyyden ristiriita Matin näkökulmasta, kuten ydinilmaisu *ei Mattia saa sillai motivoitua kahen kesken sillä lailla* kuvaa. Kuilu ryhmätoiminnan eri muotojen nivELYmissä Matin toimintaan avautuu myös ydinilmaisussa *lapsi lasten joukossa niinku- kuitenkin korostuu yksilöterapia niinku enempi*. Kuitenkin erityisesti vanhemmat nostavat esille, että Matin tulisi voida olla lapsena toisten lasten joukossa avustajan mahdollistaessa toiminnan *Matin varjona* (äiti, haastattelu). Kuntoutusta toteuttavien terapeuttien osallistuessa koko ryhmän toimintoihin sekä pienryhmätoimintaan mahdollistuu lähtökohtaisesti Matin toiminta ryhmän toiminnoissa osana ryhmää.

Tässä kategoriassa ryhmään liittyvät tekijät kuvautuvat ryhmän tavoitteiden sekä ryhmätoiminnan muotojen kautta. Ydinilmaisujen perusteella Matin toimintaa lapsena toisten lasten joukossa tulkitaan eri tavoin. Ryhmän vaihtelevat toimintamuodot ja terapeuttien toimiminen ryhmän toiminnoissa mahdollistavat Matin ja koko ryhmän toiminnan nivELYmistä. Kategoriassa kuvautuu kuitenkin myös toiminnan ja osallistumisen ristiriita Matin toimiessa osana ryhmää, mutta toiminnan kuvautuessa enemmän yksilöllisenä terapiana.

4.3 Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyötekijät

Avoimessa koodauksessa muodostin pääkategorian kategorioista 1. Yhteistyön teemoja, 2. VARSU ja toimintaperustainen ohjaus sekä 3. Vastuut ja roolit. Yhteistyötekijöinä nämä tekijät yhdessä avaavat ammattilaisten ja vanhempien tulkintoja yhteistyöstään eri näkökulmista. Ydinilmaisut avaavat tulkinnan ulottuvuuksia analyysin edetessä. Kuvaan kategorian ydinilmaisut liitteen 7 kuvioissa 9-11. Käytän ydinilmaisuja myös tekstissä kategoriata kuvaavina esimerkkeinä.

1. kategoria: Yhteistyön teemoja

Ammattilaisten ja vanhempien ydinilmaisuiissa kuvaamat yhteistyön teemat vaihtelevat ominaisuudeltaan konkreettisista käsitteellisiin. Ydinilmaisuiissa teemat avautuvat myös toimijoille sisällöiltään vaihdellen ominaisuudeltaan erillisistä jaettuihin (kuvio 9/liite 7).

Ydinilmaisuisissa teemat kuvaavat ammattilaisten ja vanhempien yhteistyötä moniulotteisesti yhdistäen kasvatuksen, kuntoutuksen ja oppimisen sisältöjä. Teemojen konkreettisuutta korostaa vanhempien näkökulmasta ydinilmaisuna asioista puhuminen niiden *oikeilla nimillä* (isä, haastattelu). Yhteistyön teemat avautuvat ydinilmaisuisissa kuitenkin varsin abstrakteina ja monimuotoisina. Teemojen käsitteellistä monimuotoisuutta kuvaa ydinilmaisuuksissa *kasvatus on kuntoutusta...ei niitä voi erottaa toisistaan. Ydinilmaisuuksissa arkielämä on kuntouttaja ja se on opetusta...vahvistaa jaettujen teemojen merkitystä* Matin arjessa.

Koti ja päiväkotit ovat Matin arjen keskeisiä toimintaympäristöjä, joissa yhteistyön sujuvuudella on merkitystä ammattilaisille, vanhemmille sekä Matille. Ydinilmaisuuksissa *...että päiväkotit, vanhemmat, terapeutit, kaikki, että toimii niinku (yhteistyössä)...se on käytännön kannalta helpompaa ja ennen kaikkea se on Matille, ku Mattihan tykkää siitä* painottaa myös Matin ääntä yhteistyön merkityksellisyydessä. Toimintaympäristöjen niveltymisen yhteistyössä näyttäytyy kuitenkin myös ristiriitaisena tulkintana, jossa päiväkodin rooli... *voi muotoutua liian merkitykselliseksi.*

Tämä kategoria avaa ydinilmaisujen kautta yhteistyön teemoja varsin käsitteellisellä tasolla. Ydinilmaisuisissa kuvautuukin pyrkimys teemojen jaettuun ymmärtämiseen, mutta niiden konkreetin ja käsitteellisen tason välinen yhteys ei avoimessa koodauksessa vielä avaudu.

2. kategoria: VARSU ja toimintaperustainen ohjaus yhteistyössä

Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma (VARSU) sekä toimintaperustainen ohjaus (TPO) nostavat esille yhteistyötekijöiden kategoriassa näkökulmia VARSU:n käyttöön ammattilaisten ja vanhempien yhteistyössä. Kategoriassa painottuvat Matin toiminnallisten taitojen arviointi sekä yksilöllisten tavoitteiden laadinta. (kuviot 10/liite 7). Ydinilmaisut avavat VARSU:a ja TPO:ta Matin sekä kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön arkeen eri tasoisesti liittyvinä tekijöinä.

VARSU liittyy ydinilmaisuisissa Matin arjen toimintaympäristöihin ja toimijoiden sitoutumiseen Matin kuntoutuksessa. Painotus Matin arjen toimijoiden yhteistyön keskeiseen rooliin kuvautuu ydinilmaisuisissa *tämmönen kolmikanta...perhe päiväkotit ja terapeutit.* Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyön painotusta kuvaa ydinilmaisuuksissa *...jos me otetaan tämmönen ohjelma...selkeät sävele...perheellä on vastuuta ja silloin se tietää myös sitä että terapeutoista...perheen täytyy olla terapeutoissa mukana...met tehdään tämmönen ohjelma, lasta palveleva..* Ammattilaisten ja vanhempien välisen yhteistyön onnistuminen näyttäytyy ydinilmaisuisissa myös yksilöä laajempaan yhteiskunnallisena kysymyksenä, kuten ydinilmaisuisissa *...jos tämä ei toimi, jos joku näistä ei toimi, niin me ollaan, tarkoitan yhteiskunta, me ollaan epäonnistuttu* kuvaa.

VARSU -suunnitelman rooli määrittyy yhteistyössä keskeiseksi apuvälineeksi tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon laatimassa Matin kuntoutussuunnitelmassa. Suunnitelman käyttöönotto ennen Matin päiväkotiin tuloa luo suuntaviivoja yhteistyön rakentamiseen VARSU:a käyttäen painottuen tavoitteellisenä *kuntoutuksen apuvälineenä.*

"Päiväkodissa tarkoitus ottaa käyttöön VARSU-systeemi korvaamaan alun perin tarkoitettua Pikku portaat -ohjelmaa. VARSU-systeemin avulla rakennetaan siis kokonaisuus kuntoutuksesta." (dokumentti/lisäys kuntoutussuunnitelmaan 150601)

Matin toiminnallisten taitojen arvioinnissa ja tavoitteiden määrittelyssä painottuvat ydinilmaisuuksissa VARSU:n konkreettisuus sekä arjen sovellettavuus. Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyömuotona painottuvat VARSU-palaverit, joissa kootaan arvointitietoa, asetetaan tavoitteita ja sovitaan yhteisistä ohjauksen tavoista. Ydinilmaisuuksissa *VARSU -palaverit on hyviä...perhe on kuitenkin niissä mukana...hyvin yksityiskohtaisesti käsitellään näitä tavoitteita missä ollaan, että perhe on täysin tietoinen niistä ja voi jollakin tavalla ottaa niitä arjessa huomioon...ei ehkä yhtä määrätietoisesti kuin päiväkodissa kuitenkin kuvaa toimintamuodon merkitystä, mutta myös kuilua perheen ja päiväkodin välillä. Kuitenkin ydinilmaisuuksissa painottuu vanhempien tasa-arvoisuus oman lapsensa ja perheen asioiden asiantuntijana.*

Ydinilmaisuuksissa huomio kiinnittyy Matin tavoitteiden lisäksi myös ryhmän muiden lasten tavoitteisiin. Matin tavoiterukkasten lisäksi myös muut lapset saavat tavoiterukkaset. Ydinilmaisuuksissa *...minusta se on kauhean hyviä, että ne on kaikille lapsille (rukkaset), niin, että kaikilla lapsilla on tavoitteita* kuvakin VARSU:n käytön mahdollisuutta apuvälineenä Matin ja koko ryhmän tavoitteiden tasa-vertaisessa määrittelyssä.

Ydinilmaisuuksissa TPO:n sisällöt jäävät VARSU:n määrittelyä avoimimmaksi ja VARSU:n käytön varjoon. Ydinilmaisuuksissa *...jos siinä niinku lauletaan, leikitään jotain leikkiä ja lauletaan...niin sitte se menee se käsien venytys, mutta sehän ei oo minusta, se ei ole niinko toimintaperustaista kuntoutusta kyllä. Sinänsä se on kuntoutusta sitä varten, että pystyy toimimaan...* kuvaa TPO:ta sisällöllisesti. Ydinilmaisuuksissa avautuu toimintaan perustuvan ohjauksen ja kuntoutuksen välinen kuilu. TPO saa myös toimintaa ja oppimista yhdistävän muodon, kuten ydinilmaisuuksissa *toimintaperustainen kuntoutus on sitä, että opettelee toimimaan siinä tilanteessa oikealla tavalla...oppii tekemään sen ei leikisti vaan ihan oikeesti* kuvaa.

Tässä kategoriassa VARSU ja TPO kuvautuvat eritasoisesti. Ammattilaisten ja vanhempien välisen yhteistyön muotona VARSU kuvautuu ydinilmaisuuksissa konkreettisena apuvälineenä, jonka sisällöt avautuvat ammattilaisille ja vanhemmille arvioinnin ja tavoitteiden kautta. TPO jää ydinilmaisuuksien perusteella sisällöltään toimijoille VARSU:a epäselvemmäksi. VARSU:n ja TPO:n niivertyminen ei tässä kategoriassa selkeästi vielä avaudu.

3. kategoria: Vastuut ja roolit yhteistyössä

Vanhempien ja ammattilaiset roolit ja vastuut yhteistyössä näyttäytyvät ydinilmaisuuksissa Matin toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa (kuvio 11/liite 7). Vastuut ja roolit vaihtelevat ominaisuudeltaan erillisistä yhteen nivELYTYIIN.

Toiminnallisten taitojen arvioinnissa perheen rooli Matin arjen asiantuntijana kotona painottuu, kuten ydinilmaisuuksissa *...että vanhemmat ovat siinä asiantuntijoita, niissä kotiasioissa* kuvaa. Päiväkodin toimintaympäristöstä tuleva Matin

arviointitieto kuvautuu kuntoutuksen ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyössä myös terapeuttisena tietona, kuten ydinilmaisuu...*sitte taas täältä tulee niinku päiväkodilta (arviointitieto), ku me taas puhutaan terapiatilanteesta* kuvaa. Matin arvioinnissa painotetaan kuitenkin vastuiden ja roolien muotoutumista tasarvoiseksi.

"Ja sitte jotenki tuntuu, että vanhemmat ovat siinä asiantuntijoita niissä kotiasioissa. Että kukkaan ei kiistä sitä, koska he tietävät sen ja...Sitte taas täältä tulee niinku päiväkodilta, ku me taas puhutaan terapiatilanteesta. Mutta että jokainen niinku on jotenki tasa-arvoinen. Et ku joissaki muissa vastaavissa tilanteissa tullee vähän semmosta...ammatti-ihmiset jotenki sanelee."(toimintaterapeutti, vk-tiimi-terapeutit 2)

Pyrkimys ammattilaisten ja vanhempien vastuiden ja roolien niveltyymiseen Matin arvioinnissa ja tavoitteiden määrittelyssä on ydinilmaisuuissa nähtävissä. Toisaalta painottuu myös vanhempien roolina oikeus olla vanhempina lapselleen sekä asiantuntijoiden roolissaan vanhemmille antaman tuen tärkeys.

"Kyllähän se aivan selvä asia, että ku mä oon..., niin en minä niinku oikein ossaakaan niitä sitte, vaikka minä yritän. Ja päivänselvä asia, että sitähan yrittää oman lapsensa etteen vaikka mitä." (isä, haastattelu)

...
"...ennen kaikkea sinun pitää olla vanhempi lapselle..., että Matille tulee nämä terapiat ja muut, ja sitä kautta ohjataan, mutta että sitte tehään niinku mitä pystyy ja ossaa sitte." (isä, haastattelu)

...
"Ja mie varmaan tässä matkan varrella opin nyt sit...niitä asioita, että...vielä tarkemmin, että ko Matti vanhenee, niin mitä mahdollisuuksia on vaikuttaa ja miten mennee vielä sitte eteenpäin." (isä, haastattelu)

Vanhempi kokeekin tuettuna oppivansa myös vaikuttamaan. Vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisuus vastuiden ja roolien määrittelyssä kuvautuu myös ydinilmaisuuissa vanhempien mahdollisuutena määrittellä omaa rooliaan yhteistyössä ammattilaisten kanssa. Vastuut ja roolit näyttäytyvät näin myös yhteistyössä muovautuvina tekijöinä.

Tässä kategoriassa ammattilaisten ja vanhempien väliseen yhteistyöhön liittyvät tekijät avautuvat ydinilmaisuuissa Matin arjen näkökulmasta vielä käsitteellisinä, mutta jaettuihin sisältöihin pyrkivinä teemoina. Kategoriassa VARSU ja TPO avautuvat eritasoisesti VARSU:n saadessa konkreettisia muotoja Matin toiminnallisten taitojen arvioinnissa sekä tavoitteiden asettelussa. VARSU konkretisoikin ydinilmaisujen perusteella avoimen koodauksen vaiheessa jaettuja teemoja yhdistäen kasvatusta ja kuntoutusta. TPO jää ydinilmaisuuissa vielä ammattilaisten ja vanhempien yhteisenä Matin ohjauksen muotona yhteisiltä sisällöiltä epäselväksi ja erilliseksi.

4.4 Matin avaintoiminnat

Avoimessa koodauksessa hahmottui kolme Matin arjessa näyttäytyvää keskeistä toimintaa: 1. Aamupiiri, 2. Leikki sekä 3. Ulkoilu. Nämä toiminnat avaavat

näkökulmia Matin arjen toimintaan tuoden esille ominaisuudeltaan erillisestä yhteen niveltäviä ulottuvuuksia.

Aineistolähtöiset ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuvioissa 12-14. Käytän ydinilmaisuja myös tekstissä kategorioita kuvaavina esimerkkeinä.

1. kategoria: Aamupiiri

Aamupiiri kuvautuu ydinilmaisussa Matille merkityksellisenä toimintana (kuvio 12/liite 7) määrittyen ydinilmaisussa moniulotteisesti. Vanhempien kuvaamana aamupiiri painottuu erityisesti yhteisenä lapsiryhmän toimintana. Tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimi puolestaan kuvaa aamupiirin päiväkodin päivärutiineihin kuuluvana tilanteena kuten ydinilmaisu *minusta ne on semmosia asioita, että aamupiiri on aamupiiri, että...se on vähän niinku perheen aamuhetki tämmönen, että ei sinne nyt terapeutti tule, jos perhe syö* toimintaa avaa.

Matin päiväkodin arjessa toimivat varhaiskasvatustiimi sekä terapeutit ovat mukana aamupiireillä hahmottaen aamupiirin muodon merkityksellisyyden. Ydinilmaisu..., *että aamupiiri ja just nämä tämmöset niinku piirissä tapahtuvat lasten yhteiset toiminnat, niin niissähän Matti on niinku kaikkein tarkkaavaisin* kuvaa piirissä toteutettavaa toimintaa Mattia innostavana yhteen niveltävänä avaintoimintana. Avaintoimintana aamupiiriin avautuu ydinilmaisussa myös kiulu Matille merkityksellisen toiminnan ja terapeuttien roolin välillä kuten ydinilmaisu *mie aattelin, että se on ajateltu, että teiän kans (terapeutit) tehään jotaki kivaa ja hän ei nyt tule aamupiirille...* kuvaa.

Aamupiiri niveltää Matin toimintaan toiminnan terapeutituisuuden. Ydinilmaisu *no tietenkinhän (aamupiirillä) yksinkertaisesti leikkeihinän vois yhistää...tehä semmoset liikkeet, että tehään...leikitään tällä lailla, että...* kuvaa terapeutista motoristen liikemallien yhteen niveltymistä tässä avaintoiminnassa, jossa Matti toimii osana lapsiryhmää.

Tässä kategoriassa aamupiiri avautuu kaikkien lasten yhteisenä avaintoimintana, joihin yhdistyy luontevasti Matin yksilöllisiä tavoitteita.

2. kategoria: Leikki

Leikki määrittyy ydinilmaisussa avaintoimintana, jota kuvataan sisällöllisesti monimuotoisesti. Leikki avaintoimintana kuvautuu ominaisuudeltaan erillisestä yhteenniveltävään vaihdellen (kuvio 13/liite 7).

Leikki kuvautuu ydinilmaisussa konkreettisina toimintoina, jolloin leikkiä kuvataan mm. hiekkaleikinä, muovailuna jne. Ammattilaiset ja vanhemmat tavoittelevat myös yhteisen leikin *viitekehysten* määrittelyä.

”Semmonen leikin hierarkinen etenemismalli vois olla ihan semmonen. Jos siellä on tämmönen sensomotorinen leikki. Ja sitte lähtis miettimään, ku siellä on liike, tunto, asento... Oisko siinä mittään semmosta, jotenki viitekehystä, että vois lähteä sitte ideoimaan tarkemmin... sitte siellä leikkimallissa mennee rakenteluleikki...lähtis sieltä miettiin sosiaalinen leikki” (toimintaterapeutti, vk-tiimi/terapeutit 1)

Leikki nousee esiin myös keinona toteuttaa Matin yksilöllisiä tavoitteita. Kuitenkin leikki voi avaintoimintana avata myös kuilua Matille merkityksellisen leikin ja leikin välinearvon välillä kuten seuraava esimerkki kuvaa:

"...on siinä semmonen ristiriita, että ei lapsi saa sitte niinku rauhassa leikkiä... Että kyllähän tuon ikäinen lapsi jo vastustaa joskus, että sitäki, että kun koko ajan tehään jotakin... jotakin paikkaa venytetään tai... Tietenki siinä voi leikkiä sitte samalla, mutta että ihan niinku, että koko päivä on niin ohjelmoitu sitte..." (erityisavustaja, haastattelu)

Avaintoimintana leikki avautuu ydinilmaisuisissa myös yhteen niveltävänä toimintana, johon Matti itse innostuu kuten ydinilmaisu *...ja justiin se, että pääsee, saapi leikkiä samalla tavalla ku muutki lapset, ja mitä ite haluaa* kuvaa. Ydinilmaisuisissa avautuu kuitenkin myös kuilu Matin mahdollisuuteen osallistua leikkiin Matille merkityksellisenä avaintoimintana. Ydinilmaisu *...just se leikki jää aika vähälle, että saa leikkiä, niinku Mattiki. Matti osaa leikkiä siellä ja osaa mennä jo, vähän niinku sammaan joukkoonki ihan ite. Ossaa mennä, niin että saa leikkiä semmosta ja semmosilla leluilla, mistä ite tykkää* kuvaa ristiriitaa tässä avaintoiminnassa. Matin mahdollisuudet yhteen niveltävään avaintoimintaan rajoittuvat, vaikka toiminnalliset taidot ja oma tahto avaintoiminnan mahdollistavat.

Leikki kuvautuu myös ydinilmaisuisissa avaintoimintana, jonka lasten toimintaa yhteen niveltävään omianisuuteen liittyy myös sukupuolinäkökulma. Ydinilmaisu *Pojat on kauheen toiminnallisia. Ne rakentelee legoista ja kaikesta koko ajan. Mutta ei ne sillä lailla, semmosta lasta...Samanlaiset lapset leikkii keskenään...* kuvaa Matin leikin erillisyyttä poikien toiminnallisesta leikistä. Tytön toiminnallista roolia leikissä kuvaa ydinilmaisu *..., mutta Kerttuhan ossaa leikkiä Matin kanssa. Että se on kantanut joskus ku Matti on ollu seisomatelineessä, niin on kantanut Matille leluja ja kiipee ite tuolille...leikkimään.* Ydinilmaisuisissa avautuu näin ollen kuilu Matin ja muiden poikien toiminnallisen leikin välille, tytön toiminnallisen roolin korostuessa. Leikkiin avaintoimintana avautuu myös toiminnallisen leikin ohjauksen merkitys, kuten ydinilmaisu *...ku Matti ja taas nää muutama poika...ja aikuisen siihen tarvi ilman muuta ohjaamaan, että millä lailla Matille pystyis tämän. Matti lähti sitten mukkaan, mutta aikuinen siinä piti olla koko ajan.* kuvaa.

Leikki kuvautuu ydinilmaisuisissa vahvasti vapaana leikkinä, joka ei kuitenkaan luonnollisesti näyttäytyä ominaisuudeltaan toimintaa yhteen niveltävänä avaintoimintana. Ydinilmaisu *..., mutta sitte tää vapaa leikki, jossa...kyllä sitten tuota... tulee vähä...siis vähemmän tulee siis tätä lähekkäin leikkimistä sekä ...sitte se, ku että on niitä vapaita leikkitalanteita, niin silloin tahtoo vielä olla, että se...on vielä jonku kerran vielä ollu, että ei kestä, että pikkusen jää pois* kuvaavat leikkiä Matista erillisenä toimintana. Kuilu avautuu näin ollen vapaan leikin ja toimintaa yhteen niveltävän avaintoiminnan välille.

Leikki kuvautuu tässä kategoriassa moniulotteisena avaintoimintana, jonka erillinen ja yhteen niveltävä ominaisuus avautuu erilaisten näkökulmien kautta. Leikin erillisyyttä avaintoimintana voi tulkita rajoittavan sukupuolinäkökulman, ajan rajallisuuden tai leikin yhteisen määrittelyn puutteen.

3. kategoria: Ulkoilu

Ulkoilu määritetty ydinilmaisuihin avaintoimintana (kuvio 14/liite 7), jossa toiminta vaihtelee erillisestä yhteen niveltäen. Ydinilmaisu *ja sitte tietenki tämä ulkona oleminen, et se on, että siinähan kovasti tulee välillä, että ei halua tulla sisälle* kuvaa Mattia valitsevana ja vastustavana toimijana. Ulkoilu sisältää toiminnan vaihtoehtoja ja valintoja, kuten ydinilmaisu...*tai sitte ku me mennään ulos joka päivä, niin ulos mennessä sitte voi valita, mitä ulkona tekkee...* kuvaa. Ydinilmaisuihin näyttäytyy mielekkään toiminnan valittuaan aktiivinen ja innostuva Matti...*Se oli minun kanssa ja kyllä se hyvin, sitte vielä lorun mukkaan ja...oli kans vasarointia...ihan mahtava kyllä oli, että sen näki niinku, että Matti yritti oikein tosissaan...*

Ulkoilussa avaintoimintana saavat keskeisen roolin kuitenkin toiminnan paikka sekä apuvälineet kuten ydinilmaisut...*niin no, sittenhan tietenki...leikkii hiekkaleikkiä siinä, kun on ollu ulkona välillä niinku...seisonu seisomatelineessä ja ...niin, meillä oli pyörätuoli ulkona, niin me pantiin se nyt iltapäivällä niin hiekkalaatikko siihen...siihen sitte kuvaavat.* Paikka ja apuväline näyttäytyvät ydinilmaisuihin toimintaa mahdollistavina, mutta eivät toimintaa yhteen niveltävinä, kuten seuraava ydinilmaisu kuvaa: *...ja siihen tulis muitaki lapsia sitte...ja sehän se on se ongelma, että ku tietenki Matti...saapi leikkimään hiekalla, mutta ku...yksin...koska muut lapset leikkivät, koska muut lapset leikkivät siellä hiekkalaatikolla...ylipäättään niiden muitten lasten kanssa.*

Ulkoilu kuvautuu tässä kategoriassa toimintaa mahdollistavana, mutta muista lapsista eriytyvänä avaintoimintana. Kategoriassa avautuukin toimintaympäristön ja apuvälineen roolin sekä lasten yhteisen toiminnan välinen kuu.

4.5 Matti ydinvuorovaikutuksessa

Avoimessa koodauksessa kuvautuu kolme keskeistä Matin vuorovaikutuksen muotoa: 1. Matkiminen, 2. Valinnat sekä 3. Vuorottelu. Nimeän nämä kategoriat pääkategoriaksi: Matti ydinvuorovaikutuksessa. Ydinvuorovaikutus avautuu ominaisuudeltaan erillisestä yhteen niveltäen. Ydinilmaisuihin toiminta kuvautuu Matin ja toisten lasten välisenä sekä Matin ja aikuisten välisenä toimintana. Aineistolähtöiset ydinilmaisut kuvaan liitteen 7 kuvioissa 15-17. Käytän ydinilmaisuja myös tekstissä kategoriaa kuvaavina esimerkkeinä.

1. kategoria: Matkiminen

Matkiminen avautuu ydinilmaisuihin (kuvio 15/liite 7) ominaisuudeltaan erillisinä tai yhteen niveltäen. Ydinvuorovaikutuksen matkiminen kuvautuu painottuneesti aikuisen ja Matin, mutta myös Matin ja toisten lasten välisenä toimintana. Matti osoittaa kiinnostustaan ryhmän toisia lapsia kohtaan seuraamalla toisten lasten toimintaa ja matkimalla toisten lasten toimintaa kuten itkua,

kuten ydinilmaisuus *Matti matkii sitä, kun tuota...esimerkiksi, kun lapset itkee, niin se ei enää itke, mutta se matkii sitä* kuvaan.

Matkimisen ja jäljittelyn sisältöä pyritään määrittämään, kuten ydinilmaisuus *Matillahan ei oikeasti oo jäljittelyä semmoset sanat ku anna ja ei, vaan se käyttää niitä johdonmukaisesti tietyssä tilanteessa...ei se oo mittään jäljittelemistä* kuvaa. Matkiminen kuvautuu ydinilmaisuissa vaihtelevasti Matista itsestään lähtevänä tai aikuisen ohjaamana toimintana. Ydinilmaisuus...*ku lähtee pienen lapsen kans, se lähtee heti mukkaan matkimaan...on se sitten jotakin...sanoja tai tekemistä, että sillä laillahan Mattia ei saa niinku matkimaan, vaan se, että jos hän itte haluaa niin sit se lähtee* kuvaakin Matista itsestään lähtevän ja aikuisesta lähtevän ydinvuorovaikutuksen väliin aukeavaa kuilua.

Matkiminen näyttäytyy tässä kategoriassa moniulotteisesti Matista itsestään lähtevänä sekä lasten välisenä yhteen niveltävänä ydinvuorovaikutuksena. Kategoriassa avautuu myös aikuisen ja Matin välisen ydinvuorovaikutuksen jännitteisyys eriyttävänä harjoitteluna.

2. kategoria: Valinnat

Valinnat kuvautuvat ydinilmaisuissa (kuvio 16/liite 7) Matin ydinvuorovaikutuksena, joka vaihtelee ominaisuudeltaan erillisestä yhteen nivelyen. Ydinvuorovaikutuksena valinnat painottuvat keskeisesti aikuisen ja Matin väliseen vuorovaikutukseen. Valintojen teko määrittyy vahvasti aikuisesta lähtevänä toimintana. Aikuinen järjestää *toiminnan mahdollisuuksia* ja suurelta osin myös *valinnan mahdollisuuksia*. Aikuinen järjestämä ydinvuorovaikutus kuvautuu ydinilmaisuissa..., *että jos tulis se tilanne, että hän vois itse vaikka valita, että mitä tekkee, niin tekkee tutuksi ne kuvat ja hän itse voi sitte aktiivisesti osottaa*. Aikuinen voi mahdollistaa valintatilanteita Matin ydinvuorovaikutustilanteina. Ydinilmaisuissa avautuu kuitenkin myös valintojen eriyttävä merkitys. Matista itsestään lähtevä merkityksellinen ydinvuorovaikutus voi vaihtua ammattilaisen kokemaan ydinvuorovaikutuksen merkityksellisyyteen, kuten ydinilmaisuus..., *että ekaks vois alottaa siitä, että ku me lähetään ulos, niin ois joka päivä mistä vois valita, että ulos lähtiessä...no, mä ku en juuri koskaan lähe ulos, että se on harvoin, että mä tarvitsisin tämmösiä* kuvaa. Kuilu voi näin ollen avautua Matille tai aikuiselle eri tavoin merkityksellisen ydinvuorovaikutuksen välillä.

Ydinilmaisuissa kuvautuu myös luonnollisissa tilanteissa valintoja tekevä Matti, kuten ydinilmaisuus...*ku me lähettiin sinne parturiin, niin se ei suostunu menemään isän autoon ku minä olin lähteny, vaan piti ottaa minun oma auto* kuvaa.

Valintatilanteissa Matti kommunikoi eleillä, ilmeillä ja puheella. Puhetta tukemassa ja korvaamassa käytetään kuvia ja painiketta. Valokuvien käyttöä myös suunnitellaan, mutta selkeää yhteisesti sovittua linjausta eri kommunikaatiokeinojen systemaattisesta käytöstä valintatilanteissa ei muotoudu. Ilmaisun vaikeus avaa kuilua Matin valintojen teon kyvyn ja valinnan ilmaisun välille kuten ydinilmaisuus..., *että varmaan ois lähteny, koska se valinta ittessään se valinnan teko oli selvää, mutta ei pysty kuitenkaan ilmaseen...kuvaa*.

Tässä kategoriassa valinnat kuvautuvat selkeästi aikuisen ja lapsen välisenä ydinvuorovaikutustoimintana. Kuilu avautuu näin ollen Matin valintojen mahdollisuuksissa ydinvuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa.

3. kategoria: Vuorottelu

Vuorottelu kuvautuu ydinilmaisuisissa (kuvio 17/liite 7) Matin ydinvuorovaikutuksena ominaisuudeltaan erillisestä yhteen niveltäen. Vuorottelu ydinvuorovaikutuksena on selkeästi Matille merkityksellistä, kuten ydinilmaisut..., *et ku sille sanoo, et on vuorotellen, se heti, että onko se hänen vuoro. et se jotenki reagoi siihen se...* sekä *Matti ei edes yrittäny käsillä, ku et hänen vuoro ei oo kuvaavat.*

Vuorotteluun liitetään keskeisesti toiminnan muoto. Erityisesti piirissä tapahtuvan vuorottelun nähdään aktivoivan Matin toimintaa kuten ydinilmaisut...*tuoki ringissä nuita juttuja tehhään vuorotellen, niin...Matilla on jo se että kenen vuoro, niin se sana vuoro, niin se jo on semmonen, että se niinku heti terästyy...*kuvaa.

Ydinvuorovaikutuksena vuorottelu näyttäytyy selvästi lasten välistä vuorovaikutusta yhteen niveltäen. Ydinvuorovaikutuksena vuorottelu yhdistyykin luontevasti leikkiin, kuten ydinilmaisut..., *että sillä oli tässä käessä se pötky, niin sit se otti palan ja siihen tuli Maija ja sitten ne vuorotellen. Elikkä sit siitä tuli aivan hauska leikki, että...Matti otti palasen ja sitte oli Maijan vuoro* kuvaa.

Tässä kategoriassa vuorottelu kuvautuu vahvasti lasten välisenä ydinvuorovaikutuksena toimintaa yhteen niveltäen. Matti saa toiminta- ja vuorottelumahdollisuuksia ja vuorottelulle muotoutuu ydinilmaisuisissa luonnollisia toimintamahdollisuuksia, joita lapset itse hyödyntävät.

4.6 Pääkategoria: Matin toimintaympäristöt

Avoimessa koodauksessa yhdeksi pääkategoriaksi muodostuu kategoria: Matin toimintaympäristöt. Keskeisiksi Matin toimintaympäristöjä ovat päiväkotia ja koti, joihin sijoittuu paikkaan, aikaan ja tilanteeseen liittyviä ominaisuuksia. Nämä ominaisuudet näyttäytyvät toimintaympäristössä ominaisuuksiltaan erillisestä tai yhteen niveltäen. Kuvaan tämän kategorian ydinilmaisut kuvioissa 18-20 liitteessä 7 sekä osan esimerkkeinä tekstissä.

Paikkaan liittyvät ominaisuudet kuvaavat mm. esineitä ja asioita, joilla on jokin sijainti (kuvio 18/liite 7). Esimerkkeinä Matin pyörä tai omat tavarat, jotka ovat mm. *yläkaapissa* ja *verhon takana*. Kotona tavaroiden todetaan olevan *enemmän omissa paikoissaan*. Paikallisuuden voi tulkita näin vaihtelevan kontekstin mukaan. Tavaroiden paikallisuus liitetään ydinilmaisuisissa näin myös ympäristön strukturointiin, joka ydinilmaisuisissa eri toimintaympäristöjen paikkaan liittyvinä ominaisuuksina vaihtelee. Päiväkodin toimintakontekstissa Matin apuvälineet ja toimintavälineet kuvautuvat myös muusta toimintavälineistöstä erillisinä.

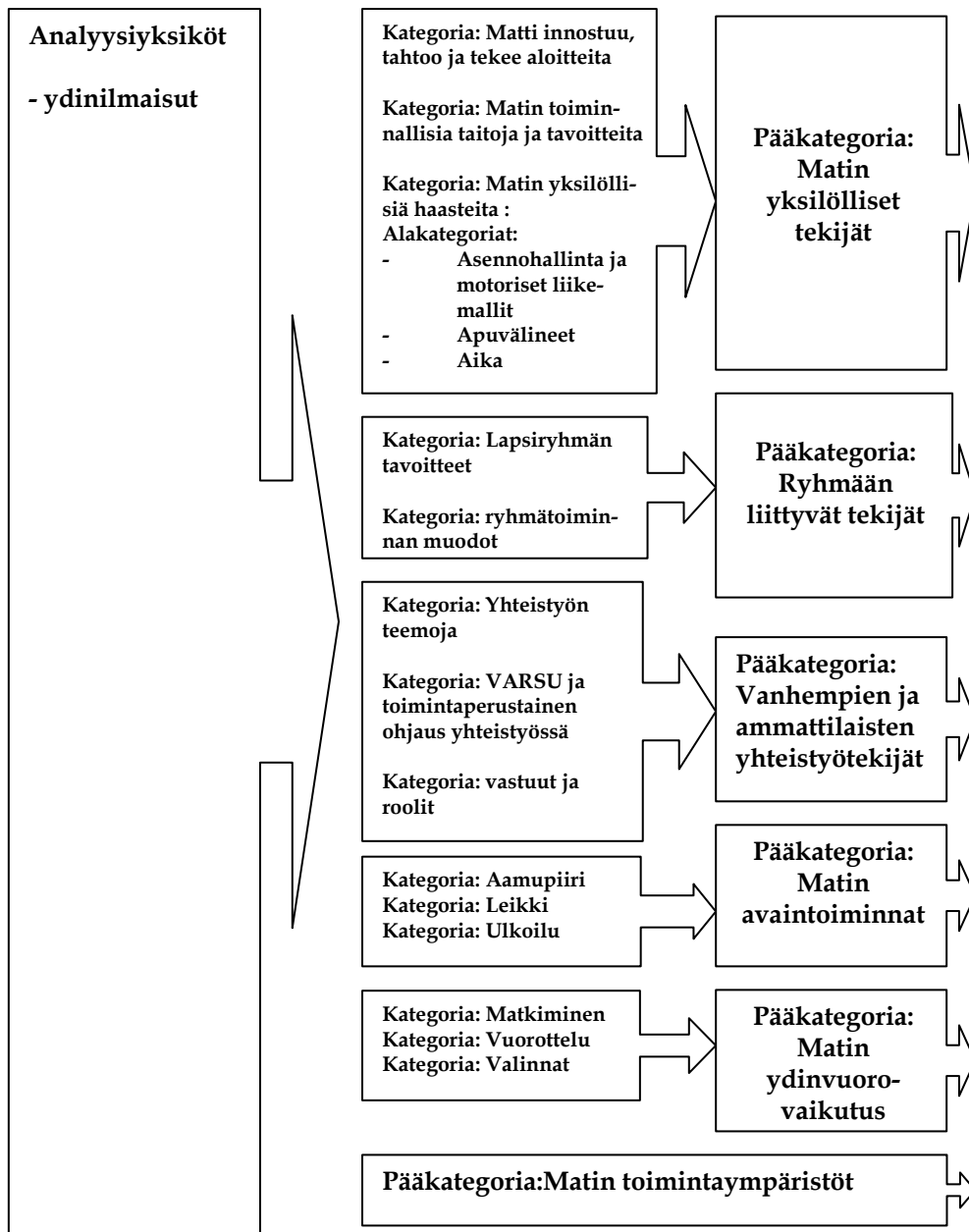
Kontekstin aikaan liittyvät ominaisuudet kuvaavat Matin ja ryhmän toiminnan aikaa erillisinä tai yhteen niveltyn (kuvio 19/liite 7). Päiväkodin toimintaympäristössä aika liittyy ominaisuutena erityisesti Matin seisomiseen, kuten ydinilmaisuuksiin *...on seisonut nyt kaks kertaa...pitkiä jaksoja...aamulla ainakin sen tunnin...iltapäivällä...taas siellä tuli, että ja lisäs vielä...vielä enemmän seisomista* kuvaa. Ydinilmaisuuksissa avautuu näin aika Matin toimintaa rajoittavana tekijänä, mikä näyttäytyy aikapulaongelmana. Aika ominaisuudeltaan erillisenä kuvautuu ydinilmaisussa *...Milloin Matti on ehtinyt taas olla niinku lattialla?* Ajan puutteen vuoksi Matin mukana olo *lattialla* muiden lasten kanssa toimimassa näin rajoittuu kuten seuraava esimerkki kuvaa:

Matin toiminnan kontekstille määrittäytyä myös tilanteeseen liittyviä ominaisuuksia (kuvio 20/liite 7). Toimintaa kuvataan esimerkiksi *ohjatuksi vs. vapaaksi, normaaliksi vs. erityiseksi*. Tilanteeseen liittyvät ominaisuudet hahmottuvat toimintaympäristöissä erillisistä yhteen niveltyn. Ydinilmaisuuksiin *ryhmätilanteen...sen pystyy siirtämään niin sanottuihin normaalitilanteihin* kuvaa tilanteeseen liittyvänä ominaisuutena ryhmätoiminnan muotojen normaaliutta avaten kuilua normaalinä pidettävään toimintaan. Ydinilmaisussa kuvattu pienryhmätilanne eriytyykin normaalina pidetyistä muista (?) tilanteista. Samoin ydinilmaisuuksiin *ku te ootte paikalla (terapeutit), niin ei välttämättä ole mukana, mutta normaalitilanteissa...* avaa kuilua normaalina nähtävän toimintamuodon sekä terapeuttien normaalina nähtävän toimintamuodon välille.

"...Sen terapeutin ohje on sitte antaa esim. siitä leikistä semmoset ohjeet, et sitä voidaan päivittäin lapsen kanssa tehdä, jos lapsi siitä nauttii. Eikä niin, että lapsi jää jotakin normaalia vaille." (lääkäri, tuku-tiimi)

Tässä kategoriassa Matin toimintaympäristölle kuvautuu ominaisuuksia, jotka painottavat eri tavoin toiminnan konteksteja, toimintaympäristöjä. Aika toimintaympäristöön liittyvänä ominaisuutena avaa kuilua ajan kuvautumiseen Mattiin liittyvänä tai toimintaympäristöön liittyvänä tekijänä. Tilanteeseen liittyvät ominaisuudet avaaavat ydinilmaisuuksissa kuilua lapseen liitettävän ja tilanteeseen liitettävän normaaliuden tai erityisyyden välille. Kuilu avautuu myös vapaan toiminnan ja ohjatun toiminnan välille. Vapaa toiminta voi näin ollen näyttäytyä Matille muiden lasten toiminnoista erillisenä.

Päätän avoimen koodauksen esittämällä kuviossa 3 koosteen koodauksen etenemisestä avoimen ja aksiaalisen koodauksen rajamaille.



KUVIO 3 Analyysin eteneminen avoimesta koodauksesta aksiaalisen koodauksen rajamaille

5 AVOIMESTA KOODAUKSESTA AKSIAALISEEN KOODAUKSEEN ETENEMINEN – KOHTI SUBSTANTIIVISTA TEORIAA VAIHTELEVIN POLUIN

5.1 Aksiaalisen koodauksen eteneminen

Avoimesta koodauksesta aksiaaliseen koodaukseen siirtyessäni olin avannut kategoriat niiden keskeisten ominaisuuksien suhteen. Tutkijana koin heittäneeni *kategoriapallot* ilmaan ja tehtävänäni tuli analyysin edetessä olemaan pallojen vertailu ja niiden järjestäminen Grounded theory -tutkimusotetta käyttäen aineistolähtöisesti uusiin muotoihin. Kuvaan seuraavaksi analyysin etenemistä aksiaalisen koodauksen eri vaiheissa.

Vertailin ensin pääkategorioiden sisäisiä ja pääkategorioiden välisiä yhteyksiä. Yhteyksien vertailussa hyödynsin Nvivo-ohjelman mallinnustoimintoa sekä kirjasin kaikki kategorioihin tekemäni muutokset tutkimuspäiväkirjaan koodausmuistiinpanoina. Tallensin myös jokaisen Nvivo-ohjelmaan tekemäni kategoriamuutoksen ja tulostin muutoksesta noodilistan.

Noodijuonet kategorioiden vertailuissa Pääkategorioiden vertailussa arvioin kategorioiden vertailun aukikirjoittamisen avaavan parhaiten kategorioiden välisiä suhteita. Muodostuvia suhteita voi aksiaalisen koodauksen vaiheessa vertailla konkreettisella tasolla kirjoittamalla ns. noodijuonia (Bringer, Johnston & Brackenridge 2006).

Tässä analyysivaiheessa erityisesti työryhmäkeskustelut kuvasivat rikkaasti kategorioiden sisäistä vaihtelevuutta ja jännitteisyyttä. Käytin noodijuonia kirjoittaessani tulkintojeni tukena runsaasti aineistolainoja, jotka alkoivat näyttäytyä argumentaatioketjuina. Näissä argumentaatioketjuissa hahmottui vertailun kautta suhteita, joiden tulkitsin liittyvän *Matin toimintaan ja osallistumiseen*, joka eri tekijöiden yhdistyessä mahdollistui, eteni tai rajoittui. Argumentaatioketjuissa hahmottui myös jännitteisyyttä jonkin tekijän näyttäytyessä toimintaa ja osallistumista mahdollistavana ja edistävänä, toisen tekijän hahmot-

tuessa samaan aikaan toimintaa ja osallistumista rajoittavaksi. Merkityksellisiksi alkoivat pääkategorioiden sisäisen vertailun tietä muotoutua näin ollen kategorioiden moninaiset sisäiset suhteet. Samalla kuitenkin avautui myös yhteyksiä pääkategorioiden välillä.

Noodijuonien avulla avautui vertailujen kautta esimerkiksi näkökulmia Matin tavoitteiden ja ryhmän tavoitteiden niveltymiseen. Pääkategorioiden sisäisessä vertailussa ryhmään liittyvät tekijät yhdistyivät ammattilaisten väliin yhteistyöhön Matin toimintaa ja osallistumista mahdollistaen.

- toimintaterapeutti:* Ensinnäkin millaiselle aikavälille, nyt syyslukukaudelle vai koko kaudelle? (yhteistä pulinaa...toteamus: syyslukukaudelle)
- kelto:* Onko se toimintasuunnitelma jo?
- lto:* No ei. Ku sehän oli tarkoitus just, että tämä pidetään ensin. Meillä on oma palaveri vasta ensi viikolla. Ko tavallaan tietäs niitä hyviä ideoita, mitkä vois toimia koko ryhmän kanssa (lastenhoitaja keskeyttää)
- lastenhoitaja1:* Niin, että mitä me sitte sisällytetään siihen ku me tehhään...niin me voiaan sitte yhittää sitte sinne...niihin toisten juttuihin.
- toimintaterapeutti:* Niin, niin. Että teillä on sitten tulossa...siksi. (vk-tiimi/terapeutit 1)

Pääkategorioiden sisäinen vertailu noodijuonia käyttäen avasi myös tulkintaa siitä, miten apuväline voi yksilöllisenä haasteena toimia toimintaa ja osallistumista mahdollistaen tai rajoittaen sekä samalla myös innostusta, omaa tahtoa ja aloitteellisuutta edistäen tai rajoittaen. Apuväline voi näin ollen mahdollistaa asennon hallintaa ja motoristen liikemallien toteutumista, mutta rajoittaa Matin osallistumista toimintaan toisten lasten kanssa. Apuväline näyttäytyi yksilöllisen haasteen lisäksi myös toiminnan kontekstina, toimintaympäristönä, lapsen seisossa seisomatelineessä.

" Onhan me tuota samaa juttua niinku harjoteltu niinku just, että miksi Matilla meni niin hiroeen hyvin. Niin, me oltiin sitä kuppijuttuakin harjoteltu...niinku kahestaankin. Mutta enemmän on harjoteltu niinku kahestaan, ku että olis ollu ryhmä mukana siinä...Jossaki vaiheessa just, ku on seisomatelineessä vielä seisonu. Ku on tuota syöny ja sitte on ollu seisomatelineessä."(erityisavustaja, vk-tiimi/terapeutit 2)

Noodijuonien avulla pääkategorioiden sisäisen ja pääkategorioiden välisen vertailun avulla alkoi merkittävänä ja jännitteisenä teemana näyttäytyä *Matin avaintoiminnan ja ydinvuorovaikutuksen kontekstisidonnaisuus*. Kontekstisidonnaisuus nivelsi toimintaympäristön aikaan, paikkaan sekä tilanteeseen liittyviä ominaisuuksia ydinvuorovaikutukseen avaintoiminnoissa.

Kategorioiden vertailussa avautui kontekstin paikallisuuden määrittäminen tavaroiden paikallisuudella, mikä tarkoitti päiväkodin toimintaympäristössä myös Matin apuvälineitä.

- erityisavustaja:* ...Mut onko mittään semmosia omia tavaroita...Onks siinä yläkaapissa.
- fysioterapeutti:* No, autoon ainaki siellä verhon takana
- toimintaterapeutti:* Niin, ja se on...
- kelto:* Niin. Voiko aatella, että jos on semmonen, että on esimerkiksi vaihtohehto, että nyt haluais vaikka leikkiä...nivos näitä ja sitte...
- erityisavustaja:* Minä muistan, että meillä oli pyörä täällä sillon viime vuonna. Niin Matti tiesi kyllä missä pyörä oli. Me talvella pyöräiltiin tuolla salissa, ku oli pakkasta. Niin kyllä Matti tiesi, että pyörä on piilossa tuolla kaapissa...esimerkiksi. Että me haetaan se täältä, muisti. (VARSU-tiimi)

Vertailun kautta hahmottui, miten Matin apuvälineet paikallistuvat selvästi ryhmän toimintavälineistä irrallisina. Apuvälineistä erityisesti seisomateline määrittyi vaihdellen yksilöllisestä tekijästä kontekstiin, jossa Matin toiminta ja osallistuminen rajoittui tai mahdollistui.

Analyysin edetessä kirkastui kontekstin aikaan ja paikkaan liittyvien ominaisuuksien merkitys Matin toimintaa ja osallistumista mahdollistavana, edistävinä ja rajoittavina. Erityisesti aika näyttäytyi apuvälineen käyttöön yhdistettynä toimintaa mahdollistavana, mutta myös osallistumista rajoittavana.

- erityisavustaja:* Niin se on, Matin kohallaki se aikapulaongelma, että nyt oli tullu, että vielä lisää seisomista, ku Matti on seisonu nyt kaks kertaa...ja aika pitkiä jaksoja kuitenkin. Et se on aamulla ainaki sen tunnin, vähän ylikki saattaa seisoa. Ja se on seisonu sitte iltapäivällä sitten taas ja.
- fysioterapeutti:* Mutta oisko siinä sitte se koti ois se...
- erityisavustaja:* Onhan se..., mutta sitte ku sitte ei kotonakaan sitä, kauheesti sitä aikaa siellä...
- ...
- erityisavustaja:* No, se on, että me käytetään...me kyllä...
- lto:* ...niin tuntu näinä päivinä nytte, että ko hyöänen aika, piti kellosta, voi kauhia, nyt ehtis juuri tunnin seisoa...ja tännäänki mietin, että millon Matti on ehtiny taas olla niinku lattialla. Nyt ku se heräs, niin minä vaan toin lattialle.
- erityisavustaja:* ...mutta se seisomis....seisomiset tuota kuitenkin niin, me kyllä hyödynne tään ne...ruokailut siinä seisossa....muuten se menis ihan mahottomaksi sitte. (vktiimi/terapeutit 1)

Noodijuonien avulla avautui myös näkökulma kontekstin tilanteeseen liittyvän ominaisuuden yhdistymiseen ammattilaisten rooleihin ja vastuisiin. Varhaiskasvatustiimissä korostettiin ryhmätilanteen siirtämistä *normaalitilanteisiin*. Normaalitilanteeksi tulkittiin esimerkiksi ensisijaisesti varhaiskasvatustiimiin kuuluvan aikuisen ohjaama toimintatilanne eikä vapaata leikkiätilannetta samalla tavoin ymmärretty *normaaliksi*. Normaalius avautui näin kontekstin ominaisuutena, mikä lisäsi tulkinnallista variaatiota. Erityisyyden haaste näyttäytyi näin ollen kontekstin ominaisuutena, ei lapsen yksilöllisenä haasteena.

"Tuommosen ryhmätilanteen...sen pystyy siirtämään...niin sanottuihin... normaalitilanteihin. Että näissä tämmösissä ku ohjatuissa toimintajutuissa niin...tosi hyöin. Sitte se, ku että on niitä vapaita leikkiätilanteita, niin silloin tahtoo vielä olla, että se...on vielä jonku kerran vielä ollu, että ei kestä..., että pikkusen jää pois...Tuossa on ihana tilanne, että on niinku muitten lasten joukosa." (lastenhoitaja, vktiimi/terapeutit 2)

Yhdistettynä havainnoituun ryhmätilanteeseen, jossa Matti innostui ja toimi omalla vuorollaan koko ryhmää ohjaavan aikuisen ohjauksessa, kuva tilanteeseen liittyvän tekijän merkityksestä Matin toiminnassa ja osallistumisessa kirkastui.

Tarkistin tulkintojeni luotettavuutta myös vertaamalla Nvivo-ohjelmiston avoimen koodauksen päällekkäiset tai lähekkäiset koodaukset, joiden tulkitsin viittaavan myös käsitteiden teoreettiseen läheisyyteen. Suurin osa aksiaalisen koodauksen noodijuonissa käyttämäni alkuperäislainoista sisälsi tällaisia koodauksia, joista esimerkkinä aineistolaina erityisavustajan haastattelusta:

...

"No, kyllä mä joskus toi...ja tuntuuhan se sillon, että ku periaatteessa niin koko päivälle pitäis olla siis, olis jotaki ohjelmaa koko päivälle, että mitä tehdä. Niin sillä lailla, että ei niinku...on siinä semmonen ristiriita, että ei lapsi saa sitte niinku rauhassa leikkiä. Että kyllähän tuon ikäinen lapsi jo vastustaa joskus, että sitäki, että kun koko ajan tehään jotakin...jotakin paikkaa venytetään tai. Sillon, kun on herällään, niin on aina...aina on niinku joku ajatus, että nyt on seisomatelineessä nyt on sitä varten, että jalat...Tietenki siinä voi leikkiä sitte samalla, mutta että ihan niinku, että koko päivä on niin ohjelmoitu sitte. Periaatteessa olisi vaikka koko päivä, jos tuota (tauko) tekisin. On siinä semmonen ristiriitakin välillä, että ei lapsi saa tehdä sitä, mitä itte haluaa." (erityisavustaja, haastattelu)

...

Avoimessa koodauksessa koodasin tämän analyysiyksikön osan neljään alakategoriaan, jotka olivat *aika, innostus, oma tahto ja aloitteellisuus, asennon hallinta ja liikemallit* sekä *apuvälineet*. Tulkitsinkin analyysin suunnan kategorioiden niveltyvien suhteiden osalta olevan oikea.

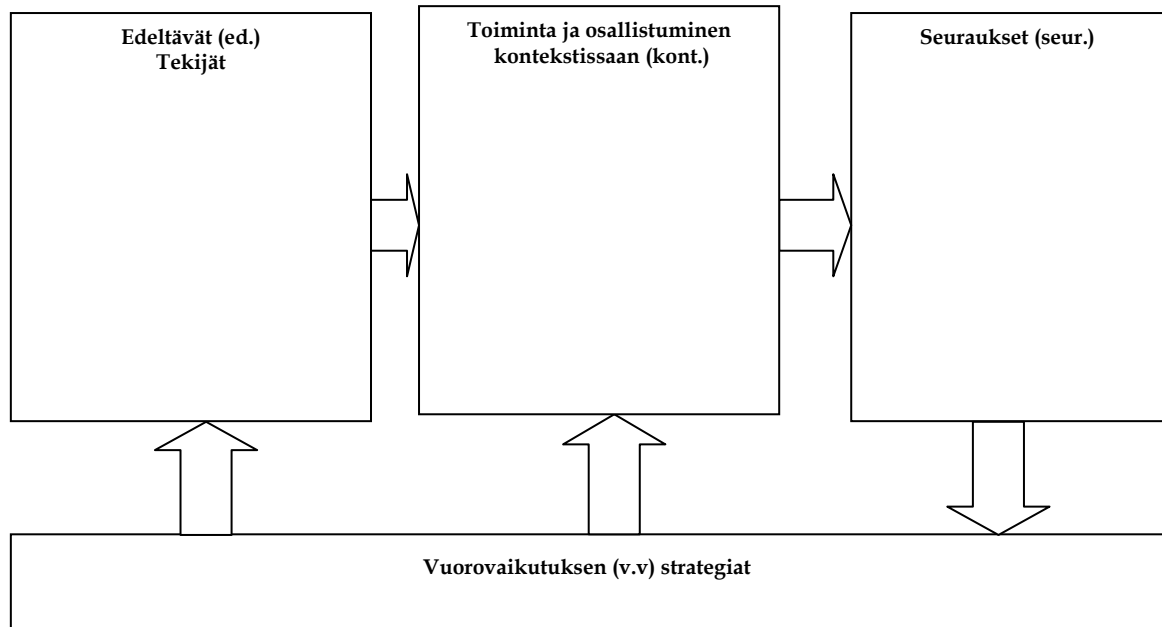
Noodijuonien auki kirjoittaminen avasi ydinvuorovaikutukseen avaintoiminnoissa liittyviä monia kategorioiden välisiä suhteita, joissa näyttäytyi myös dynaamista liikettä (Bringer, Johnston & Brackenridge 2006). Kategorioita vertaillen *Matin* yksilölliset tekijät, ryhmään liittyvät tekijät ja ammattilaisten sekä vanhempien yhteistyötekijät näyttäytyivät vahvasti *Matin toimintaa ja osallistumista* edeltävinä. Analyysissä avautuva ilmiön dynaamisuus toi tarpeen vertailun rakenteelliselle analysoinnille, johon Grounded theory -lähestymistavan menetelmällisenä apuvälineenä päädyin käyttämään paradigmamallia (Strauss & Corbin 1990).

Lasten väliseen, *Matin* ja aikuisten väliseen sekä aikuistoimijoiden väliseen vuorovaikutukseen liittyi myös toimintatapoja, jotka mahdollistivat, edistivät tai rajoittivat *Matin* ydinvuorovaikutusta avaintoiminnoissa. Näitä noodijuonien avulla vertailussa avautuneita tekijöitä arvioin voivani myös analysoida paradigmamallia käyttäen.

Paradigmamalli kategorioiden vertailussa Paradigmamallin alkuperäinen jäsenitys etenee seuraavasti: (A) causal conditions-> (B) phenomenom -> (C) context -> (D) intervening conditions -> (E) action/interaction strategies -> (F) consequences (Strauss & Corbin 1990, 99). Alkuperäinen malli ei suoraan tämän ilmiön ja aineiston analysointiin soveltunut. Päädyin soveltamaan mallia avoimen koodauksen perusteella muotoon, jossa edeltävät tekijät (A) liittyvät ilmiöön (B), joka esiintyy kontekstissaan (C) ja jossa vuorovaikutuksen strategiat (E) liittyvät mallin eri osiin. Seurauksena (F) mallissa hahmottuu ilmiön seurauksia. Soveltamani paradigmamallin esitän kuviossa 4.

Paradigmamallin avulla kategorioiden väliset suhteet jäsenyivät. Keskeiseksi ilmiöksi selkeämmin hahmottui *Matin* avaintoiminta ja ydinvuorovaikutus, jotka tulkintani mukaan kiinnittyivät toiminnan kontekstiin, toimintaympäristöön. Tulkitsin avaintoiminnan ja ydinvuorovaikutuksen kuvaavan näin kontekstissa esiintyvää toimintaa ja osallistumista, joihin liittyy edeltäviä tekijöitä sekä vuorovaikutuksen strategioita. Kategoriat sekä niihin liittyvät ominaisuudet ja ulottuvuudet olivat hahmotettavissa soveltamassani paradigmamallissa muotoon, jonka esitän kuviossa 5. Esitän kuviossa pääkategoriat tummen-

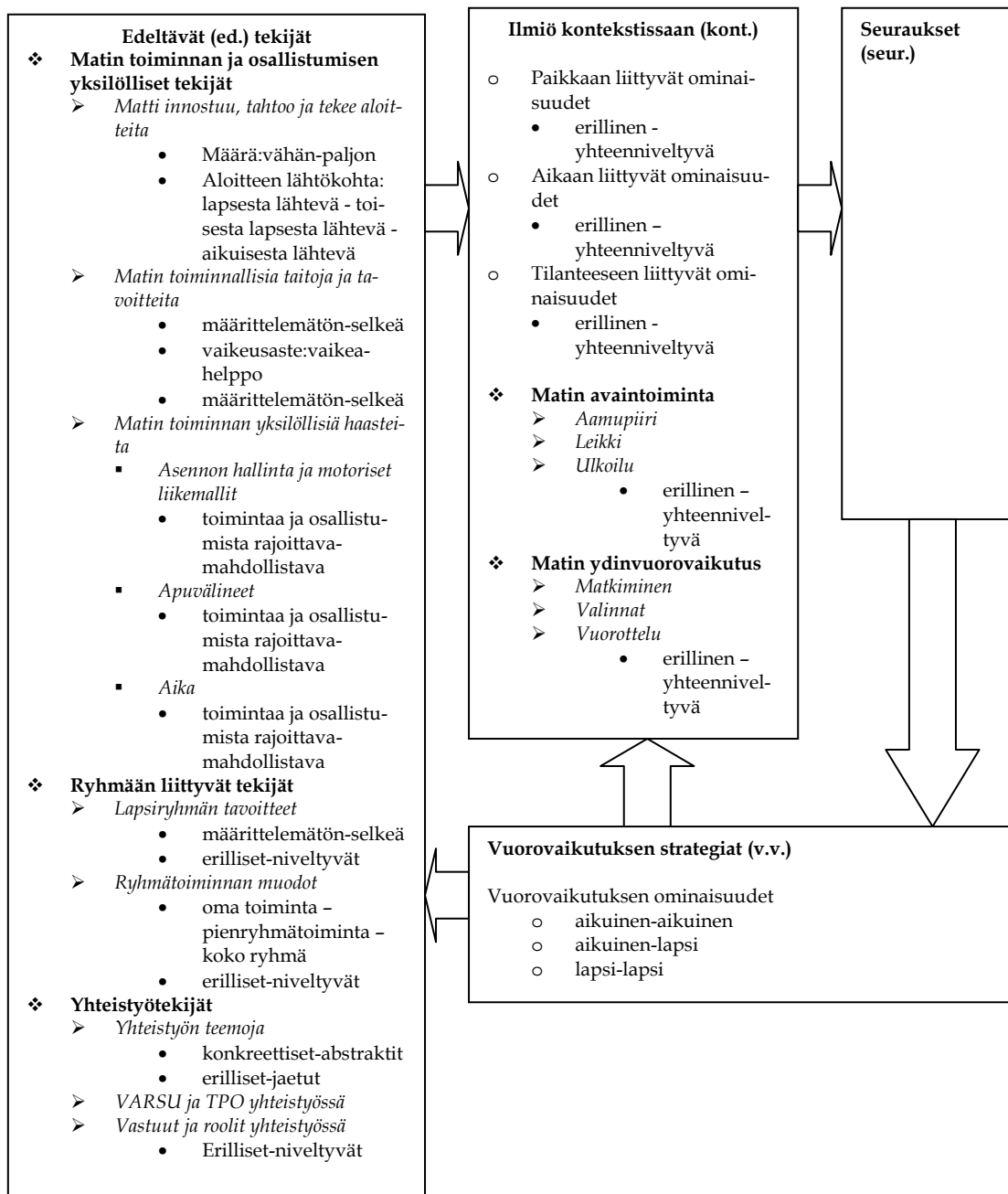
nettuina sekä pääkategorioihin kuuluvat kategoriat kursivoiden. Kategorioiden ominaisuudet ja niiden ulottuvuudet kuvaan nimeämäni kategorian alapuolella.



KUVIO 4 Pääkategorioiden sisäinen sekä pääkategorioiden välinen vertailu paradigmamallia (Strauss & Corbin 1990) soveltaen

Tulkitessani *Matin* avaintoiminnan ja ydinvuorovaikutuksen kautta avautuvan *kontekstisidonnaisen toiminnan ja osallistumisen* määrittävän ydinkategoriaksi tarkastelin uudelleen avoimen koodauksen kategorioiden ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Menettelyni vastasi metodille olennaista *jatkuvaa vertailua* (constant comparative method), jolla selkeytetään kategorian sisäisiä ja niiden välisiä suhteita (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990; Martikainen & Haverinen 2004, 134; Koskela 2003, 76). Kategorioiden ominaisuudet ja ulottuvuudet saivat ydinkategorian määrittelyn myötä laajempaa merkitystä ja avasivat kategorioiden ja niiden ominaisuuksien tulkinnallista jännitteisyyttä.

Jatkaessani analyysiä soveltamaani paradigmamallia käyttäen oivalsin, että kategorioita vertaillen avautuu eri tekijöiden ja ominaisuuksien vaihtelevia suhteita, joita tulkitsin erilaisina *Matin toiminnan ja osallistumisen polkuina*. Näillä poluilla hahmotin kategorioissa avautuvien tekijöiden eri tavoin yhdistyen *mahdollistavan, edistävän tai rajoittavan* *Matin* toimintaa ja osallistumista toimintaympäristöissään (ks. Strauss & Corbin 1990, 97-98). Nämä eri tavoin vertailuissa yhdistyvät tekijät muodostivat toiminnan ja osallistumisen keskeiset kartakoordinaatit.



KUVIO 5 Matin toiminta ja osallistuminen kontekstissaan

Vertaillen näitä muodostuvia polkuja alkoi hahmottua tulkinta keskeisistä polkuja kuvaavista aineistolainoista visualisoituina argumentointiketjuina. Hahmotin voivani vertailun avulla analysoida näissä aineistolainoissa toimijoiden kommunikaation kautta hahmottuvia loogisia ja tapahtumaketjuihin sisältyviä suhteita (van Gelder 2003, 98). Oivalsin näin voivani paradigmamallin avulla analysoida Matin kanssa toimivien ammattilaisten ja vanhempien toimintakäytäntöjen ja niiden taustalla olevien merkitysten esiintymistä avautuvissa prosesseissa. Näiden prosessien tulkitsin voivan muodostaa vaihtelevia

rakenteellisia ja tulkinnallisia kokonaisuuksia (Hacking 1999, 109; Määttänen 2009, 63). Analyysissä haasteena näinkin olevan aineiston rikkaan variaation esille tuomisen.

Etenin analyysissä kuvaamalla *Matin* toiminnan ja osallistumisen polkuja käyttäen kunkin erilaisen polun kuvaamisessa argumentaatioketjuna näyttävää aineistolainaa, jonka analyysissä sijoitin paradigmamalliin. Kuvaan tekstissä paradigmamallin avulla hahmottamani *Matin* toimintaan ja osallistumiseen kontekstissaan liittyvät keskeiset tekijät sekä niiden ominaisuuksien ja ulottuvuuksien väliset suhteet. Nämä tekijät muodostavat vertailujen kautta avautuvat keskeiset *Matin* toiminnan ja osallistumisen polkujen karttakoordinaatit.

Aksiaalisen koodauksen tuloksena esitän seuraavassa alaluvussa *Matin toiminnan ja osallistumisen vaihtelevat polut* kuvaamalla argumentaatioketjuna esiintyvän aineistolainan sekä avaamalla paradigmamallin analyysin kunkin polun keskeisten tekijöiden ja niiden välisten suhteiden kautta. Esimerkit analyysissä käyttämästäni paradigmamalleista esitän liitteen 8 kuvioissa 21-28.

5.2 *Matin* toiminnan ja osallistumisen vaihtelevat polut

Matin toiminnan ja osallistumisen vaihtelevat polut hahmottuvat tutkijan tulkinnassa *toimijan, osallistujan sekä toimijan ja osallistujan poluiksi*. Polut kuvaavat kategorioiden vertailujen perusteella keskeisten toiminnan ja osallistumisen tekijöiden niveltäviä suhteita. Kuvaan nämä variaatiot esittämällä aineistolainan, jonka sijoitan soveltamaani paradigmamalliin visuaalisena argumentaatioketjuna, jonka keskeiset tekijät tulkinnallisesti avaam. Jokaisessa alaluvussa paikannan lopuksi paradigmamallia käyttäen vertailun kautta tulkitsemani polkujen muotoutumisen keskeiset tekijät ja niiden väliset suhteet karttakoordinaatteina, jotka esitän kuvioissa 6, 7 ja 8.

5.2.1 *Matin* toimijan polun karttakoordinaatit

Tässä alaluvussa Matti kuvautuu toimijana, joka ei kuitenkaan näyttäyty selkeästi osallistujana vertaisryhmässään. Kuvaan vaihtelevia polkuja käyttäen aineistolainoja argumentaatioketjuina. Avaan analyysiä paradigmamallin avulla kuvaten jokaisen kursivilla otsikoidun polun keskeiset tekijät. Luvun lopuksi esitän kuviossa 6 vertailuun perustuvan koosteen *Matin toimijan polun* keskeisistä karttakoordinaateista.

Matti toimijana kotona ja päiväkodissa

<i>fysioterapeutti:</i>	<i>Voisko tätä ajatella ihan joksiki...vai onko tää vaan...ei mikään tavote?</i>
<i>kelto:</i>	<i>Eikö se ole tavote...nimenomaan?</i>
<i>fysioterapeutti:</i>	<i>Onko...etsii esinettä sen tavallisesta...</i>
<i>lto:</i>	<i>Pannaanko se nyt tavotteeksi?</i>

- erityisavustaja:* Se oli...onko se semmonen kotitavote tämä. Sillon tämä on se kotitavote. Koska kotona ne tavarat niin ovat enemmän samoissa paikoissa.... Ja täällä vois kokkeilla sitte, että...tuota mahalautaa ottaa sen. Että se mahalauta niin..., jos siinku sillon, että mennään, että meillä on mahdollisuus, että mahalaudan kanssa touhuta, niin...
- fysioterapeutti:* Onhan se sitte, että etsi pyörä.
- lastentarhanopettaja:* Niin, ja jos se olis valinnu pyörän, niin se lähtis sitte. (VARSU-tiimi)

Matti toimijana kotona ja päiväkodissa korostaa kontekstin paikallista ominaisuutta. Edeltävinä tekijöinä eivät näyttäyty lapsen oma innostus, tahto ja aloitteellisuus, toiminnalliset taidot eivätkä yksilölliset haasteet. Tavoitteen määrittely liittyy tavoitteen yhteistyössä saamaan merkitykseen. Kuvauksessa tavoite liitetään vahvasti kodin kontekstiin, johon yhdistetään paikkaan liittyviä ominaisuuksia. Yhteistyötekijöinä merkitykset yhdistyvät myös vastuiden ja roolien epäselvään määrittelyyn. Vastuut ja roolit määrittyvät edeltävinä tekijöinä koti- ja päiväkotikontekstiin erillisinä. Edeltävänä tekijänä näyttäytyy VARSU selkeästi toiminnan ja osallistumisen suunnittelussa. Ryhmään liittyviä tekijöitä ei edeltävinä tekijöinä näyttäyty.

Kuvauksessa Matin toiminta näyttäytyy paikallisessa kontekstissa, jolloin kontekstille määritellään tavoite paikallisten ominaisuuksien perusteella. Päiväkotikontekstiin liitetään toiminta apuvälineellä, mutta ei ydinvuorovaikutusta avaintoiminnassa. Kuvauksessa ovat esillä toiminnan kontekstin paikkaan liittyvät ominaisuudet sekä tilanteeseen liittyvät ominaisuudet. Päiväkodin toimintaympäristössä kontekstiin liitetään *malalauta* eli lapsen apuväline, jonka kanssa voi *touhuta* tai apuvälineenä toimiva pyörä, jonka Matti voi *valita* ja siten *lähteä*.

Matti toimijana apuvälineessä

- erityisavustaja:* Niin no, sittehän tietenki...leikkii hiekkaleikkiä siinä, kun on ollu ulkona välillä niinku seisonu seisomavälineessä, niin siinä sitte. Ja Matti leikki tänään pyörätuolissa. Niin, meillä oli pyörätuoli ulkona, niin me pantiin se nyt iltapäivällä niin hiekkalaatikko siihen...siihen sitte. Niin, siinä....
- ...
- erityisavustaja:* Ja siihen tulis muitaki lapsia sitte....ja sehän se on se ongelma, että kun tietenki Matti...nämä lapset saapi leikkimään hiekalla, mutta ku ne on yksin leikkivöt sillä hiekalla, koska muut lapset leikkivät, koska muut lapset leikkivät siellä hiekkalaatikolla...ylipäättään niiden muitten lasten kanssa..., että ne sais niinku muita lapsia mukkaan, ettei aina jossaki yksin....että ne pääsee niin ku muien lasten kans.
- erityisavustaja:* Niin se on, Matin kohallaki se aikapulaongelma, että nyt oli tullu, että vielä lisää seisomista, ku Matti on seisonu nyt kaks kertaa...ja aika pitkiä jaksoja kuitenkin. Et se on aamulla ainaki sen tunnin, vähän ylikki saat-taa seisoa.Ja se on seisonu sitte iltapäivällä sitten taas ja...sieltä luki, että ja lisäs vielä...vielä enemmän...seisomista.
- erityisavustaja:* ..., mutta sitte ku sitte ei kotonakaan sitä, kauheesti sitä aikaa siellä...
- ...
- erityisavustaja:* No, se on, että me käytetään...me kyllä (moni kommentoi, ei saa selvää) kommentoi väliin..niin tuntu näinä päivinä nytte, että ko hyöänen aika, piti kellosta, voi kauhia, nyt ehtis juuri tunnin seisoa...ja tänäänki mietin, että millon Matti on ehtiny taas olla niinku lattialla. Nyt ku se heräs, niin minä vaan toin lattialle (erityisavustaja keskeyttää)
- ...

Ito: Kyllä se on se kaverit, eihän ne pääse sinne. (lh:niin, Kerttuhan) No, Kerttuhan roikkuu käsillä jalaksen päällä, että pääsis lukemaan kirjaa...(vktiimi/ terapeutit 1)

Matti toimijana apuvälineessä (kuvio 21/liite 8) kuvaa Matin toimintaa aikuisesta lähtevänä ja apuvälinepainotteisena toimintana. Matin yksilöllisinä tekijöinä ei esiinny innostusta, omaa tahtoa tai aloitteellisuutta. Kuvauksessa ei myöskään selkeästi määrity yksilöllisiä tavoitteita eikä toiminnallisia taitoja. Yksilöllisissä haasteissa apuväline näyttäytyy suhteessa toiminnan kotikontekstiin ajan kuvautuessa ristiriitaisena tekijänä. Ryhmään liittyviä tekijöitä ei toimintaa ja osallistumista mahdollistavina kuvauksessa esiinny. Yhteistyötekijöissä merkityksiä ei nosteta esille ja vastuut ja roolit näyttäytyvät tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon määrittelemänä.

Matin toiminta esiintyy kuvauksessa vahvasti kontekstissa, jossa paikkaan liittyvä ominaisuus painottuu. Avaintoimintoina *ulkoilu* ja *hiekkaleikki* yhdistyvät apuvälineen käyttöön Matin seisossa seisomatelineessä tai toimiessa pyörätuolissa. Matin ydinvuorovaikutus jää kuitenkin avaintoiminnasta irralliseksi. Toiminta ja osallistuminen eivät näin kuvauksessa nivelly.

Vuorovaikutuksena tässä kuvauksessa painottuu aikuisten välinen vuorovaikutus toiminnan arviointina, jota ei kuitenkaan siirretä selkeästi suunnitteleeseen eli edeltäviin tekijöihin.

Matti toimijana suunnitellussa ja vapaassa toiminnassa

erityisavustaja: Ja kyllähän se...ku mie aattelin, että just nämä toimintatuokiot, mitä niinku tässäkin toimintatuokioille näitä, että mitä tehdään...niin suunnitellaan. Mutta sitte tää vapaa leikki, jossa...kyllä sitten tuota...tulee vähän...siis vähemmän tulee siis tätä lähemmäs leikkimistä.

lastentarhanopettaja: Ei siihen, ku siihen ei oo aikaa. Tuntuu, että se on niin vähän se aika, että ne ois siinä vaan. (vktiimi/ terapeutit 1)

Tässä kuvauksessa (kuvio 22/liite 8) Matti näyttäytyy toimijana suunnitellussa ja vapaassa toiminnassa. Kuvassa ei ole hahmotettavissa edeltävinä lapsen yksilöllisiä tekijöitä eikä ryhmään liittyviä tekijöitä. Yhteistyötekijöistä näyttäytyvät merkitykset, jotka yhdistyvät kontekstin tilanteeseen liittyviin tekijöihin. Edeltävinä tekijöinä toiminnalle annetut merkitykset liittyvät myös vastuisiin ja rooleihin. Toimintatuokioita *suunnitellaan*, vapaassa leikissä, jossa *tullee vähän siis tätä lähemmäs leikkimistä*. VARSU:a ei tässä kuvauksessa edeltävänä tekijänä näyttäytydy.

Matin toiminta ja osallistuminen näyttäytyy kontekstissa, jolle määritellään ajallista ominaisuutta, mutta ei paikallisia ominaisuuksia. Erityisesti vapaaksi leikiksi määritellyssä toiminnassa tilanteeseen liittyvät ominaisuudet näyttäytyvät suunnittelemattomina osallistumista estävinä tekijöinä. *Vapaa leikki* kuvaa avaintoimintaa, mutta ei Matin toimintaa ja osallistumista. *Lähemmäs leikkiminen* näyttäytyy mallissa vuorovaikutustoimintana, jota toiminnan seurauksena *tullee vähän. ..., että se on niin vähän se aika, että ne ois siinä vaan* liittää

toiminnan arvioinnin vuorovaikutuksen toiminnan seurauksiin. Arviointi kohdistuukin kuvauksessa kontekstiin.

Matti toimijana - vapaasti ryömien

- kelto:* Niin, että tää olis yks ensisijanen tavoite, eli tuo on ihan totta, että tavoitteita tulee periaatteessa hirveen paljon,...jou'utaan tasapainottaan ja siinä...VARSU-idean mukaisesti on erittäin tärkeä pointti, että mitä koti painottaa. Eli ihan myös sen kodin arkielämän kannalta keskeiset tavoitteet myös sitte valittas.
- erityisavustaja:* Mut siitä ryömisestä, niin se ettäpäiväkodissahan meillä on päivän mittaan niin paljon sitä ohjelmaa, että on hyvin vähän aikaa, että Matti ryömii lattialla niinku ihan...(ft:vapaasti) vapaasti, koska...me mennään Matin niinku samassa rytmissä toisten lasten kanssa, että...sitten niinku mennään ulos kans niinku samassa vaiheessa,...että sitä jää tosi vähän aikaa siihen, semmoselle vapaalle ryömiselle lattialle
- äiti:* Mutta, jos ajatellaan päivää niin kyllä se saa sitte kotonaki saa sitte sitä ryömistä, että....
- ...
- ft/tuku:* Et tavallaan ku tossa, että kodin tavoitteet, niin tässä...miks nää välineet, justiin tää swossi, swos-ortoosi ja sitte tää mini-walk hankittiin, niin siinä on se semmonen lääketieteellinen tavoitettikki. Elikkä nyt...meiän on tärkeätä hoitaa lonkkia, ihan konkreettisesti niitä lonkkia. (VARSU-tiimi/tuku-tiimi)

Matti toimijana - vapaasti ryömien painottaa toimintaa kontekstissaan. Toimintaa edeltävinä tekijöinä eivät näyttäyty Matin oma innostus, tahto, aloitteellisuus tai toiminnalliset taidot. Kuvauksessa toiminnalle annettu merkitys näyttäytyy vaihtelevasti *tavoitteena* tai *ihan jonakin*. Tavoite määritetään myös tavoitteena *hoitaa lonkkia*. Jaettua tavoitetta ei näin ole määriteltynä. Yksilöllisenä haasteena apuväline niveltyy lääketieteelliseen tavoitteeseen, jota tutkimus- ja kuntoutusvastuutaho painottaa. VARSU ei edeltävänä tekijänä suunnittelussa näyttäyty.

Vastuut sekä roolit määrittävät kontekstiin sidotussa toiminnassa. Yhteistyötekijänä määrittäyty merkitykselliseksi *vapaa ryöminen*. Vuorovaikutuksena painottuu aikuinen-lapsi -vuorovaikutus, jossa Matti ei näyttäyty aktiivisena toimijana vaan *saa kotona ryömistä*. Toimintaa ei yhdistetä ydinvuorovaikutukseen toisten lasten kanssa tilanteessa, jossa voi vapaasti ryömiä. *Vapaa ryöminen* painotetaan kotona tapahtuvaksi toiminnaksi, joka kuvauksessa ei mahdollista osallistumista ydinvuorovaikutukseen avaintoiminnassa.

Toiminnan kontekstissa Matin toiminnan aika näyttäyty ristiriitaisena suhteessa kontekstin aikaan liittyvään ominaisuuteen. Aikapulan perusteena kuvautuu sama rytmi muiden lasten kanssa sekä ohjelmoitu päivä. Tuloksena on *vähän aikaa ryömiselle* eikä ajallisesta niveltymisestä seuraa toiminnan ja osallistumisen niveltymistä.

Matti toimijana keittiöleikissä

- fysioterapeutti1:* Nythän on keittiöleikit on alkanu, ku tuli tämä...miniwalkki, niin Matti voi leikkiä, ku siinä on se pieni keittiö, niin siinä pöydän ja tiskipöydän välissä niin. Tuli ihan vaan kivasti pöydän kattamista ja kaapista ta var...astioiden ottamista ja...aivan hurjan aktiivinen. Me sun kans käy-

tiin (viittaa erityisavustajaan) tavoitteita läpi, niin Matti touhus varmaan puol tuntii aivan yksin siinä...Joo, ja korjas, siis.
 toimintaterapeutti: Tällai liikkeitten suhteen...motivaatio on tosi hyvä.
 Erityisavustaja: Joo. Ja siinä ku on siinä miniwalkissa niin siinä täytyypi olla jotain juttuun sellasta, jota joutuupi tekemään. Ja tosiaan siinä...se Matti on ollut kiinnostunu niistä...kaapeista. (VARSU-tiimi/tuku-tiimi)

Tässä kuvauksessa toiminnan lähtökohdaksi määritetty painottuneesti liikkeen motivointi, ei lapsesta itsestään lähtevä innostus, tahto tai aloitteellisuus. Lapsen taitoja ja tavoitteita ei näyttäydy toimintaa ja osallistumista mahdollistamassa. Yksilöllisistä haasteista liikemallit ja apuvälineet mahdollistavat toiminnan, mutta eivät osallistumista. Ryhmään liittyviä tekijöitä ei myöskään edeltävissä tekijöissä esiinny. Apuväline painottuukin mahdollistamassa keittiöleikin, mutta ei osallistumista. Yhteistyötekijöissä ei näyttäydy toiminnan ja osallistumisen jaettuja merkityksiä vuorovaikutuksen painottuessa aikuisten väliseen vuorovaikutukseen VARSU:n arviointikäytössä. Toiminnan kuvauksessa ei näin ollen ydinvuorovaikutus nivelly avaintoimintaan.

Matti toiminnan kohteena

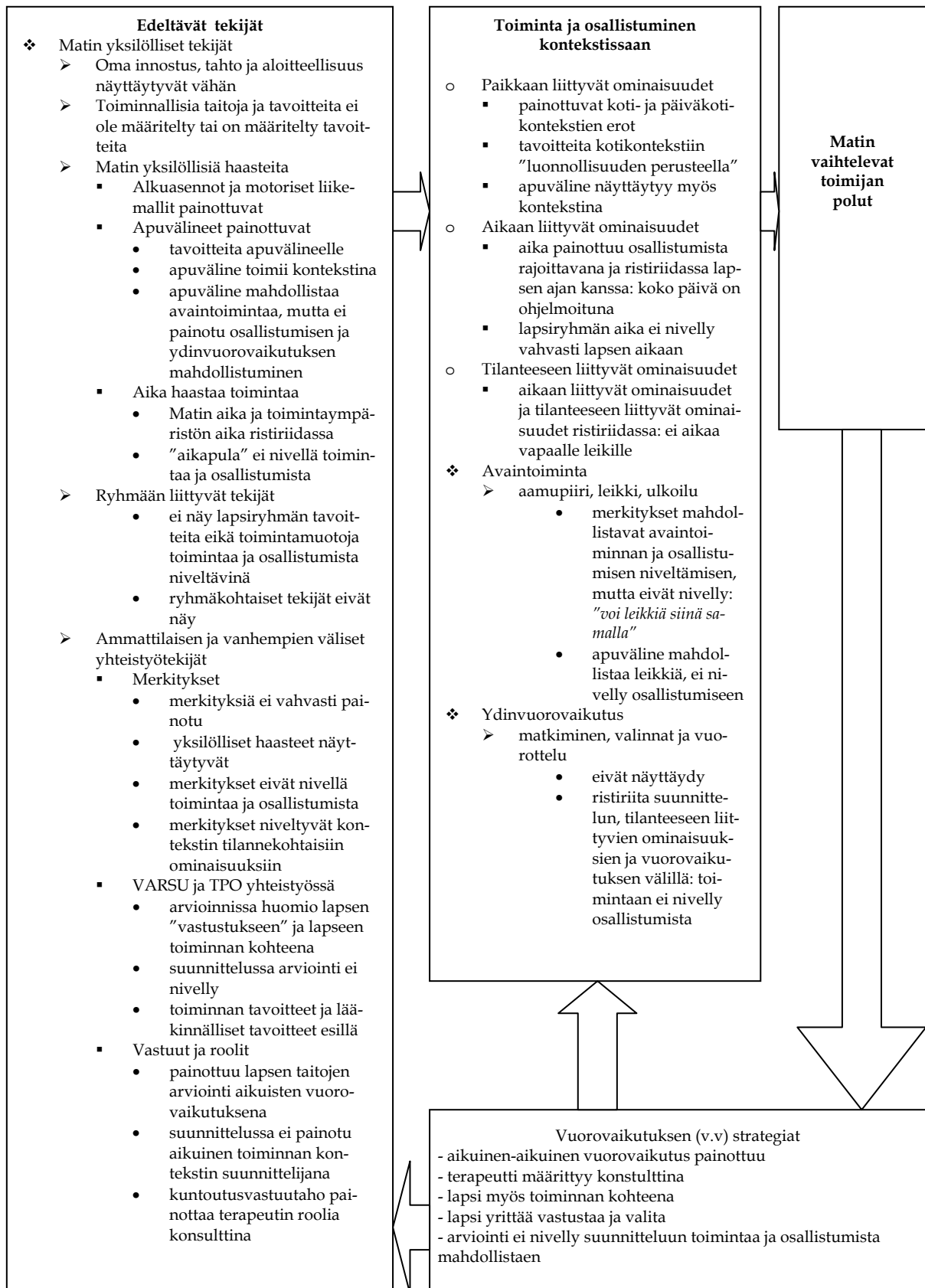
”No, kyllä mä joskus toi...ja tuntuuhan se sillon, että ku periaatteessa niin koko päivälle pitäis olla siis, olis jotaki ohjelmaa koko päivälle, että mitä tehdä. Niin sillä lailla, että ei niinku...on siinä semmonen ristiriita, että ei lapsi saa sitte niinku rauhassa leikkiä. Että kyllähän tuon ikäinen lapsi jo vastustaa joskus, että sitäki, että kun koko ajan tehdään jotakin...jotakin paikkaa venytetään tai. Sillon, kun on herällään, niin on aina...aina on niinku joku ajatus, että nyt on seisomatelineessä nyt on sitä varten, että jalat...Tietenki siinä voi leikkiä sitte samalla, mutta että ihan niinku, että koko päivä on niin ohjelmoitu sitte. Periaatteessa olisi vaikka koko päivä, jos tuota (tauko) tekisin. On siinä semmonen ristiriitakin välillä, että ei lapsi saa tehdä sitä, mitä itte haluaa.” (erityisavustaja, haastattelu)

Matti toiminnan kohteena (kuvio 23/liite 8) kuvaa Matin, joka ei toimi aktiivisesti toimintaympäristössään. Yksilöllisistä tekijöistä innostus, oma tahto ja aloitteellisuus ovat ristiriidassa yksilöllisenä haasteena määritellyyn asennonhallintaan sekä toimintaan kontekstissaan. Matin taitoja tai tavoitteita ei toimita ja osallistumista mahdollistavina määritellä. Matti pyrkii myös vastustamaan, kun *koko ajan tehdään jotakin...paikkaa venytetään tai...*

Matin toiminnalle yhteistyössä annettu merkitys yhdistää Matin ajan ja apuvälineen kontekstiin *ku on herällään aina joku ajatus, että nyt on seisomatelineessä, että jalat*. Avaintoimintana leikki määrittyykin toimintana, jota voi tehdä siinä samalla. Merkitys liittyy myös vastuisiin ja rooleihin, joissa terapeutti määrittellään *konsultiksi* ja lapsi toiminnan kohteeksi. Ryhmään liittyviä tekijöitä toimintaa ja osallistumista mahdollistavina ei määritellä.

Toiminta kontekstissaan painottaa kontekstin ajallista ominaisuutta ja päivän ohjelmointia. Toiminnassa näyttäytyy Matti, joka *ei saa rauhassa leikkiä* ja vastustaa, koska *jotakin paikkaa venytetään tai...* Avaintoimintana leikki ei nivelly tavoitteisiin eikä lasten välisenä ydinvuorovaikutuksena.

Matin vaihtelevat toimijan polut paikannan kartalle kuviossa 6, jossa esitän variaatioissa vertailun kautta tulkitsemani toimijan polun muotoutumisen keskeiset tekijät ja niiden väliset suhteet karttakoordinaatteina.



Toiminta ja osallistuminen kontekstissaan

- Paikkaan liittyvät ominaisuudet
 - painottuvat koti- ja päiväkotikontekstien erot
 - tavoitteita kotikontekstiin "luonnollisuuden perusteella"
 - apuväline näyttäytyy myös kontekstina
- Aikaan liittyvät ominaisuudet
 - aika painottuu osallistumista rajoittavana ja ristiriidassa lapsen ajan kanssa: koko päivä on ohjelmoituna
 - lapsiryhmän aika ei nivelly vahvasti lapsen aikaan
- Tilanteeseen liittyvät ominaisuudet
 - aikaan liittyvät ominaisuudet ja tilanteeseen liittyvät ominaisuudet ristiriidassa: ei aikaa vapaalle leikille
- ❖ Avaintoiminta
 - aamupiiri, leikki, ulkoilu
 - merkitykset mahdollistavat avaintoiminnan ja osallistumisen niveltämisen, mutta eivät nivelly: "voi leikkiä siinä samalla"
 - apuväline mahdollistaa leikkiä, ei nivelly osallistumiseen
- ❖ Ydinvuorovaikutus
 - matkiminen, valinnat ja vuorottelu
 - eivät näyttäydy
 - ristiriita suunnittelun, tilanteeseen liittyvien ominaisuuksien ja vuorovaikutuksen välillä: toimintaan ei nivelly osallistumista

Matin vaihtelevat toimijan polut

Vuorovaikutuksen (v.v) strategiat

- aikuinen-aikuinen vuorovaikutus painottuu
- terapeutti määrittynyt konsulttina
- lapsi myös toiminnan kohteena
- lapsi yrittää vastustaa ja valita
- arviointi ei nivelly suunnitteluun toimintaa ja osallistumista mahdollistaen

KUVIO 6 Matin toimijan polun keskeiset karttakoordinaatit

5.2.2 Matin osallistujan polun karttakoordinaatit

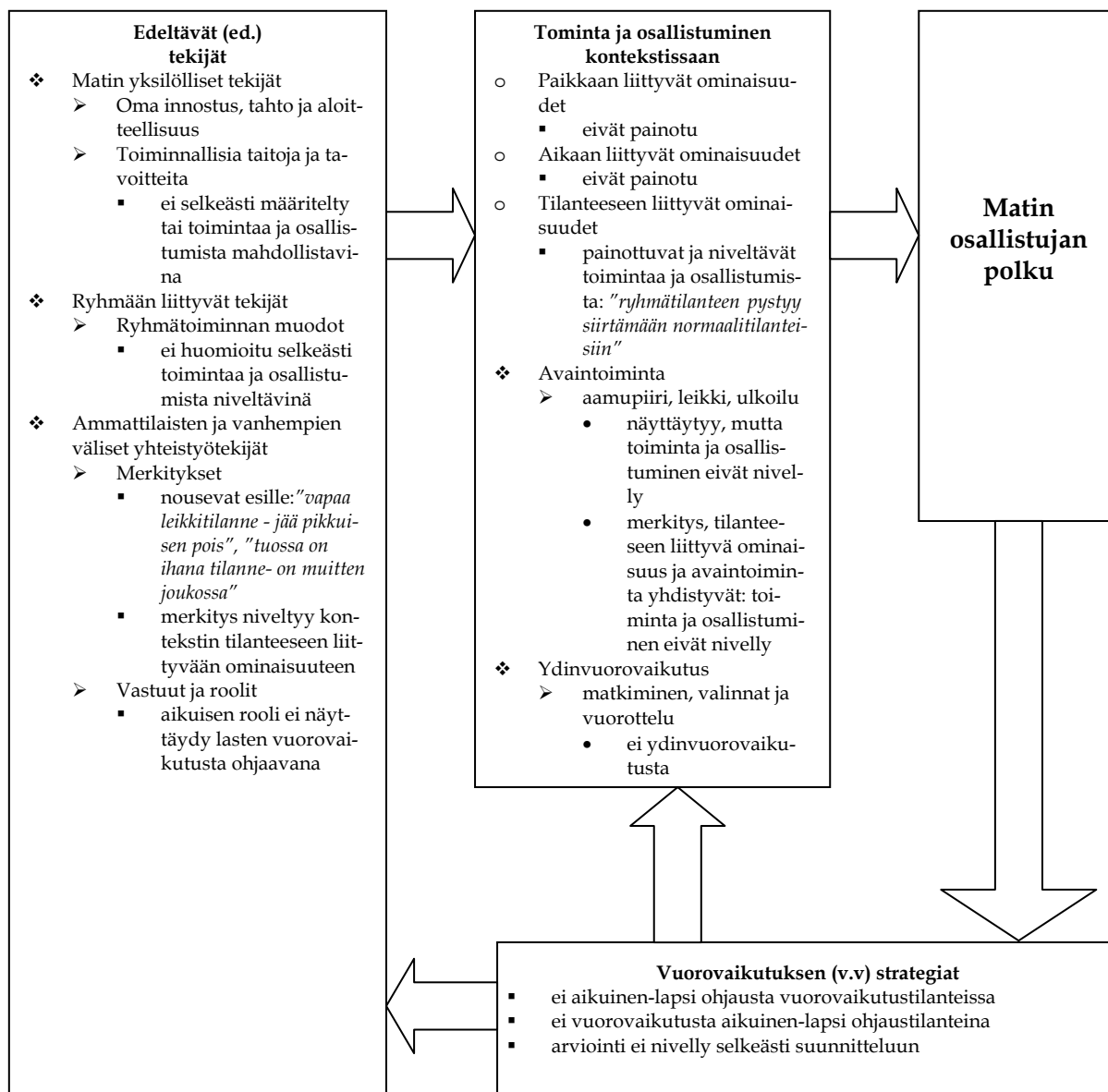
Tässä alaluvussa Matti kuvautuu toiminnan ja osallistumisen rajapinnalla. Kuvaaan polkua aineistokatkelman argumentaatioketjuna käyttäen. Avaan analyysiä paradigmamallin avulla kuvaten polun keskeiset tekijät sekä esitän lopuksi kuviossa 7 vertailuun perustuvan koosteen toiminnan ja osallistumisen raja-
maastoon sijoittuvan *Matin osallistujan polun* keskeisistä karttakoordinaateista.

Matti toimijana vai osallistujana?

”Tuommosen ryhmätilanteen...sen pystyy siirtämään...niin sanottuihin... normaalitilanteihin. Että näissä tämmösissä ku ohjatuissa toimintajutuissa niin...tosi hyvin. Sitte se, ku että on niitä vapaita leikki-tilanteita, niin silloin tahtoo vielä olla, että se...on vielä jonku kerran vielä ollu, että ei kestä...että pikkusen jää pois...Tuossa on ihana tilanne, että on niinku muiden lasten joukossa.” (lastenhoitaja 1, vktiimi/ terapeutit 2)

Matti toimijana vai osallistujana? (kuvio 24/liite 8) kuvaa Matin, jonka toimintaa edeltäviä yksilöllisiä, ryhmään liittyviä tai yhteistyötekijöitä ei määritellä. Toiminta kontekstissaan painottaa kuitenkin tilanteeseen liittyvänä tekijänä vapaata leikki-tilannetta, jossa toiminnan ja osallistumisen tuloksena Matti kuitenkin jää *pikkuisen pois* tai on *muitten joukossa*. Tilanteeseen liittyvänä ominaisuutena näyttäytyy myös tilanteen normaalius, kun terapeutin ohjaama pienryhmätilanne ei määrity *normaalitilanteeksi*. Avaintoimintana leikki jää kuvassa tarkemmin määrittelemättä eikä ydinvuorovaikutusta näyttäydy.

Matin osallistujan polun paikannan kartalle kuviossa 7, jossa esitän polun muotoutumisen keskeiset tekijät ja niiden väliset suhteet karttakoordinaatteina.



KUVIO 7 Matin osallistujan polun keskeiset karttakoordinaatit

5.2.3 Matin toimijan ja osallistujan polun karttakoordinaatit

Tässä aluvuussa Matti kuvautuu toimijana ja osallistujana. Kuvaan näitä vaihtelevia polkuja käyttäen aineistolainoja argumentaatioketjuina. Avaan analyysiä paradigmamallin avulla kuvaten jokaisen kurssiivilla otsikoidun polun keskeiset tekijät. Luvun lopuksi esitän vertailuun perustuvan koosteen *Matin toimijan ja osallistujan polun* keskeisistä karttakoordinaateista kuviossa 8.

Matti tahtoo osallistua toimintaan

- erityisavustaja: *" Ja justin se, että pääsee, saapi leikkiä samalla tavalla ku muutki lapset. Ja mitä ite haluaa. Semmonenki. Just se leikki jää aika vähälle, että saa leikkiä, niinku Mattiki. Matti osaa leikkiä siellä ja osaa mennä jo, vähän niinku sammaan joukkoonki ihan ite. Ossaa mennä, niin että saa leikkiä semmosta ja semmosilla leluilla, mistä ite tykkää.*
- toimintaterapeutti: *Niinku se tuli, että se oli ennen...aamupiiriä ja sitte, oliko se yhen jälkeen ku herää. Ja välipalan jälkeen*
- erityisavustaja: *Ja harvoin paljon ehtii sitten, joskus tietenki. Se riippuu... (vktiimi ja te-rapeutit 2)*

Kuvaus, jossa Matti tahtoo osallistua toimintaan nostaa esille Matin aloitteellisenä toimintaan osallistumaan pyrkijänä. Edeltävinä tekijöinä näyttäytyvät yksilöllisistä tekijöistä lapsesta itsestään lähtevä innostus, tahto ja aloitteellisuus sekä taidot. Kuvauksessa yksilölliset haasteet jäävät sivuosaan. Lapsiryhmä näyttäytyy kuvauksessa joukkona eikä ryhmään liittyviä tekijöitä tarkemmin määritellä. Yhteistyötekijöistä eivät näyttäydy VARSU eivätkä vastuut ja roolit.

Toiminta kontekstissaan yhdistää kontekstin aikaan liittyviä ominaisuuksia sekä mahdollisuuden toimintaan ja osallistumiseen. Aktiivista Mattia kuvaavat *osaa leikkiä ja osaa mennä sammaan joukkoonki ihan ite* liittävät toimintaa edeltävät tekijät ja kontekstin mahdollistamassa ydinvuorovaikutusta avaintoiminnassa kuten leikissä, jossa voi *leikkiä semmosta ja semmosilla leluilla, mistä ite tykkää.*

Matti toimijana ja osallistujana vai osallistumisen kohteena?

- kelto: *No, mitä tuo...Mitä sille voi tehdä, että tavallaan tytöt huomioi helpommin. Sit, jos aattelee, että on poika ja ois poikien kaveri, niin mitä sille pystys tekemään.*
- toimintaterapeutti: *En tiiä. Minusta tytöt on vain pienestä asti jo hoivaavampia. Siellä on niinku biologiaa.*
- fysioterapeutti
erityisavustaja: *5-vuotiaanahan on just sitä...ne on pikkuäitejä. Pojat on kauheen toiminnallisia. Ne rakentelee legoista ja kaikesta koko ajan. Mutta ei ne sillä lailla, semmosta....lasta...ne semmosten lasten...Samanlaiset lapset leikkii keskenään. Koko ajanhan ne.*
- lastenhoitaja:
kelto: *Tytöt oppii nukeilla ja...
Ite muistan yhden tilanteen tosiaan, että siinä oli, ku Matti ja taas nää muutama poika...ja aikuisen siihen tarvii ilman muuta ohjaamaan, että millä lailla Matille pystyis tämän. Matti lähti sitten mukkaan, mutta aikuinen siinä piti olla koko ajan.*
- erityisavustaja: *Niin täytyy olla. Koko ajan. Mutta Kerttuhan ossaa leikkiä Matin kanssa. Että se on kantanut joskus ku Matti on ollu seisomatelineessä, niin on kantanut Matille leluja ja kiipee ite tuolille...leikkimään. Ja sitte se on kattonu ku mie niinku Matin käestä niinku autan, niinku avustan, tai niinku itekki niinku avustatte (viittaa terapeutteihin). Niin se on katto nu. Se itekki teki, että otti Matin käen kiinni (vktiimi ja teapeutit 2)*

Matti toimijana ja osallistujana vai osallistumisen kohteena? (kuvio 25/liite 8) kuvaa tutkijan tulkinnassani merkitysten epäselvyyttä. Yhteistyössä edeltävinä tekijöinä yksilöllisistä tekijöistä näyttäytyvät toisen lapsen aloite sekä yksilöllisinä haasteina aika ja apuväline. Matin tavoitteita ja toiminnallisia taitoja ei yhteistyössä ole määritelty toimintaa ja osallistumista mahdollistaviksi tekijöiksi.

Ryhmään liittyvät tekijät yhdistyvät yhteistyötekijöiden merkityksiin painottaen osaavan tytön roolia, mutta ei poikien roolia. Yhteistyötekijöissä toimintaa ja osallistumista määrittävät ristiriitaiset merkitykset *hoivaavat tytöt vs. toiminnalliset pojat*. Merkitykset liittyvät myös yhteistyötekijöinä vastuisiin ja rooleihin kuvauksessa, jossa aikuista tarvitaan ohjaamassa koko ajan poikien toimintaa tytön osatessa leikkiä Matin kanssa.

Matti toimijana ja osallistujana normaalitilanteessa

- erityisavustaja:* *On ne tosi lyhyitä, ne aamupiirit on tosi lyhyitä silloin, jos ei ole esi merkiksi...sitte jatketa jollaki niin, jos silloin ku meillä on musiikkia...laulua, niin silloinhan se on niinku... tai runoja, mut silloin kun on muuta juttuja, niin ne on...tosi lyhyitä, että siinä vois vähän olla jotaki*
- lto:* *Taas "vähäjuttuja"*
- kelto:* *Tulleeko siinä riittävästi niitä toistoja? Riittääkö se tavallaan se, että ku yks kerta tehään joku, että....*
- lto:* *Onhan ne sitte, ku ne on joka päivä*
- erityisavustaja* *Ne toistuu silleen niinku pitkän aikaa*
- lastenhoitaja1* *Hyvinhän Matti on oppinu taputtaan...*
- erityisavustaja:* *Hyvinhän Matti oppii...Matti hyvin taputtaa, vaikka se silloin aina, ku...te ootte paikalla, niin ei välttämättä ole niin mukana. Mutta normaalitilanteessa, niin Mattihan ruppee, ku Matin vuoro. Sehän oottaa, sehän ei taputa ennen ku oma vuoro-oma nimi. Niin se ruppee jo ite taputtaan valmiiksi*
- ...
- erityisavustaja:* *Se on hittaampaa. Se ei ehi niin äkkiä mukkaan. Se siis kestää sillä lailla*
- fysioterapeutti* *Aivan mieletön jännitys tuli tänäänki se...että on siellä hurjat ne jännitteet niissä käsissä*
- erityisavustaja:* *Mutta ei se aina niin valtavasti. Tänään se innostui jostaki, innostui siinä... (vktiimi/terapeutit 2)*

Kuvauksessa, jossa Matti toimii ja osallistuu normaalitilanteessa, painottuvat toiminnan kontekstin tilanteeseen liittyvät ominaisuudet. Yksilöllisissä tekijöissä oma innostus on ristiriidassa asennonhallinnan ja liikemallien kanssa toimintaa ja osallistumista mahdollistamassa. Matin aika näyttäytyy myös ristiriidassa kontekstin ominaisuutena määriteltävään aikaan. Yhteistyötekijöinä merkitykset liittyvät kontekstin tilanteeseen liittyviin ominaisuuksiin *normaalitilanteen* määrittelynä. Terapeutin vastuu ja rooli *yhdessä toimijana* ei nivelly kontekstin tilanteeseen liittyvänä ominaisuutena näyttäytyvään *normaaliuteen*. Vastuissa ja rooleissa painottuu kontekstin suunnittelu aikuisten välisenä vuorovaikutuksena. Ristiriitaiset merkitykset normaalitilanteesta kuvaavat Matin joka *hyvin taputtaa (toimii)*, ja *se silloin ku te ootte paikalla ei välttämättä ole mukana, mutta normaalitilanteessa, ku Matin vuoro*. Toiminta kontekstissaan nostaa esille avaintoiminnan ja ydinvuorovaikutuksen, jotka kuitenkin eivät nivelly kaikkien toimijoiden vastuisiin ja rooleihin.

Matti normaalielämässä toimijana, osallistujana ja kuntoutettavana

"...että oliko se väärällä ajalla koko se ...terapeutti käymässä siellä, koska tietysti ne nämä tämmöset asiat on ensisijaisia....Minun mielestäni niin, siis nämä, tämä ku kuitenkin se terapeutti on konsultti, niin se tulee silloin se sopii siihen, tuota niin ryhmän toimintaan, eikä niin

että se lapsi jää paitsi jotain normaalia. Koska se normaali elämä on kuitenkin se, jossa sitä lasta kuntoutetaan. Elikkä sen terapeutin ohje on sitte antaa esim. siitä leikistä semmoset ohjeet, et sitä voidaan päivittäin lapsen kanssa tehdä, jos lapsi siitä nauttii. Eikä niin, että lapsi jää jotain normaalia vaille.” (lääkäri/tuku-tiimi)

Matti *normaalielämässä* toimimassa ja *kuntoutettavana* kuvaa mahdollisuuksien maailmaa. Toimintaa ja osallistumista edeltävissä yksilöllisissä tekijöissä näyttyy lapsen oma innostus, tahto ja aloitteellisuus mahdollisuuksina päivittäisiin toimintoihin, joista Matti nauttii. Yksilöllisistä tekijöistä taidot, tavoitteet tai yksilölliset haasteet eivät näyttyädy. Yhteistyötekijöissä merkitykset painottuvat nostaen esiin normaalielämän, jossa kuntoutetaan ja *päivittäin tehdään, jos lapsi nauttii, ei niin, että lapsi jää jotaki normaalia vaille*. Vastuut ja roolit määrittävät normaalielämässä, jossa *kuntoutetaan*. Terapeutin rooli ja vastuu näyttyy vuorovaikutuksessa, jossa toimintaa ja osallistumista edeltävänä tekijänä *terapeutin ohje on syytä antaa palloleikistä sellaiset ohjeet, että mitä voidaan päivittäin tehdä, jos lapsi siitä nauttii*. Terapeutti määrittänyt näin arjen konsulttina.

Toiminta kontekstissaan painottaa kontekstin aikaan liittyvää ominaisuutta ja niveltä edeltävien tekijöiden merkityksiin sekä lapsen innostukseen, omaan tahtoon ja aloitteellisuuteen. Avaintoimintana esille nousee leikki ja kontekstissa mahdollisuus lasten väliseen ydinvuorovaikutukseen.

Matti pienryhmätilanteessa toimijana ja osallistujana

- fysioterapeutti:* Mutta tossa tilanteessahan ei...Kaikilla oli vuoro...*kaikilla oli yks vuoro*
kelto: Vaikka, että huomasi te, että tulkittinko itte oikein, että siinähan oli sitte just tän vuorokeskustelun, niin...Matti ei edes yrittäny käsillä, ku et hänen vuoro ei oo
- fysioterapeutti:* Niin oppi, niin oppi muuten sen...
erityisaavustaja: Onhan sitä niinku monesti on, kyllä sanotaan, että "niin vuoro" ja "kenen vuoro", et kyllä Matti varmaan ymmärtää, että vuoro, mitä se tarkoittaa
- fysioterapeutti:* Kyllä ainaki vauvana sillon, ku se rummutti tähän isoon terapiapalloon näin, vuorotellen, niin se oli kauheen kiva leikki.
lto: ...tommosen aamu...siinä kavereita
- toimintaterapeutti:* Ja se sana vuoro, jo niinku aktioi
erityisaavustaja: Vuoroa on niinku harjoitettu
toimintaterapeutti: Et ku sille sille sanoo, et on vuorotellen, se heti että onko se hänen vuoro. Et se jotenki reagoi siihen se...
- kelto:* Miten sie (toimintaterapeutti) koit sitte sen sitte tilanteena, jos siellä kun on ne muut ja tuon pienryhmätoiminnan ja sitte tulee muita lapsia kesken kaiken. Koit sä luontevana....?
- toimintaterapeutti:* Kokkiin, koska sillä lailla aattelee niinku, että ei niinku pelkästään Mattia vaan ylleensä vaan, että ku käy jossakin muualla ku omassa tilassa tekemässä työtä, niin sitähan niinku on vieras ja talo ellää tavallaan. Ja ku sinne tulee lapsia, niin eihän sitä voi sanoa, että "menkää pois", vaan minusta se on ihan niinkusemmosta luontevaa. Minusta se oli niinku tosi kiva, siinähan tuli semmonen niinku tämä, että otetaanko ne mukkaan vai eikö ne oteta mukkaan. En minä tieä, että jos Matin kannalta sitä...., et kuinka se Matti pysty seuraamaan, mut ainakin niitten muitten lasten kohalla niin....Kyl mä nyt luulen, että Matin kohallaki, et siinä oli ensin näin ja sitten tulee mukkaan. Ja kyllähän se semmonen, ihan kasvatuksellinen....
- erityisaavustaja:* Siinä tuli semmonen sosiaalinen tosiaan, ku ne tytöt niin Mattia...
.niinku ne sano, että kenen vuoro, niin Mattia koskettiin, ei näytetty vain kädellä

- toimintaterapeutti: Paitsi...oliko se Minna vai kumpi se oli, joka siellä sano, että minun vuoro, vai se mikä...Mutta tytöt sitte, niinku pittää Matin puolta*
- lto: Ja tavallaan Mattii...ei omi sitä (toimintaterapeuttia)*
- toimintaterapeutti: Ja katoppa, eihän se, että eihän Matti silloin, jos mie alan sen kans kahetaan, niin ei se oo niin tuo tekeminen. Se on niin ku monessa jutussa, että ei Mattia saa sillai motivoitua kahen kesken sillä lailla. Että nythän se on niinku viime aikoina, se on ollu niinku...sen on nähny, että se on halunnu tehdä mun kanssa. Mut pitkä aika on ollu, et siitä näkkee, että äh..., että pois, mutta jos siinä on ottanu toisen lapsen, niin siinä on tullu semmonen niinku, että toinen saa nyt tehdä ja sitte toinen, niin siitä on löytyny se motivaatio. (vktiimi/terapeutit 2)*

Matti näyttäytyy kuvauksessa pienryhmätilanteessa toimijana ja osallistujana (kuvio 26/liite 8). Kuvauksessa esille nousevat monipuolisesti yhdistyvät edeltävät tekijät. Yksilöllisistä tekijöistä yhdistyvät oma tahto, innostus ja aloitteellisuus joko Matista itsestään tai toisesta lapsesta lähtevänä. Toimintaa ja osallistumista edeltävänä tekijänä näkyvät Matin tavoitteen niveltymisen ryhmän tavoitteeseen sekä ryhmätoiminnan muotoihin. Yksilöllisiä haasteita ei kuvauksessa painoteta. Yhteistyötekijöissä merkitykset yhdistyvät vastuisiin ja rooleihin sekä toiminnan, osallistumisen ja vuorovaikutuksen arviointiin. Terapeutti kuvautuukin yhdessä toimijana.

Toiminta kontekstissaan yhdistyy toimintaa ja osallistumista edeltäviin tekijöihin sekä avaintoimintaan mahdollistaen lasten välisen ydinvuorovaikutuksen avaintoiminnassa.

Matti toimijana ja osallistujana leikissä

- toimintaterapeutti: Niitähän vois kerätä ihan semmosia leikkejä, missä tulee niinku tämmöstä, et vastakkain tehään, tai on....*
- erityisavustaja: "Sahhaan sahhaan poikki puun".*
- lastenhoitaja: Sehän meillä on viime vuonna. Ja lapsetki tykkäs siitä...*
- fysioterapeutti: Siinäki eikö voikki heijata ja, ... (toimintaterapeutti: Vedetään nuottaa) vedetään nuottaa*
- ...*
- lto: Ja laivaleikki on ja...*
- erityisavustaja: "On meillä ollu se laivaleikki, mutta tosiaan niissä on sitte ollu niinku vielä, että mieki oon ollu niinku Matin parina sitte, että sitte täytyy...siinä..." (vktiimi/terapeutit 1)*

Matti toimijana ja osallistujana leikissä (kuvio 27/liite 8) painottaa kontekstin avaintoimintaa. Yksilöllisiä tekijöitä tai lapsiryhmään liittyviä tekijöitä ei ole kuvassa määritelty. Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyötekijöissä toiminnalle ja osallistumiselle annettu jaettu merkitys niveltyy vastuuseen ja rooleihin sekä toiminnan ja osallistumisen arviointiin.

Toiminta kontekstissaan kuvaa avustajan ja Matin välisen vuorovaikutuksen, joka arvioinnin kautta siirtyy suunnittelussa mahdollisuudeksi lasten väliseen vuorovaikutukseen aikuisen toimiessa toiminnan ja osallistumisen mahdollistajana.

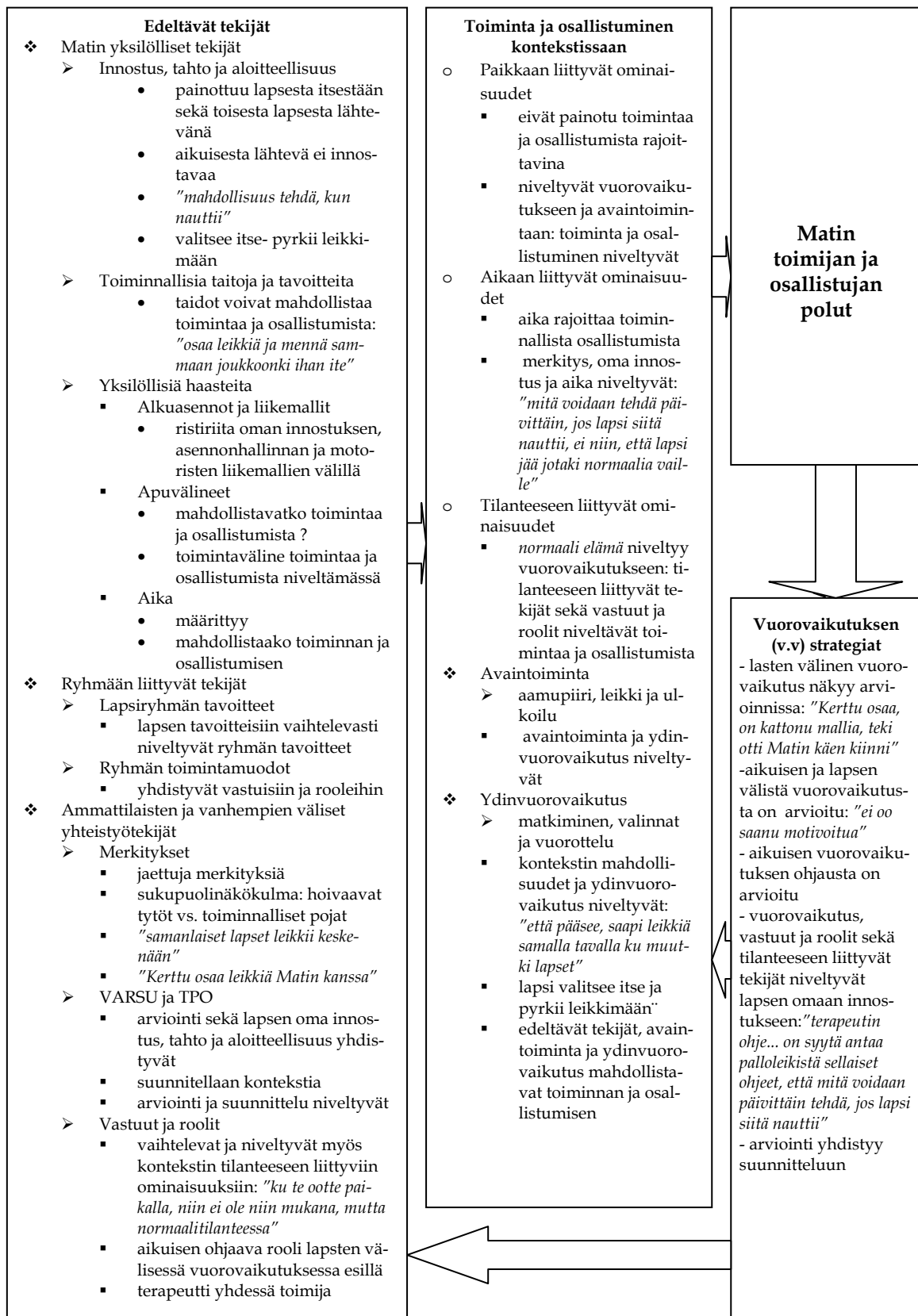
Matti toimijana ja osallistujana vuorottelemassa

"Mie ehotin sitte, että koko ryhmälle, että...et Mattikin oli. Että Matti ei niinku niistä muoteista, eisitä niinku kiinnostanu se, että miltä se näyttää. Niistä vahoista se tykkäs, että ku otettiin. Että sillä oli tässä käessä se pötky, niin sit se otti palan ja siihen tuli Maija ja sitten ne vuorotellen. Elikkä sit siitä tuli aivan hauska leikki, että...Matti otti palasen ja sitte oli Maijan vuoro." (toimintaterapeutti, vktiimi/terapeutit 1)

Matti toimijana ja osallistujana vuorottelemassa (kuvio 28/liite 8) nostaa esille ydinvuorovaikutuksen avaintoiminnassa. Matti kuvautuu toimijana, joka on kiinnostunut itse toiminnasta ja toisen lapsen tullessa viereen aloittaa vuorotteluleikin.

Matin oma tahto, innostus ja aloitteellisuus näyttäytyvät kuvauksessa selvästi. Toiminnallisia taitoja ja tavoitteita tai yksilöllisiä haasteita ei kuvauksessa nosteta esille. Myöskään ryhmään liittyviä tekijöitä ei kuvauksessa määriy. Yhteistyötekijöissä VARSU:a ei selkästi näyttäydy, mutta erityisavustajan ja terapeutin vastuut ja roolit arvioinnissa näkyvät. Mallissa näyttäytyykin tilanteen arviointi ja pyrkimys kehittää toimintaa Mattia kiinnostavaksi. Kontekstin paikkaan liittyvän ominaisuuden nivelyessä ydinvuorovaikutukseen ja avaintoimintaan mahdollistuu Matin toiminta ja osallistuminen toimintaympäristönsään.

Matin vaihtelevat *toimijan ja osallistujan polut* paikannan kartalle kuviossa 8, jossa esitän variaatioissa vertailun kautta tulkitsemani polun muotoutumisen keskeiset tekijät ja niiden väliset suhteet karttakoordinaatteina.



KUVIO 8 Matin toimijan ja osallistujan polun keskeiset karttakoordinaatit

6 AKSIAALISESTA KOODAUKSESTA SELEKTIIVISEEN KOODAUKSEEN - MAASTOTUTKIMUKSESTA KARTTAKIELEEN

Aksiaalisessa koodauksessa ydinkategoriaksi muodostui *Matin toiminta ja osallistuminen kontekstissaan*. Edettyäni aksiaalisen koodauksen konkreettisen vertailun loppuun, esitin kuvioissa 6-8 koostena *Matin toimijan ja osallistujan polkujen vertailujen keskeiset tulokset*. Analyysin tässä vaiheessa vältin tietoisesti abstraktimman tason käsitteellistämistä. Selektiivisen koodauksen vaiheessa käsitteellistin hahmottunutta ydinkategoriaa substantiivisen teorian *ydinkäsitteeksi*. En näin ollen edennyt suoraan avoimesta koodauksesta teoreettiseen käsitteellisen koodauksen vaiheeseen (Glaser 2001, 199). Etenin selektiivisessä koodauksessa kategorioissa näyttäytyvien tekijöiden välisten suhteiden vertailussa aksiaalista koodausta abstraktimmalla, mutta aineistolähtöisellä vertailun tasolla. Selektiivisen koodauksen vaiheessa seurasin myös konditionaalisia polkuja tavoitteenani tunnistaa ja sisällyttää teoriaan liittyvien tekijöiden välisiä suhteita. Tulkitsin näin ollen sitä, *miten toimijan ja osallistujan polut muuttuvat edeltävien tekijöiden, kontekstiin liittyvien tekijöiden ja vuorovaikutuksen strategioiden vaihdellessa*. (Dey 1999, 150). Tavoitteena ei kuitenkaan ollut konditionaalimatriisin tuottaminen (Strauss & Corbin 1990, 158), vaan karttakielen luovemman tulkinnan mahdollistaminen.

Muodostin *Matin toimijan ja osallistujan* poluista vertailuihin perustuvien keskeisten karttakoordinaattien avulla kolme *erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan ja osallistujan kuvaa* (kuviot 29-31/liite 9). Keskeisiä tekijöitä konditionaalisen polun etenemisessä olivat tulkintani mukaan kategorioiden ja käsitteiden väliset monin tavoin *vaihtelevat suhteet*. Selektiivisessä koodauksessa vertailin näiden käsitteiden välisiä suhteita käyttäen tulkinnan tukena kriittisiä aineistolainoja, *ydinilmaisuja*, vahvistaakseni argumentaationi luotettavuutta. Tutkijan luovuutta ja sensitiivisyyttä käyttäen muodostin näistä ydinilmaisuisista aineistolähtöisiä käsitteitä, jotka liitän aineistolainojen yhteyteen. (vrt. Glaser 1978.)

Päätän luvun esittämällä kuviossa 9 *aineistolähtöiset käsitteet*, joiden tulkitseen sisältävän keskeisiä toiminnallisen osallistujan kuvan muotoutumiseen liittyvien tekijöiden ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Aineistolähtöiset käsitteet kuvaavat näin ollen *toiminnallista osallistumista mahdollistavia, edistäviä sekä rajoittavia tekijöitä*.

6.1 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan kuva

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuvautumiseen toimijana vaikuttavat toisiinsa niukasti niveltävät edeltävät tekijät. Yksilöllisistä tekijöistä vahvasti painottuu aloitteen aikuisesta lähtevä luonne. Tämä näkyy myös vuorovaikutuksen suunnittelussa. *Saako toimimaan vai lähteekö lapsesta itestään kuvaa toimijaa, joka vastustaa, kun aina jotakin paikkaa venytetään*. Tavoitteissa painottuvat yksilötavoitteet, eivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen sekä lapsiryhmän tavoitteiden niveltymisen. Tavoitteiden, harjoittelun ja teemojen erot ovat epäselvät. *Ne on semmosia harjoituksia, ku on tehty enemmän kaksistaan* painottaa toiminnan yksilöllistämistä omaksi toiminnaksi, ei muita ryhmätoiminnan muotoja käyttäen. Tavoitteen määrittelyssä nousee esille myös selkeämmin lääketieteellinen merkitys. *Tavoitteena, että hoietaan konkreettisesti lonkkia* kuvaa toiminnan, ei osallistumisen tavoitteen suuntaa. Lääketieteellisen tavoitteen toivottu tulos voi olla toimintaa, joka *vahvistas molempia aivoopuoliskoja...olis se koko juttu*. Tavoitteeksi voidaan asettaa myös kokemuksien saanti. Lapsen toiminnan mielekkyyden kannalta tavoitteiden lapsilähtöisyys on kuitenkin merkittävää, koska *lapsi hiffaa ja kun ei saa... loppuu se kiinnostus*.

Yksilölliset haasteet vaikuttavat toimijan kuvassa selvästi. Alkuasennot toimintaa ja osallistumista mahdollistavana painottuvat, mikä suuntaa myös aikuisten välistä vuorovaikutusta toiminnan ja osallistumisen suunnittelussa. *Että ossaa ne mallit ja tietää mitä ei saa tulla* painottaa terapeutin mallintajan ja konsultin roolia sekä vahvistaa myös varhaiskasvatustiimissä toimivan erityisavustajan roolia mallintajana. Lapsen oma innostus voi olla myös ristiriidassa toiminnassa ja osallistumisessa mikäli *motivaatio ei saa olla liian suuri* lihastonuksen vaihdellessa. Apuvälineiden käyttö näyttäytyy kuvassa vahvasti toimintaa mahdollistavana, mutta myös kontekstina, jossa lapsi toimii. Seisomateline voi näin tulkittuna toimia kontekstina, jossa lapsi seisoo, tämän toiminnan ollessa tavoitteena.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan kuvassa vaihtelee apuvälineen toimintaa ja osallistumista mahdollistava rooli. Parhaimmillaan apuväline mahdollistaa ja niveltää toimintaa sekä osallistumista. *Miniwalkissa se ei halua kävellä* kuvaa kuitenkin lasta, jolle apuvälineen käyttö ei ole riittävän mielekäästä. Tavoitteita voidaan myös asettaa apuvälineelle, koska *siinä pitää olla jotain järkevää tekemistä*. Parhaimmillaan apuväline mahdollistaa toiminnan ja osallistumisen kontekstissa avaintoimintoja, mutta tavoitteista riippuen ei nivellä osallistumista. *Nythän on keittiöleikit alkanu, ku tuli tämä miniwalk* kuvaa apuvälinettä mah-

dollistamassa leikkimistä, mutta ei osallistumista tilanteessa, jossa lapsi leikkiä keittiöleikkiä yksinään.

Myös ajan merkitys toiminnassa ja osallistumisessa on keskeinen. Erityisesti näyttäytyy voimakas ristiriita erityistä tukea tarvitsevan lapsen ajan sekä toiminnan ja osallistumisen aikaan liittyvän ominaisuuden välillä. *Koko päivä on ohjelmoitu* voi johtaa ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa *mennään samassa rytmissä* muun lapsiryhmän kanssa, mutta ei mahdollisteta lapsen osallistumista vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Tuloksena nähdään *aikapulaongelma*, jossa jää vähän aikaa esimerkiksi *vapaalle ryömimiselle*. Lapsilähtöisyys ei toteudu, jos *lapsi ei saa tehdä sitä, mitä itte haluaa*.

Tässä toimijan kuvassa ryhmään liittyvät tekijät eivät ole selkeästi esillä. Lapsiryhmän tavoitteita tai ryhmätoiminnan muotoja ei nivelletä. Vuorovaikutuksen painottuessa lähinnä aikuisen ja lapsen väliseksi, ryhmätoiminnan muotona painottuu *omatoiminta*, jossa lapsi *harjoittelee* aikuisen kanssa.

Vanhempien ja ammattilaisten yhteistyössä korostuvat yksilölliset haasteet ja kontekstiin liittyvät ominaisuudet, erityisesti tilanteeseen liittyvät ominaisuudet. *Voi leikkiä siinä samalla* kuvaa leikin välinearvoa. Ammattilaisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä toiminnan ja osallistumisen määrää arvioidaan, mutta suunnittelussa osallistumista ei aseteta konkreettiseksi tavoitteeksi. Ammattilaisten vastuissa ja rooleissa terapeutti määrittyy erityisesti tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon puolelta *mallintajaksi* ja *konsultiksi*. Avustajan rooli voi muotoutua vahvasti terapiaa tukevaksi, jolloin *avustaja ossaa terapiatki paremmin*, kuten terapeutti kuvaa.

Kodin ja päiväkodin kontekstit näyttäytyvät toimijan kuvassa myös vahvasti erillisinä toimintaympäristöinä, joihin voidaan määrittää tavoite paikkaan, aikaan ja tilanteeseen liittyvien ominaisuuksien mukaisesti. *Koska kotona tavarat ovat enemmän paikoillaan* sijoittaa tavoitteen kotikontekstiin, joka on luonnollisempi lapsen omien tavaroiden sijaitessa päiväkodilla muusta ryhmästä erillisenä apuvälineistönä. Kontekstin tilanteeseen liittyvät ominaisuudet painottavat *vapaan toiminnan* aikapulaongelmaa. *On ollut erilaista harjoittelua kotona* nostaa tässä kuvassa esille *tavoitteen* ja *harjoittelun* merkityseron.

Avaintoiminnat mahdollistavat toiminnan, jossa *voi leikkiä sitten samalla kun leikin muodossa venyttelyistä huolehtiminen* varmistetaan. Aikuisesta lähtevä toiminta näyttäytyy tilanteena, jossa lapsen voi *saada leikkimään hiekalla*. Vapaasta leikkitalanteesta voi muodostua tilanne, jossa *tullee vähän tätä lähemmäs leikkimistä*. Avaintilanteelle annettu merkitys vaikuttaa selkeästi vastuisiin ja rooleihin. Aamupiiri voidaan nähdä lapsiryhmän omana rutiinitilanteena, johon terapeutti ei tule, jolloin avaintoiminta ei nivelly terapeutin vastuuseen ja rooliin eikä mukanatoimijan rooli mahdollistu. Avaintilanne voi lapselle olla myös merkitykseltään ristiriitainen, jos lapsen nähdään ajattelevan, että terapeutin kanssa tehdään jotain mukavaa eikä lapsi halua osallistua aamupiiriin. Kuvassa apuvälineet nivELYvät avaintoimintaan toimintaa mahdollistamassa. Tuloksena voi olla kuitenkin lapsen toiminta keittiöleikissä, jossa hän touhuaa yksinään.

Vuorovaikutuksen strategioissa painottuu tässä toimijan kuvassa aikuisten välinen sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, mutta ei lasten väli-

nen vuorovaikutus. Terapeutin vastuun ja roolin painottuessa *mallintajan* ja *konsultin* rooleihin kaventuu lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaamisen mahdollistava *mukanatoimijan* rooli.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan kuvassa nämä vaihtelevat suhteet voi hahmottaa myös kuviona, johon liitän *kursiivilla* kriittisiä aineistolähtöisiä käsitteitä (kuvio 29/liite 9) kuvaamaan toiminnan ja osallistumisen mahdollistavia, edistäviä ja rajoittavia tekijöitä.

6.2 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuva

Erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistujana kuvaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistumista, mutta ei aktiivista toimintaa. Osallistujan polulla nähdään toimintaa ja osallistumista edeltäviä tekijöitä niukasti. Yksilöllisiä tai ryhmään liittyviä tekijöitä ei selkeästi määritellä eikä toimintaa ja osallistumista suunnitella. Yhteistyötekijöistä näyttäytyy osallistumisen arviointi, jossa merkitykset nivELYvät kontekstin tilanteeseen liittyviin tekijöihin. *Tuossa on ihana tilanne, on muitten joukossa* kuvaa tavoitteen toiminnan ja osallistumisen mahdollistavaa suuntaa.

Kontekstin aikaan ja paikkaan liittyvät ominaisuudet eivät selkeästi kuvassa näyttäydy. Tilanteeseen liittyvä ominaisuus näkyy selkeästi toimintaa määrittävänä ominaisuutena. Ydinilmaisuu *ryhmätilanteen pystyy siirtämään normaalitilanteisiin* pyrkii näin ollen määrittämään tilanteen *normaaliuden* kuvaa eli kontekstiin liittyvää ominaisuutta. Tilanteeseen liittyvä ominaisuus määrittää myös avaintoimintaa. Ydinvuorovaikutusta ei kuvassa näyttäydy eikä vuorovaikutuksen ohjaamisen strategioita esiinny. Toiminnan ja osallistumisen arviointi ei myöskään nivELY toiminnan suunnitteluun. Osallistujan kuvassa näyttäytyy näin ollen vähän tekijöiden välisiä suhteita.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuvassa tekijöiden väliset suhteet voi hahmottaa myös kuviona, johon liitän *kursiivilla* kriittisiä aineistolähtöisiä käsitteitä (kuvio 30/liite 9) kuvaamaan toiminnan ja osallistumisen mahdollistavia, edistäviä ja rajoittavia tekijöitä.

6.3 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuva

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuva muodostuu monista keskenään nivELYvistä tekijöistä.

Yksilölliset tekijät ovat tässä kuvassa yhdistyneinä muihin edeltäviin tekijöihin sekä toiminnan kontekstiin. Lapsen oma innostuneisuus, oma tahto ja aloitteellisuus ovat vahvasti esillä ja liittyvät myös toisten lasten aloitteisiin. Aikuisesta lähtevää toimintaa arvioidaan kriittisesti. *Jos se on mielekästä, niin tek-*

kee vahvistaa lapsen aloitteellisuuden merkitystä. Osallistumisen havaitaan ruokkivan innostusta. *Ne aina on semmosia, että ne niinku ponnahtaa Matista kuvaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta ilmaisemassa aloitteellisuuttaan.* Lapsella tulee olla *mahdollisuus tehdä kun nauttii.* Toiminnalliset taidot näyttäytyvät toimintaa ja osallistumista mahdollistavina tekijöinä. *Osaa leikkiä ja osaa mennä sammaan joukkoonki ite* kuvaa myös aloitteellisen toimijan ja osallistujan. Lapsen tavoitteet niveltyvät myös vaihtelevasti koko lapsiryhmän tavoitteisiin, kun *sosiaaliset ja yhteistyötaidot on ne tärkeät aiheet, opitaan sitte yhdessä.* Yksilöllisistä haasteista asennonhallinta ja motoriset liikemallit niveltyvät apuvälineisiin ja omaan innostukseen osin ristiriitaisestikin. Apuväline mahdollistaa toimintaa ja osallistumista vaihtuen myös toimintavälineeksi, joka mahdollistaa toiminnan ja osallistumisen lasta innostavammin. *Sitä kärryä se haluaa työntää* kuvaa lasta työntämässä muumilelua kärryssä lapsiryhmässä aktiivisena toimijana ja osallistujana. Aika määrittyy tässäkin kuvassa ristiriitaisena ja rajoittavana. Toiminnallinen osallistuminen saa näin helposti ajalliset reunaehdot.

Ryhmään liittyvät tekijät näyttäytyvät tavoitteiden ja ryhmätoiminnan muodoissa vaihdellen. Erityistä tukea tarvitsevan ja koko ryhmän tavoitteita nivelletään *yhdistäen tai huomioiden.* Tässä kuvassa ryhmätoiminnan muodoista pienryhmätoiminta niveltyy myös ammattilaisten vastuisiin ja rooleihin terapeutin toimiessa myös *mukanatoimijana* mahdollistamassa toiminnallista osallistumista.

Toiminnallisen osallistujan kuvassa niveltyy vahvimmin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistava ja edistävä ydinvuorovaikutus avaintoiminnassa. Lapsi saa mahdollisuuksia, *että pääsee, saapi leikkiä samalla tavalla ku muutki lapset.* Parhaimmillaan toiminnallinen osallistuminen näyttäytyy kuvauksessa, jossa *niistä vahoista se tykkäs, että ku otettiin. Että sillä oli tässä käessä se pötky, niin sit se otti palan ja siihen tuli Kerttu ja sitten ne vuorotellen. Siitä tuli kiva leikki.*

Yhteistyötekijöissä toiminnan ja osallistumisen merkitykset ovat esillä ja näyttäytyvät myös *jaettuina* liittyen kontekstin ominaisuuksiin sekä ydinvuorovaikutukseen avaintoiminnassa. Ristiriitaisuutta näyttäytyy verrattaessa *hoivavaa* tyttöjä *toiminnallisiin* poikiin tai samanlaisiin lapsiin, jotka *leikkivät keskenään.* *Tarvii ne toiset lapset tukea yhdistää vuorovaikutustilanteisiin aikuisen roolin vuorovaikutuksen ohjaajana ja toiminnallisen osallistumisen mahdollistajana.*

Ammattilaisten vastuut ja roolit vaihtelevat ja terapeutin *mukana toimijan* rooli on selvästi esillä liittyen ryhmän tavoitteisiin ja ryhmätoiminnan muotoihin. Roolit niveltyvät kuitenkin ristiriitaisesti kontekstin tilanteeseen liittyvään ominaisuuteen. *Ku te ootte paikalle, niin ei ole aina niin mukana, mutta normaalitalanteessa...* kuvaa terapeutin mukanaolon *erityisyyttä.* Normaalius voi määrittä näin toiminnan muodon sekä ammattilaisten ja vanhempien vastuiden ja roolin määrittelyn mukaan.

Toiminnallisen osallistujan kuvassa arviointi ja suunnittelu liittyvät yhteen vahvimmin ja suunnittelussa huomioidaan selkeimmin lapsen aloitteellisuus. Merkityksen, aloitteellisuuden sekä kontekstin aikaan, paikkaan sekä tilanteeseen liittyvien ominaisuuksien yhdistyessä korostuu *mitä voidaan tehdä päivittäin, jos lapsi siitä nauttii, ei niin, että jää jotain normaalia vaille.* Lasten välistä

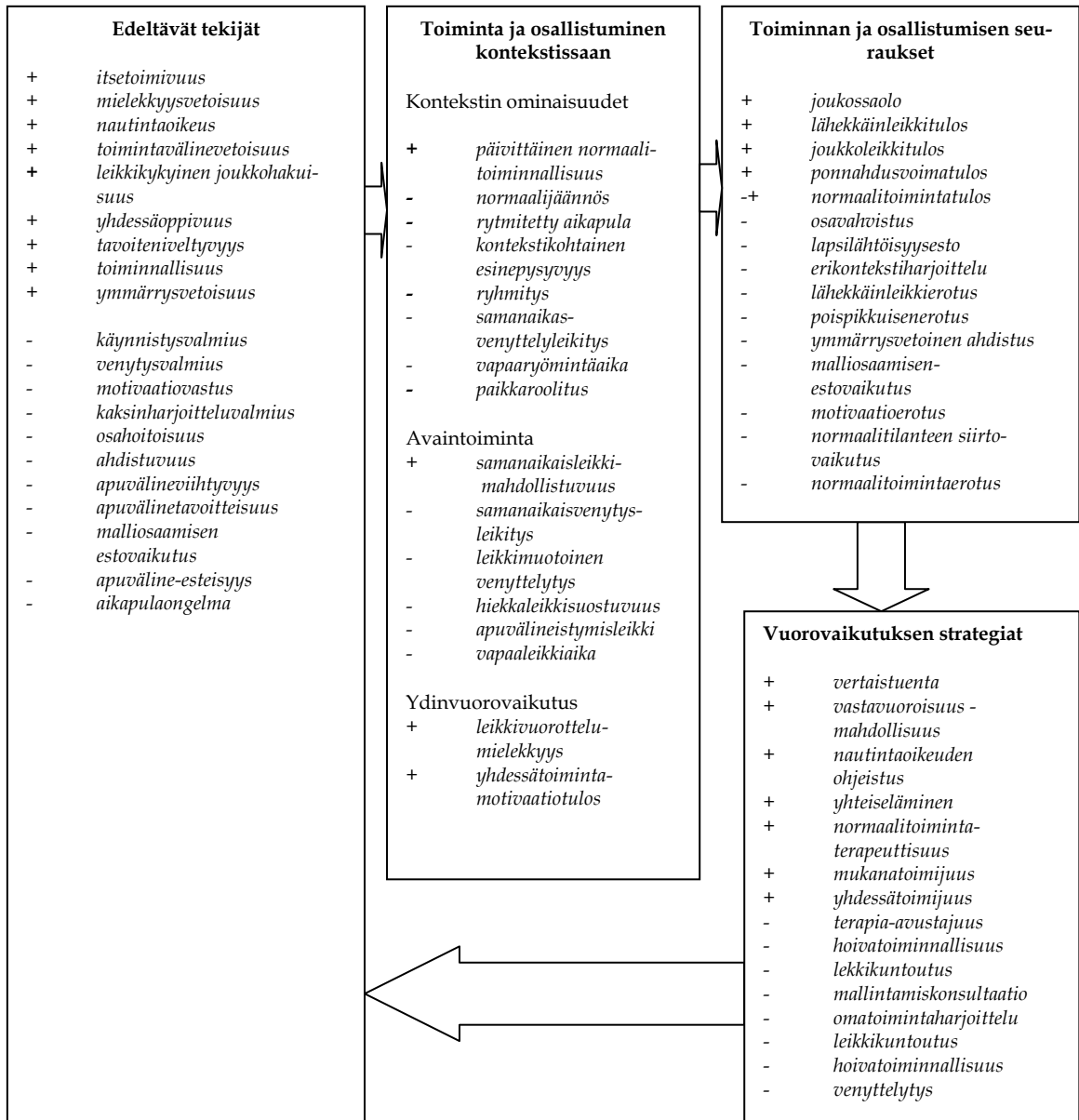
vuorovaikutusta pyritään kuvassa arvioimaan sekä niveltämään arviointia suunnitteluun.

Vuorovaikutuksen strategioissa näyttäytyvät konsultin ja mallintajan vastuut ja roolit. *Terapeutin...on syytä antaa palloleikistä sellaiset ohjeet, että mitä voidaan päivittäin tehdä, jos lapsi siitä nauttii* painottaa edelleen tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon näkemystä terapeutin konsultoivasta roolista niveltymen lapsesta lähtevään innostukseen, omaan tahtoon ja aloitteellisuuteen. Konsultoivan roolin rinnalle asettuu terapeutin kuvauksena: *se on tämmöstä yhteiselämää*. Rooli kuvaa terapeuttia ohjaamassa pienryhmää, jossa yhtenä toisten joukossa on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Lapselle merkityksellisestä ryhmätoiminnasta on tullu semmonen, *että toinen saa nyt tehdä ja sitte toinen, niin siitä on löytynyt se motivo*. Näin ollen toiminta ja osallistuminen lapsiryhmässä motivoi erityistä tukea tarvitsevaa lasta.

Eriyistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuvassa tekijöiden vaihtelevat suhteet voi hahmottaa myös kuviona, johon liitän *kursiivilla* kriittisiä aineistolähtöisiä käsitteitä (kuvio 31/liite 9) kuvaamaan toiminnan ja osallistumisen mahdollistavia, edistäviä ja rajoittavia tekijöitä.

6.4 Toiminnallisen osallistumisen aineistolähtöiset käsitteet

Selektiivisessä koodauksessa ydinilmaisusta analyysiprosessin kautta muodostamani aineistolähtöiset käsitteet ja niiden yhdistäminen avaavat uutta näkökulmaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnalliseen osallistumiseen. Näkökulma tuo esiin tulkinnallisia jännitteitä, jotka heijastavat ammattilaisten ja vanhempien välisiä merkityseroja ja toimintakäytäntöjen eroavaisuuksia. Tuloksena voi olla *toiminnallista osallistumista mahdollistavia, edistäviä ja rajoittavia merkitystulkintoja*. Kokoan seuraavassa kuviossa 9 aineistolähtöiset käsitteet toiminnallista osallistumista mahdollistavina ja edistävinä (+) sekä rajoittavina (-) käsitteinä.

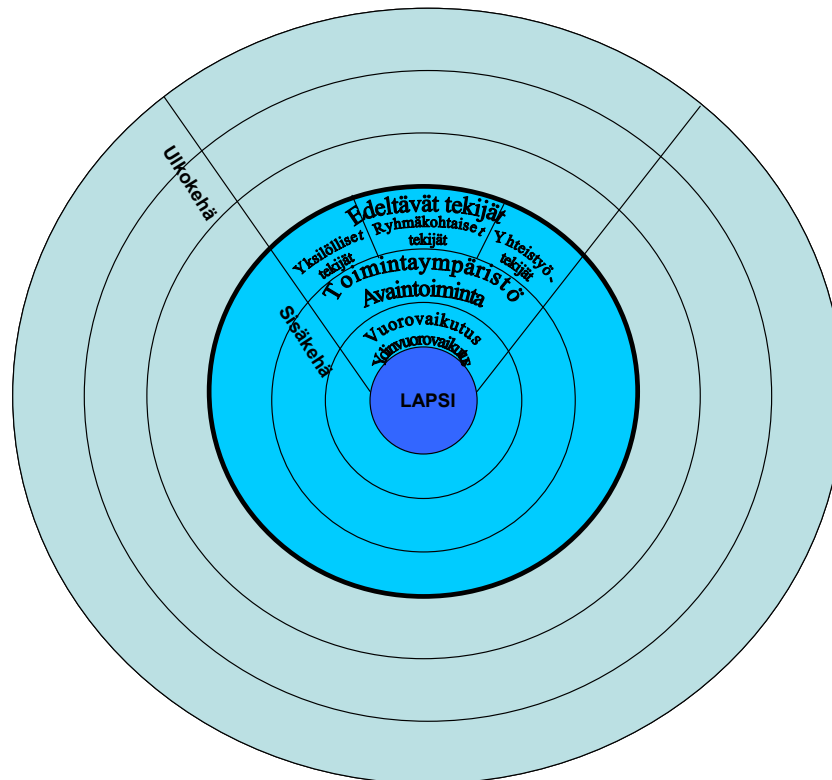


KUVIO 9 Toiminnallisen osallistumisen aineistolähtöiset käsitteet

7 SUBSTANTIIVISEN TEORIAN MUODOSTUMINEN - TOIMINNALLISEN OSALLISTUMISEN KUVA KARTALLE

Grounded theory -lähestymistavalle tyypillinen teorianmuodostus rajautuu tutkimuksessani substantiiviseen teoriaan eli tietyssä kontekstissa tapahtuvan toiminnan teoreettiseen kuvailuun. Teoria on mahdollista esittää malleina, hypoteeseina tai teoreettisena keskusteluna (Strauss ja Corbin 1990). Substantiivista teoriaa muodostaessani haasteena oli aineiston monimuotoisuuden kuvaaminen abstraktimmalla käsitetasolla (Glaser & Strauss 1967, 114). Analyysiprosessin läpi kulkenut vertailu oli teorian muodostamisessa olennaista (Strauss & Corbin 1990, 112) vahvistaen tulkintaa ydinkäsitteeseen liittyvien tekijöiden moninaisista suhteista. Keskeisenä tutkijan sitoumuksena oli myös aineistolähtöinen *tutkittavien äänen* kuuleminen, mikä vaati minulta tutkijana aineiston sensitiivistä tulkintaa rikkaan variaation säilyttämiseksi (Glaser 1978).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kuvasta hahmottamani substantiivisen teorian kuvaan kehämallina kuviossa 10. Mallissa tutkimustuloksiini perustuva substantiivinen teoria sijoittuu kehämallin sisäkehälle toiminnallisen osallistumisen *sektorina*. Kehämalli avaa mahdollisuuden tulkita toiminnalliseen osallistumiseen vaikuttavien eri tasojen tekijöiden välisiä suhteita. Kehämalli avaa tulosten perusteella tutkijan ajattelussa näkökulmaa myös toiminnallisen osallistumisen laajemmalle tarkastelulle.



KUVIO 10 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kehämalli

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kehämallissa keskiössä on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Lapsen ympärille sijoittuu vuorovaikutuksen taso, jolle määrittyy lapsen keskeisenä näyttäytyvä vuorovaikutus eli ydinvuorovaikutus. Toiminnallisen osallistumisen toteutumisessa on keskeistä lasten välisen ydinvuorovaikutuksen mahdollistuminen.

Vuorovaikutuksen kehää ulompana on toimintaympäristön taso, toiminnan konteksti, johon sijoittuvat lapsen arjen keskeinen toiminta eli avaintoiminta. Toiminnan kontekstille määrittyy aikaan, paikkaan sekä tilanteeseen liittyviä ominaisuuksia. Toiminnallisen osallistumisen toteutumisen kannalta keskeistä on toiminnan kontekstin mahdollistavien ominaisuuksien yhdistyminen avaintoimintaan.

Toiminnallisen osallistumisen mallissa ydinvuorovaikutuksen toteutumista toimintakontekstin avaintoiminnoissa mahdollistavat edeltävät tekijät. Näitä tekijöitä voidaan hahmottaa kontekstisidonnaisina toiminnallisen osallistumisen ehtoina. Edeltävät tekijät määrittyvät yksilöllisiin, ryhmään liittyviin sekä ammattilaisten ja vanhempien yhteistyöhön liittyviin tekijöihin. Toiminnallisen osallistumisen toteutumisen kannalta keskeisiä ovat mahdollistavien yksilöllisten, ryhmään liittyvien ja yhteistyötekijöiden monimuotoisesti niveltävät suhteet.

Keskeisiä toiminnallisen osallistumisen yksilöllisiä tekijöitä ovat erityistä tukea tarvitsevan lapsen oma aloitteellisuus, toisten lasten aloitteet sekä toi-

minnallisten taitojen näyttäytyminen toiminnallista osallistumista mahdollistavina tekijöinä.

Ryhmään liittyvien tekijöiden huomiointi mahdollistaa yksilön ja ryhmän tavoitteiden niveltymisen, erilaisten ryhmätoiminnan muotojen käytön yksilön tuen tarpeiden huomioidussa ryhmässä sekä toiminnallista osallistumista mahdollistavien ammattilaisten ja vanhempien vastuiden ja roolien vaihtelun. Konsultin ja mallintajan roolien lisäksi lapsen arjessa toimivat terapeutit ja myös vanhemmat voivat toimia mukana toimijoina lapsiryhmän toiminnoissa.

Yhteistyötekijöinä ammattilaisten ja vanhempien antamat merkitykset toiminnalliselle osallistumiselle painottuvat mallissa jaettuina merkityksinä. Merkitykset liittyvät erityisesti lapsen toiminnan aloitteellisuuteen, yksilön toimintaan ryhmässä, arvioinnin ja tavoitteiden väliseen suhteeseen sekä ammattilaisten ja vanhempien rooleihin ja vastuisiin yhteistyössä. Ammattilaisten ja vanhempien arvioidessa lapsen toiminnallisia taitoja toimintaympäristöjen avaintoiminnassa sekä ydinvuorovaikutuksessa muodostuu kuva lapsen toiminnallisista taidoista luonnollisissa toimintaympäristöissä. Arvioinnissa huomio kiinnittyy toimintaympäristön ja vuorovaikutuksen arviointiin, mikä mahdollistaa paikkaan, aikaan sekä tilanteeseen liittyvien ominaisuuksien arvioinnin. Vuorovaikutuksen arviointi on kriittinen tekijä erityistä tukea tarvitsevalle lapselle merkityksellisen ydinvuorovaikutuksen toteutumisen sekä vuorovaikutuksen ohjaamisen strategioiden suunnittelun kannalta.

Toiminnallisen osallistumisen mallin eri tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsen yksilöllisenä tekijänä nähtävä edeltävä tekijä tai yksilöllinen haaste voi näyttäytyä mallissa toimintaympäristön ominaisuutena. Näin esimerkiksi lapsen liitettävä *normaalius* voi mallissa siirtyä kontekstin tilanteeseen liittyvänä ominaisuutena *tilanteen normaaliuteen*. Myös yksilöllisenä haasteena nähtävä lapsen apuväline voi hahmottua osana toiminnan kontekstia tai vaihtua arjen toimintaympäristön toimintavälineeksi. Kriittisenä yksilöllisenä tekijänä hahmottuva aika on kontekstin aikaan liittyvään ominaisuuteen yhdistyessään ratkaiseva toiminnallista osallistumista mahdollista, edistävä tai rajoittava tekijä. Myös ammattilaisten vastuut ja roolit voivat avaintoimintaan ja ydinvuorovaikutukseen liittyessään olla kriittisiä toiminnallisen osallistumisen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Optimaalisen toiminnallisen osallistumisen toteutuessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen ydinvuorovaikutus avaintoiminnassa mahdollistaa lapsen aktiivisen ja aloitteellisen roolin sekä toisten lasten aloitteiden hyödyntämisen yhteiseen toimintaan ja osallistumiseen. Ydinvuorovaikutus avaintoiminnassa mahdollistaa yksilön ja ryhmän useiden tavoitteiden toteutumisen lapselle merkityksellisessä toiminnassa aikuisen tukiessa ydinvuorovaikutusta käyttäen vuorovaikutuksen ohjauksen strategioita. Optimaalinen malli yhdistää näin toiminnallista osallistumista mahdollistavat edeltävät tekijät, ydinvuorovaikutuksen avaintoiminnassa sekä vuorovaikutuksen ohjaamisen strategiat.

8 TEOREETTINEN KESKUSTELU

8.1 Teoreettisen keskustelun eteneminen

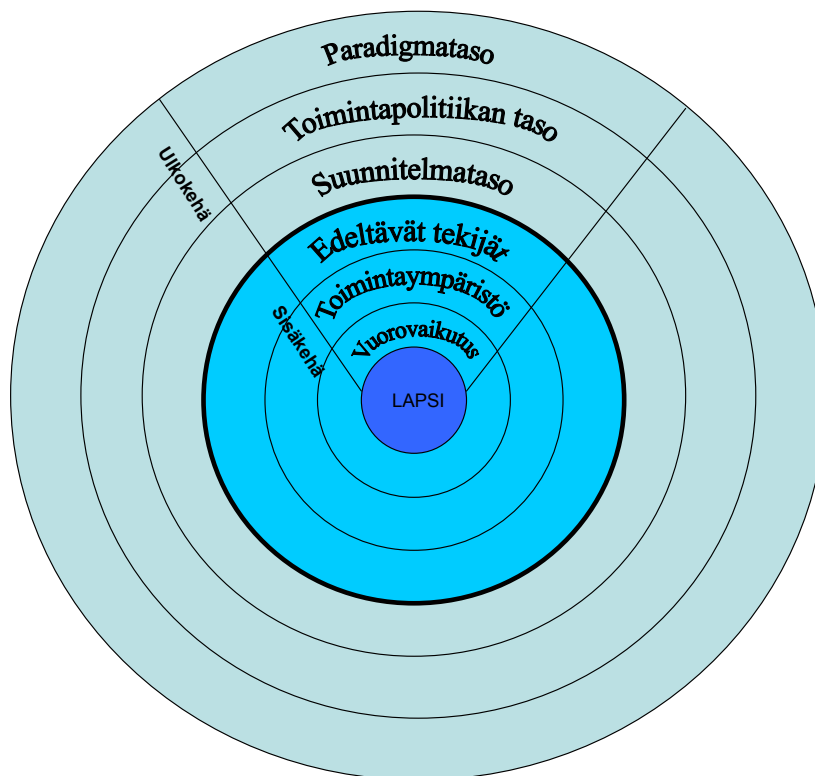
Teoreettisessa keskustelussa on kyse teoreettista triangulaatiosta, jossa tutkimukseni tulokset ja niistä muodostuva substantiivinen teoria keskustelevat muiden teorioiden kanssa. Tavoitteena tässä keskustelussa on tarkastella tuloksia eri näkökulmista pyrkien löytämään erilaisia tekijöiden välisiä yhteyksiä. En siis pyri tietoisesti synteysiin (Denzin 1970; Burges 1982, 166).

Kuvasin substantiivisena teoriana kuviossa 10 erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan *kehämallin sektorina*, joka mallintaa sisäkehälle tutkimuksessa hahmottamani optimaalisen toiminnallisen osallistujan kuvan. Jatkan ilmiön tarkastelua teoreettisesti vertaillen käyttämällä myös toimijan sekä osallistujan malleja voidakseni verrata toiminnallista osallistumista mahdollistavia, edistäviä tai rajoittavia tekijöitä.

Kehämalli on hahmotettavissa osin ekologista viitekehystä mukailevaksi (Bronfenbrenner 1979; Peck 1993). Ekologisen viitekehysten kautta voidaan tarkastella lapsen ja perheen ympäristön ekologisia suhteita. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan yksilö on osa hierarkista, neljällä tasolla sijaitsevaa sosiaalista järjestelmää, jonka tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Mikrotaso sisältää suoraan lapseen yhteydessä olevat toimijat. Mesosysteemi sisältää toimijoiden yhteistyön, jonka nähdään vaikuttavan epäsuorasti lapseen. Eksosysteemi sisältää esim. ammattilaisten ja vanhempien yhteistyöpalaverit (Peck 1993, 9), erilaiset menetelmät ja ohjelmat. Makrosysteemi sisältää puitetekijöitä, jotka mahdollistavat tai estävät yhteistyötä. Tällaisia tekijöitä ovat esim. lainsäädäntöön, palvelujärjestelmään, kulttuuriin arvoihin ja näkemyksiin liittyvät tekijät.

Tutkimukseni kehämallit poikkeavat rakenteeltaan kuitenkin ekologisen viitekehysten rakenteesta. Sisätasolle sijoitan erityistä tukea tarvitsevan lapsen ympärillä oleva vuorovaikutuksen kehän, toimintaympäristöjen kehän sekä toimintaa ja osallistumista edeltävien tekijöiden kehän. Ulkokehälle sijoitan suunnitelmakehän, kasvatuksen ja kuntoutuksen toimintapolitiikan kehän sekä

paradigmakehän teoreettisen keskustelun. Teoreettinen keskustelu kulkee siis varsin lähellä Grounded theory -lähestymistavan straussilaisen suuntauksen mukaista konditionaalimatriisin rakennetta jättäen käsittelyssä teoreettisen vertailun konditionaalimatriisia avoimemmaksi (Strauss & Corbin 1990, 158-163).

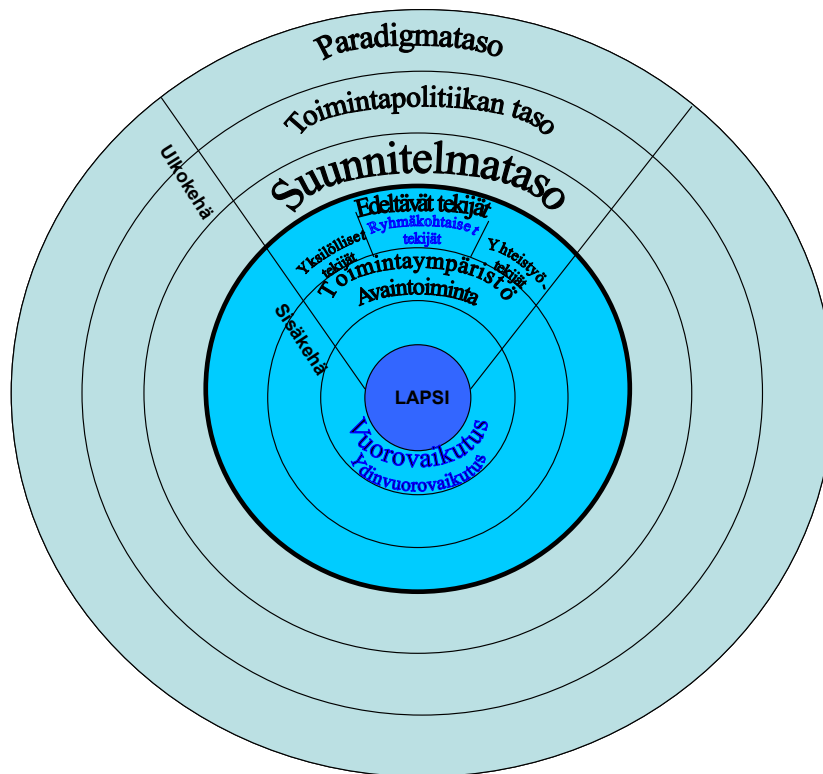


KUVIO 11 Teoreettisen keskustelun kehämalli ekologista viitekehystä (Bronfenbrenner 1979; Peck 1993) mukaillen

Teoreettisessa keskustelussa etenen kuviossa 11 esittämäni kehämallin mukaisesti käsitellen erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuvien heijastamia keskeisiä teoreettisia teemoja ja näkökulmia. Samalla hahmottuu rajapinnalla liikkuvan erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuvan erityispiirteitä. Käsittelyn jäsentämiseksi etenen kehämallin sisä- ja ulkotasoilla edeten tasojen mukaisesti, minkä havainnollistan myös kuvioissa 12-14. Kuvioissa tummalla ovat merkittynä tekijät, jotka vahvasti näyttävät käsiteltävänä olevassa kuvassa. Vaalealla merkityt tekijät ovat harmaata vyöhykettä eli tekijät näyttävät mallissa heikosti. Kehämallin sektorille merkittämättä jäänyt tekijä ei kuvissa esiinny selvässä yhteydessä käsiteltyihin muihin tekijöihin eli jää sektorin ulkopuolelle.

8.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi toimijana

Erityistä tukea tarvitseva lapsi toimijana - teoreettisen keskustelun kehämallissa kuviossa 12 hahmottuu mallin sisäkehällä vuorovaikutuksen taso, johon ei määrity selkeästi niveltävää ydinvuorovaikutusta. Toimintaa ja osallistumista edeltävistä tekijöistä ryhmään liittyvät tekijät näyttäytyvät *harmaana vyöhykkeenä*, jonka merkitys toimijan kuvassa jää niukaksi.



KUVIO 12 Erityistä tukea tarvitseva lapsi toimijana – teoreettisen keskustelun kehämalli

Jatkan teoreettista keskustelua käsitellen seuraavaksi *erityistä tukea tarvitseva lapsi toimijana* – teoreettisen keskustelun kehämallin eri tasoja kuvion 12 mukaisesti.

8.2.1 Vuorovaikutus toimintaympäristössä

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan mallissa hahmottuu lapsi, joka nähdään aktiivisena toimijana, mutta myös toiminnan kohteena. Mallissa painottuu toiminnan aloitteen aikuislähtöisyys. *Saako toimimaan vai lähteekö lapsesta itsestään* kuvaa ristiriitaista suhtautumista lapsen omaan aloitteellisuuteen toiminnassa. Lapsen aloitteellisuuden puute liitetään *motivoinnin vaikeuteen* eli kuvassa painottuu motivointi aikuisen ohjaavana toimintana. Motivaatiotekijät kuntouttavan arjen käytännöissä painottuvat myös Siparin (2008) tutkimuksessa, jonka

tuloksissa motivoinnin keinoina voivat toimia esim. *sosiaaliset suhteet* (Sipari 2008, 77), mikä viittaa myös sosiaalisten suhteiden välinearvoon.

Erityistä tukea tarvitseva lapsi ei toimijan mallissa näyttäytyä yksinomaan aktiivisena toimijana toimintaympäristössään, kuten Uotinen (2008, 148) toimituuden määrittelee. Tulkinnallisesti mielenkiintoinen on subjektiivisuuden ja objektiivisuuden kysymys. Kun oppijan itsensä hallitsemisen ja osaamisen lisääntymisen tunteen vahvistaminen nähdään keskeisenä lapsen ohjauksessa, korostetaan toisaalta ohjaavan aikuisen roolia oppijan kiinnostuksen ja sitoutumisen ylläpitämisessä, mutta myös oppijan turhautumisen kontrolloinnissa. (Watson 1996, 8). Aikuisen kontrolloiva rooli suuntaa huomion kysymykseen lapsen subjektiivuudesta ja vallasta.

Toimijan mallissa koti ja päiväkotinäyttyvät erillisinä toiminnan konteksteina, toimintaympäristöinä. Lapsen jokapäiväisissä toiminnoissa toteutuvien arjen *kuntouttavien elementtien* voi tulkita näyttyvän lapsiryhmässäkin yksilökeskeisinä, kun kontekstin paikkaan, aikaan ja sekä tilanteeseen liittyvät ominaisuudet eivät mahdollista lasten keskinäistä vuorovaikutusta (ks. varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 2005).

Ydinvuorovaikutuksena tutkimuksessa hahmottuneet matkiminen, vuorottelu ja valinnat eivät selkeästi nivelly avaintoimintoinnaksi määrittävään leikkiin, aamupiiriin ja ulkoiluun. Avaintoimintana aamupiiri mahdollistaa toimintamuodoltaan lapsen toiminnan ja osallistumisen, mutta voi näyttyä myös tilanteena, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsi aikuisen ohjauksessa vastaa ja vuorottelee muutamia kertoja, todellisen osallistumisen jäädessä vähäiseksi (Wolery 1994,162).

Leikillä on selkeä merkitys lapsen arvioinnissa, kasvatuskäytännöissä ja kuntoutuksessa (Brodin 2005, 642). Toimijan kuvassa leikille annettavat merkitykset avaintoimintana kuitenkin vaihtelevat (Hujala 2002, 102). Kun leikki nähdään piagetilaisittain kehityksen eri vaiheisiin vahvasti liittyvänä toimintana, voi leikin sosiaalinen luonne jäädä taustalle. Toimijan kuvassa lapsen voikin saada leikkimään hiekalla. Toimijan kuvassa näyttyvä leikin muodossa *venytellyistä huolehtiminen*, voi myös ohjata tulkitsemaan leikkiä *välineenä*. Toisaalta leikki voidaan nähdä toimintana, jossa lapsi harjoittelee taitoja *leikin varjolla* (Autti-Rämö 2008), mikä nostaa leikin toiminta-arvoa.

Leikin ja leikkivälineiden merkitys lapsen toiminnassa ja osallistumisessa liittyy myös lapsen aloitteellisuuteen hänelle merkityksellisessä toiminnassa. Lapselle merkityksellinen ei näyttyä samalla tavoin ammattilaiselle merkityksellisenä. Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa merkityksellinen leikkiväline voi ammattilaiselle näyttyä *palkkiona*, jota paremmin aikuisen tavoitteeksi määrittelemään toimintaan motivoi makeinen.

Toimijan mallissa leikin voi tulkita korostuvan stimulaation lähteenä lapsen oppimisessa ja harjoittelussa. Leikkivälineiden merkitys voi painottua välineinä leikin motivoinnissa eli stimulaation ylläpidossa lapsen tarvitessa pitemmän ajan ja paljon toistoja oppimisensa tueksi esimerkiksi senso-motorisessa kehityksen vaiheessa. Aikuinen myös valitsee leikkimateriaalit kehitysvaiheen mukaan voiden rajata vuorovaikutusta lapsen vertaisryhmässä. Lapselle toi-

minnan miellyttävyyden voidaan siis katsoa tulevan harjoittelun kautta lisääntyvästä osaamisesta, ei toiminnasta vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. (Brodin 2005, 636, 642.) Mallissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen voikin tulkita näyttäytyvän osin sivustaseuraajana ja osallistumattomana (Finnigan 1998, 9).

Leikki keskeisenä avaintoimintana mahdollistaa lasten aloitteista lähtevän johtavan toiminnan suunnittelun hyödyntämisen. Toimijan kuvassa leikin keskeinen rooli yhtenä avaintoimintana mahdollistamassa ydinvuorovaikutusta ei selvästikään hahmotu. Kun leikki legitimoituu lasten sosiaaliseen elämään ja hyväksytyksi tulemiseen minäkuvaan vahvistavassa avaintoiminnassa (ks. Rubin & Rose-Krasnor 1992), se voi lisätä lasten tasa-arvoisuutta, mikä kuitenkin toimijan kuvassa ei tulkintani mukaan toteudu.

8.2.2 Toimintaa ja osallistumista edeltävät tekijät

Yksilön arviointia yhteisössä Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan mallissa painottuu vahvasti yksilökeskeinen arviointi. Arvioitavien taitojen todellinen esiintyminen eri toiminnoissa ja vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa näyttäytyy mallissa myös osin toiminnan mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä kyseenalaistavana. Lapsi voidaan nähdä *motivoitumattomana*, vaikka kyse voi olla myös lapsesta ja toisista lapsista lähtevien aloitteiden puuttumisesta ja huomiotta jättämisestä. Lapsi voidaan nähdä toiminnan kohteena eikä aktiivisesti toimivana ja osallistuvana subjektina. Tutkijan tulkintaa tukee myös Viitalan (2000) tutkimuksensa tulosten perusteella esittämä kysymys siitä, nähdäänkö erityistä tukea tarvitseva lapsi melko passiivisena ja vastaanottavana osapuolena lapsiryhmän toiminnoissa (Viitala 2000, 120). Vehkakoski (2006) havaitsi vammaisuuden rakentumista ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä käsitellessä tutkimuksessaan, että lapsen subjektiivista toiminnassa korostava subjektidiskurssi jäi ammattilaisten arvioivan ja lapsen puutteita korostavan puheen alle (Vehkakoski 2006, 58).

Kun lapsen toiminnalliset taidot nähdään painottuneesti yksilöllisenä ominaisuutena ja lapsi ensisijaisesti toimijana tai toiminnan kohteena, voidaan myös jättää huomiotta toiminnallisen taidon sisältö tai yksilöllisen ja ryhmän suunnitelman sisältöjen yhtenäisyys. Lapsen yksilöllinen arviointi ja oppimissuunnitelmien niveltymisen jäävät näin irrallisiksi ja kasvatukselliset oppimista ohjaavat työkalut puutteellisiksi (Schweinhart & Epstein 1997, 48).

Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyö Toimijan mallissa vanhemmat ja ammattilaiset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ja osallistumista useissa työryhmissä, tiimeissä. Näiden tiimien keskusteluissa on tulkittavissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnalle ja osallistumiselle jaettuja merkityksiä, mutta myös ristiriitaisia tulkintoja. Yhteisiä selkeitä toiminnan ja osallistumisen tavoitteita ei selkeästi aseteta eikä suunnittelussa nivelletä ammattilaisten ja vanhempien rooleja lapsen toimintaa ja osallistumista mahdollistaviksi. Lapsen toiminnan ja osallistumisen suunnittelu ei myöskään nivelly selkeästi arviointiin. Kuilu on nähtävissä erityisesti nivelkohdaksi muodostuneen tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimin (tuku-tiimin)

sekä VARSU-tiimin keskustelussa. Tiimien kohdatessa näyttäytyy sitoutumista arviointitiedon jakamiseen, mutta tiimien välinen kommunikointi arviointitiedosta jää niukaksi. Arviointitiedon voi tulkita näin jäävän erilliseksi eikä yhteyttä sen enempää kuin yhteistä ymmärrystäkin toiminnan ja osallistumisen tavoitteisiin täysin saavuteta.

8.2.3 Yksilön ja ryhmän niveltävät suunnitelmat

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan mallissa ei selkeästi määritellä lapsiryhmän yhteisen suunnitelman tavoitteita, vaikka pyrkimys yksilöllisen suunnitelman ja ryhmän suunnitelman niveltämiseen on nähtävissä. Erityistä tukea tarvitseva lapsi näyttäytyy lapsena, jonka yksilöllisten tavoitteiden huomiointi painottuu omaan toimintaan eli toimintana ensisijaisesti aikuisen kanssa yksilöllistämisen toimiessa ryhmätoiminnan muotoja muutettaessa menetelmällisenä yksilöllistämisenä. Yksilöllisiä ja ryhmän suunnitelmia ei selkeästi nivelletä eikä ammattilaisten ja vanhempien vastuita ja rooleja huomioida ryhmän toimintamuotoja ja toiminnan sisältöjä muokkaamalla toimintaa ja osallistumista mahdollistaviksi. (Zahorik, 1999, 50.)

Toimijan mallin voi tulkita heijastavan myös osin eriytyneitä kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnitelmia, vaikka VARSU-suunnitelman rooli nähdään yhteistyötä kehittävänä työkaluna ja osana lapsen kokonaiskuntoutuksen suunnitelmaa. Suunnitelmien eriytyneisyys näyttäytyy esimerkiksi lääketieteellisen tavoitteen painotuksessa hoitaa *konkreettisesti lonkkia* (Kolari 1989, 9; Veijola 2004). Tutkijan tulkintana tavoite voi irrottaa osan kokonaisuudesta ja lapsen lapsiryhmän toiminnan kontekstista. Lähtökohdan ollessa lapsen diagnosoidussa tuentarpeessa voidaankin vahvasti eriytetyllä suunnittelulla lisätä päällekkäistä työtä ja kaventaa yhteistyötä. Seurauksena voi olla käytännön toimintamalleja, joissa ammattilaisilta puuttuu tieto omasta asiantuntijuudestaan huomioida lapsen erityisen tuen tarpeita lapsen toimintaympäristöissä. Tietotaidon puute rajoittaa lapsen kasvun ja kehityksen tavoitteiden optimaalista saavuttamista. (McWilliam, Young & Harville 1996, 353- 354, 361-362.) Ammatilliset voivat rajoittua myös vain oman erityisosaamisen alueeseen kuuluvien käytäntöjen ja hoitomenetelmien käyttämiseen (Katz 1984, 188). Eriytyntä mallia suunnitelmallisesti vahvistamalla voidaan myös rajoittaa riskinottoa uusien käytäntöjen kokeilemiseen, elleivät ne suoraan tue omia uskomuksia (Cambell & Halbert 2002, 213).

Suunnitelmissa määritettävät ammattilaisten ja vanhempien vastuut ja roolit voivat myös rajautua kapea-alaisiksi ja rajoittaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen mahdollisuutta osallistua ryhmätoimintoihin toiminnallisena osallistujana. Toimintakäytäntö vahvistaa lapsen kuntoutuksen toteuttamista yksilöterapiaa yhteistyön vahvistamisen sijasta ja voi johtaa ylierikoistumiseen ja fragmentoitumiseen. (McWilliam, Young & Harville 1996, 362, 367, 370-371.) Tällaisen vastuiden ja roolien määrittelyron voi havaita terapeutin määrittäessä vahvasti *konsultiksi*, joka antaa ohjeita lapsen arjen toimintaympäristöihin. *Konsultin* rooli tukee varhaiskasvatustiimin ja vanhempien osaamista lapsen arjen

toiminnoissa, mutta *yhdessätoimijan* roolia tämä toimijan kuva ei kuitenkaan vahvista.

Perheen asiantuntemus arvioinnissa ja tavoitteiden asettelussa näyttäytyy tasavertaisuuteen pyrkivänä. Kuilu perheen rooliin yhteistyössä aukeaa VAR-SU-tiimin ja suku-tiimien kohdatessa ja perheen joutuessa ottamaan asiantuntijaroolinsa. Vanhempien voi tulkita joutuvan vaihtamaan rooliaan asiantuntijasta neuvojen vastaanottajaksi riippuen tiimistä, johon osallistuvat. Myös Veijolan (2004) tutkimuksessa vaikeavammaisten kouluikää nuorempien lasten vanhemmat näkivät roolinsa monitahoisina, toisaalta he näkivät itsensä asiantuntijoina ja aktiivisina toimijoina, toisaalta passiivisina ohjeiden noudattajina (Veijola 2004, 59).

8.2.4 Kasvatuksen vai kuntoutuksen toimintapolitiikkaa?

Kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten työkäytäntöihin vaikuttavat laajempi ammatillinen kenttä, toimintapolitiikkaan liittyvät linjaukset sekä tieteenalattaiset paradigmat ja niihin liittyvät teoreettiset käsitteet. Vaikutukset näytettyvät esim. määriteltäessä mitä ja miten lasten tulisi oppia (Waters, Frantz, Rottmayer, Trickett & Genishi 1992, 28- 29). Ammattilaisten toimintakäytännöt voivat perustua interventiomalleihin, joiden taustalla ovat erilaiset käsitykset lapsen tavasta oppia sekä erilaisista oppimaan ohjaamisen käytännöistä. Kasvatuksen kuntouttavat elementit voidaankin nähdä esimerkiksi lääketieteellisesti määriteltynä *terapiapalvelujen osina*, ei lapsen luonnollisissa toimintaympäristöissä tapahtuvana toimintana, jossa keskiössä olisivat lapsen toiminnalliset taidot ja niiden ohjaaminen.

Toimijan mallissa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyössä voi tulkita painottuvan yksilön toiminnallisten taitojen arvioinnin. Tavoitteiden asettamisessa korostuvat lääkinnällisen kuntoutuksen tavoitteet, minkä voi tulkita heijastavan toimintapolitiikkaan liittyviä lähtökohtiaeroja. Arvioinnin lisäksi tavoitteet vaikuttavat myös oppimaan ohjaamisen menetelmiin. Toimijan kuvassa voi näin tulkita avautuvan kuilun toiminnan perusteiden ja toimintatapojen välille (Engeström 1992, 20).

Tiimeissä vahvasti omaan erityisosaamiseen rajoittuva ajattelu voi toimintakäytäntöjen tasolla vähentää mahdollisuutta sosiaalisesti jaettuun ja kehittyvään toimintasynteesiin, joka sisältää mm. yhteistyön, toimintaympäristöön liittyvät käsitteelliset sekä käytännön työkalut sekä jaetut tavoitteet (Engeström 1992, 12). Kuilu voi aueta myös toimintasynteesien välisten, ohjaavien säädösten ja linjausten välillä aiheuttaen epätasapainoa ja jännitettä, jota systeemi työstää, vaikka tarkkaa syy-seurausyhteyttä ei tunnustettaisi (Engeström 1992, 20).

Näkökulma interventioiden vaikuttavuuteen heijastaa myös näkökulmia kehityksen sosiaaliin ja kulttuurisiin tekijöihin. Kysymys liittyy näin tutkijan ajattelussa erityisesti ammattilaisten työkäytäntöjen taustalla oleviin käsityksiin ekologisten tekijöiden ja siis sosiokulttuurisen kontekstin sekä lapsen toiminnan ja osallistumisen välisestä vuorovaikutuksesta (Hauser-Cram, Warfield, Upshur & Weisner 2000, 488-489).

8.2.5 Paradigmoja piilossa

Erityisen tuen tarve yksilökeskeisenä vai sosiaalisena ilmiönä? Toimijan mallissa erityistä tukea tarvitseva lapsi nähdään yksilökeskeisesti, jolloin lapsen toiminnalliset taidot tulkitaan vahvasti yksilöön kiinnittyvinä. Yksilön tuen tarpeita ei näin hahmoteta selkeästi ympäristön ominaisuuksiin ja vuorovaikutukseen sidoksissa olevina ominaisuuksina. Huomio kiinnittyy keskeisesti lapsen tuen tarpeisiin, ei vahvuuksiin ja kehitystä edistäviin tekijöihin, joita lapsen toimintaympäristöt luovat. Paradigmatasolla voikin tulkita näyttäytyvän poikkeavuuteen liittyvien käsityksien taustaparadigmojen etäisyys. (vrt. Bronfenbrenner 1979.)

Toiminnallisten taitojen arviointi niiden luonnollisessa toimintaympäristössä tapahtuvana arviointina perustuu ekologiseen arviointiin ja avaa näkökulmaa lapsen toiminnallisten taitojen arviointiin eri toimintaympäristöissä sekä lapsen luonnollisessa vuorovaikutuksessa. (Carta, Greenwood, Luze, Cline & Kuntz 2004.) Ekologinen arviointi voi kuitenkin ilmetä käytäntöinä, joissa arviointi nähdään staattisen arvioinnin *normilinssien* läpi painottaen kriteerein mitattavien toiminnallisten taitojen *harjoittelua* (Genishi 1992, 9). Kuitenkin ekologisen arvioinnin keskeisenä osana on kontekstisidonnaisuus, joka on keskeinen perusta lapsen yksilöllistä suunnitelmaa laadittaessa (Lummelahti 2001, 53). Lapsen taitojen arvioinnin, yksilön ja ryhmän tavoitteiden suunnittelun sekä oppimisympäristön arvioinnin jäädessä rajoittuneiksi ei arviointi myöskään toteudu optimaalisen lapsikeskeisesti. Arvioinnin ja oppimissuunnitelman eriytyneisyyden voikin tulkita painottavan tausta-ajatteluna ja arvoina aikuiskeisyyttä sekä hoivapainotteisuutta. (Schweinhart & Epstein 1997, 49.)

Toimijan kuvassa voi oppimaan ohjaamisen näkökulman ja yksilökeskeisen *interoventiostrategian* tulkita olevan myös behavioristisesti painottunut, mikä näkyy esimerkiksi yksilöllisen ja ryhmän suunnitelmien tavoitteiden ja ryhmän toimintamuotojen erillisyytenä. Taustaoletuksena voi olla mm. ajatus siitä, että erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee oppiakseen yksilöllisesti suunnitellun oppimissuunnitelman sekä selkeän jaksotetun struktuurin lähinnä yhtä oppimistietä käyttäen. Lapsen oppimisessa painotetaan vahvasti aikuisjohtoisuutta käyttämällä sosiaalisen toimintaympäristön luonnollisista toiminnoista irrallaan olevia syy-seuraus -suhteita. Interventiostrategiaan voi sisältyä myös luonnollisista toiminnoista irrallista tehtävien pilkkomista, mikä voi vähentää lapsen itsenäisyyttä. (Watson 1996, 24-25.) Behavioristisen oppimiskäsityksen voi näin tulkita myös vahvistavan ammattilaisten valtaa suhteessa lapsen toimintaan, osallistumiseen ja oppimiseen (Hujala 2002, 96-97).

Ammattilaisten ja vanhempien arvosidonnaiset käsitykset näyttäytyvät myös tavoissa ymmärtää lasten kiinnostuksen kohteita, lasten käsityksiä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta sekä aikuisen tavoissa ymmärtää lasten tapoja käyttää oppimisen työkaluja (Merritt & Dyson 1992, 98). Kun huomio kiinnitetään lapsessa olevaan tuen tarpeeseen tai *haasteeseen* eikä huomioon oteta sosiaalisen toimintaympäristön eri tekijöiden merkityksiä, voi näkökulma rajoittaa lapsen mahdollisuutta osallistua toisten lasten kanssa jaettuihin toimintoihin (Gindis 2005, 203). Kyseessä voi tulkita olevan näin ollen oppimiskäsityksen

lisäksi myös lapsikäsitteiden heijastumasta. Erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta voikin rakentua vammaisena lapsena sosiaalisesta kontekstista irti oleva käsitys, joka Vehkakosken (2006) mukaan liittyy sosiaalisen vammaistutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näkökulmien kohtaamattomuuteen. Kysymys kohdistuu siihen, onko lapsi ensisijaisesti lapsi vai erityisen tuen tarvitsija.

Ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä - perhelähtöisesti? Toimijan mallissa nousee keskiöön kasvatuksen ja kuntoutuksen välinen yhteistyö lapsen toiminnan ja osallistumisen suunnittelussa ja arvioinnissa. Ekologisen viitekehyksen kautta vanhempien ja ammattilaisten välistä yhteistyötä tarkastellut Rantala (2002) on tutkimuksessaan havainnut kasvatuksen ja kuntoutuksen onnistumisen kannalta olevan keskeisintä kasvuympäristöjen välisen yhteistyön sujuminen (Rantala 2002). Toimijan kuvassa suunnittelun ja arvioinnin yhteistyötä tehdään ensisijaisesti tiimeissä. Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyö jää rajoittuneeksi, jos tiimeissä vastavuoroisuus esimerkiksi arviointitiedon jakamisessa ei toteudu tai yhteistyössä ei mahdollistu kehittyneen moniammatillisen tiimityön muodon, poikkitieteellisen tiimityön, tyypillistä roolin vaihtoa (Bruder 1994, 64).

Tiimityötä tarkasteltaessa voi VARSU-tiimin ja Tuku-tiimin kohdatessa tulkita aukeavan kuilun julkilausutun ja toimitun käytännön välille. Ammattilaisten ja vanhempien kohdatessa ovat vanhemmat helposti neuvojen kohteena. Vanhempien arvona pitämä lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumisen tavoite vaatii näissä tilanteissa vahvat perustelut. Perhelähtöisyys saakin näin perhekeskeisyyden muodon (vrt. Bruder 2000; Cambel & Halbert 2002, 222- 223; Puroila 1997, 58).

Kasvatuksellista kuntoutusta vai kuntoutuksellista kasvatusta? Toimijan kuvassa kuntoutus näyttäytyy lääkinälliseen kuntoutukseen painottuneena. Kasvatuksellisen kuntoutuksen roolin voi tulkita rajoittuvan vaadittaviin yksilöllisiin erityisjärjestelyihin, jotka nivelletään myös erityispedagogisiksi toimenpiteiksi. Toimijan kuvassa jää huomioimatta toimintaa ja osallistumista mahdollistavia toimintaympäristöön liittyviä tekijöitä, joten kontekstuaalinen näkökulma jää näin puutteellisesti huomioiduksi (Härkäpää & Järvikoski 1995).

Erityispedagogisten toimenpiteiden voidaan tulkita olevan esimerkiksi rakenteellisia ja ryhmään liittyviä ratkaisuja. Alijoki (2006) nostaa tutkimuksessaan esille päätelmän, jonka mukaan erityispedagoginen tuki jää tavallisessa lapsiryhmässä erityisryhmään verrattuna vähäisemmäksi. Lapsella, jolla on erityisen suuria tuen tarpeita, olisi näin kuntoutuksellisesti tehokkaampaa olla sijoitettuna erityisryhmään tai lisäresurssoituun tavalliseen lapsiryhmään saadakseen vankan tuen. (Alijoki 2006, 165.) Tämän näkökulman voi tulkita edustavan yksilökeskeistä integraatioajattelua, ei ajatusta kokonaisuuden muodostamisesta, jossa huomioitaisiin myös sosiaaliset, kulttuuriset ja kontekstuaaliset tekijät. Toisaalta Kim (2005) tutkimuksessaan havaitsi, että vaikka erityistä tukea tarvitseva lapsi ei näennäisesti olisi toisten lasten syrjäyttämä inklusiivisessa ympäristössä, ei yhteys toisiin lapsiin toteutunut lapselle merkityksellisellä tavalla. Keskiöön nou-

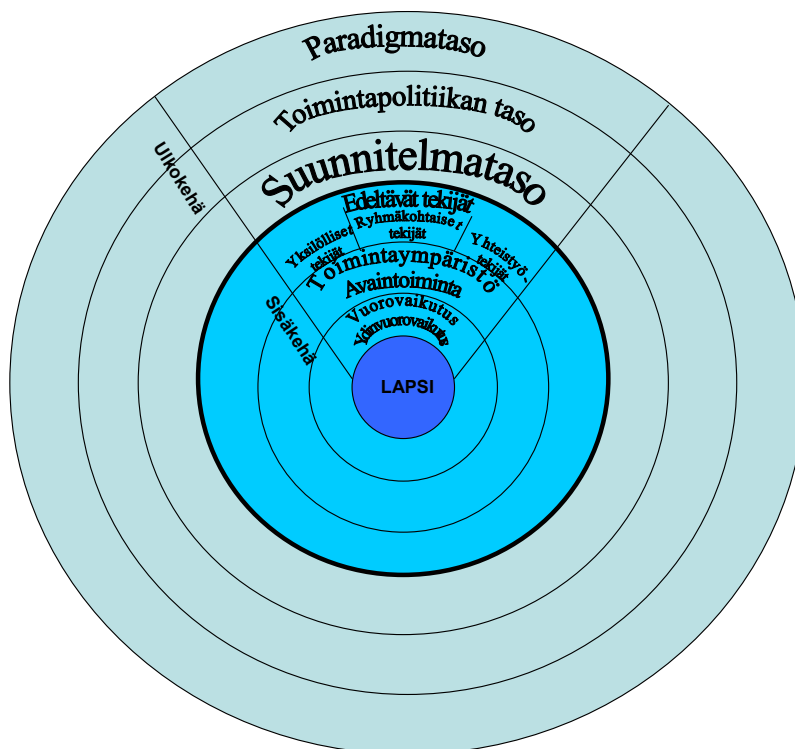
see näin myös toimintaympäristön suunnitelmien sekä ohjaavien aikuisten vaikutukset lapselle merkityksellisten sosiaalisten kokemusten mahdollistaessa lasten keskinäistä vuorovaikutusta. (Kim 2005, 164, 168.)

Kaiken kaikkiaan toimijan kuvassa kehämallin tasojen väliset vähäiset yhteydet, edeltävien tekijöiden väliset niukat suhteet ja erityisesti ryhmään liittyvien tekijöiden jääminen *harmaalle vyöhykkeelle* kuvaavat toiminnallista osallistumista rajoittavia tekijöitä. Toimijan kuvan ekologisella sisätasolla ei saavuteta sellaista dynaamista rakennetta, joka vastaisi sosiaalisen integraation tai inkluusiivisuuden sekä kasvatuksellisen kuntoutuksen toteutumista (vrt. Murto 2007).

8.3. Erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnallisena osallistujana

Substantiivisena teoriana kuviossa 10 kuvaamani *erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kehämalli* niveltää sisäkehällä toiminnallista osallistumista mahdollistavia ja edistäviä sekä rajoittavia tekijöitä. Malliin liittämälläni ulkokehällä hahmottuvat sisäkehää laajemmat toiminnalliseen osallistumiseen liittyvien tekijöiden moninaiset suhteet.

Jatkan teoreettista keskustelua käsitellen seuraavaksi *erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnallisena osallistujana* - teoreettisen keskustelun kehämallin eri tasoja kuvion 13 mukaisesti.



KUVIO 13 Erityistä tukea tarvitseva lapsi toiminnallisena osallistujana - teoreettisen keskustelun kehämalli

8.3.1 Vuorovaikutus toimintaympäristössä

Toiminnallisen osallistumisen mallissa kuvautuu erityistä tukea tarvitseva lapsi, jolla on mahdollisuus toimia ja osallistua toimintaympäristössään. Lapsen ympäristöllä ja kokemuksilla on vahva merkitys pienen lapsen oppimiselle (Spiker, Hebbeler & Mallik 2005, 328) ja lapsen päivähoitoon tulon on korostettu tuovan lapselle mahdollisuuksia uusiin aktiviteetteihin, sosiaalisiin suhteisiin sekä uusiin mahdollisuuksiin tutkia maailmaa (Thyssen 2000, 35). Päiväkotikontekstin voi näin nähdä toimintaympäristönä, joka mahdollistaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen (Lehtinen 2000; 2001). Lapsiryhmässä lapset oppivat myös uuden ympäristön sääntöjä ja rutiineja (Dalli 2003). Koti ja päiväkotitoiminta voidaan lapsen elämän kannalta ajatella kokonaisuutena, kaksoissosialisena (Dencik, Bäckström & Larsson 1988).

Toiminnallisen osallistujan mallissa arjen toiminnoissa painottuvat lapsen aloitteellisuus sekä toiminnan ja osallistumisen mielekkyys (Autti-Rämö 2008). Pienille lapsille mielekäästä ja merkityksellistä nähdään olevan vuorovaikutus toiminnoissa, jotka ovat kiinnostavia ja haastavia kokemuksia. Lapsen sitoutuminen oppimiseen on myös vahvempaa lapsen toimiessa sosiaalisten kontekstien arjen toiminnoissa. (Watson 1996, 4-5.) Myös Hujala (1996) painottaa lapsen aktiivista subjektiutta ja oppimisen merkityksellisyyttä lapselle, jolloin keskeisenä lähtökohtana oppimisessa tulisi olla vertaisryhmä, leikki sekä aikuisen tarjoamat mahdollisuudet ja aktiviteetit (Hujala 1996, 495-496).

Toiminnallisen osallistumisen mallissa lapsiryhmän toimintaympäristön paikkaan, aikaan sekä tilanteeseen liittyvät ominaisuudet niveltäytyvät toisiinsa toiminnallista osallistumista mahdollistavina ominaisuuksina. Aikapula määrittyy kuitenkin toiminnallista osallistumista rajoittavana tekijänä, minkä voi tutkijan tulkintana nähdä rajaavan mm. lapsen kehitysmahdollisuuksia ajan vähyden estäessä tavoitteiden oikea-aikaisuutta sekä edistäessä mahdollisesti lapsen syrjäytymistä (Autti-Rämö 2008, 485).

Toiminnalliselle osallistumiselle annettavien merkitysten, lapsen aloitteellisuuden ja toimintaympäristöjen ominaisuuksien yhdistyessä toimintaa ja osallistumista mahdollistavina tekijöinä painottuu toiminta, jota *voidaan tehdä päivittäin, jos lapsi siitä nauttii, ei niin, että jää jotain normaalia vaille*. Normaalin voi tulkita tässä tarkoittavan kontekstin ominaisuutta, joka luo mahdollisimman luonnolliset olosuhteet lapsen toiminnallisten taitojen toteutumiseksi (Autti-Rämö 2008, 482). Toimintaympäristön ominaisuuksia voi verrata Dallin (2003) käyttämään käsitteeseen *centre environment*. Käsite sisältää ympäristön fyysisen ulottuvuuden, johon kuuluvat mm. välineistö ja toiminnat sekä säännöt ja rutiinit. (Dalli 2003, 94.)

Leikki, ulkoilu ja aamupiiri niveltäytyvät avaintoimintana vaihtelevasti ydinvuorovaikutuksena hahmottuviin matkimiseen, vuorotteluun ja valintoihin. Leikin merkitys avaintoimintana näyttäytyy vahvasti arvolatautuneena. Erityisesti varhaiskasvatustilanteissa leikki nähdään luonnollisena osana oppimista ja sen aikaa ja paikkaa puolustetaan (Hujala 2002, 102). Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys leikissä nousee esille ja leikin merkitystä pyritään jakamaan, vaikka yhteistä viitekehystä ei onnistuta määrittämään. Leikki määrittyy toiminnal-

lisen osallistujan kuvassakin helposti toimintaympäristön tilanteeseen liittyvän ominaisuuden värittämäksi ns. *vapaaksi toiminnaksi*. Leikki, joka mahdollistaa lasten välisen vuorovaikutuksen, on kuitenkin lapselle merkityksellinen ja aktiivinen vuorovaikutustilanne (Launonen 2001). Toiminnallisen osallistumisen mallissa leikki esiintyy kuitenkin keskeisenä lapsen kokonaiskehitykseen kuuluvana avaintoimintana leikkitaitojen opettelun jäädessä sivuosaan (Brodin 2005, 636).

Kun leikki nähdään avaintoimintana, jossa mahdollistuu lapselle merkityksellinen ydinvuorovaikutus, kiinnittyy huomio myös toimintaympäristön leikkivälineistöön ja esineiden maailmaan osana lasten keskinäisiä kontakteja (Thyssen 2000, 39). Toiminnallisen osallistumisen mallissa leikkivälineiden käyttö lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa liitetään vuorotteluun, mutta leikkivälineen merkitys ei painotu keinona sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen kommunikaatiossa (Winnicott 1981). Lasten keskinäinen vuorovaikutus on myös suoraa sanojen, lelujen ja materiaalien vaihtoa. Leikkivälineen tai materiaalin vaihto on näin ollen myös sosiaalinen aloite, joka saa aikaan sosiaalisen vastineen ja mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen jatkumisen. (Odom & Brown 1993.) Aloitteen teko on näin ollen jo itsessään yhteistoiminnan syntyessä ratkaisevaa (ks. Kronqvist 2004). Toiminnallisen osallistumisen kuvassakin leikkivälineiden valinnalla on merkitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessani tällaisena näyttäytyy Fisher-Price talo (McCabe, Jenkins, Mills, Dale & Cole 1999, 174), joka innostaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta, mutta houkuttelee yhteiseen toimintaan mukaan myös toisen lapsen.

Ydinvuorovaikutuksena hahmotettujen matkimisen, vuorottelun ja valintojen merkitykset avaintoiminnoissa vaihtelevat. Valintojen teossa avaintoiminta ja ydinvuorovaikutus sekoittuvat, jolloin valinta voi koskea toimintaa tai kontekstia. Mm. Uotinen (2008) painottaa konduktiivista kasvatusta käsitellessä tutkimuksessaan lapsen aktiivisen toimijaroolin edellytyksenä olevan mahdollisuudet ja halu valintoihin toiminnan mahdollistavassa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä (Uotinen 2008, 148). Myös Heinämäki (2004) korostaa lapsen kykyä ja halua tehdä valintoja ja päätöksiä, vaikka hänen vammansa tai sairautensa heikentäisi toimintakykyä (Heinämäki 2004, 28).

Ydinvuorovaikutuksena matkiminen kuvautuu toiminnallisen osallistujan mallissa lapsesta lähtevänä, mutta myös aikuislähtöisenä toimintana. Tässäkin mallissa on tutkijan tulkintana hahmotettavissa käsitys matkimisesta toimintana, joka mahdollistaa toimintoihin osallistumisen, kun lapsi ei vielä kykene suoriutumaan toiminnasta itse (Chaiklin 2003, 41). Matkimisen merkitys aikuisten ja lasten sosialisointimenetelmänä on kuitenkin myös keskeinen, erityisesti vuorovaikutuksen alkuvaiheessa (Eckerman & Didow 1988, 65; Harris 1995, 462; Perry & Bussey 1984). Matkiminen liittyy näin sosialisointiprosessiin, jossa lapsesta tulee yhteisönsä hyväksytty jäsen.

Vuorottelu nähdään toiminnallisen osallistumisen kuvassa selkeänä lasten aloitteista lähtevänä ydinvuorovaikutuksena, joka niveltyy erityisesti leikkiin. *Toinen saa nyt tehdä ja sitte toinen, niin siitä on löytynyt se motivaatio* kuvaa vuorot-

telua lapsesta lähtevänä aloitteellisena ja merkityksellisenä vastavuoroisena vuorovaikutustoimintana (Pulli 2001). Myös Dalli (2003) tutkimuksessaan havaitsee ensimmäisessä päiväkotipaikassaan olevien lasten omistussuhteiden ja vuorottelun harjoittelulla sekä lapsitoverin vuorovaikutuksella olevan merkitystä hoivan ja jakamisen toimintoina. Toimintaa voikin tulkita osaavamman ohjaukseksi ja ohjatuksi osallistumiseksi (guided participation). (Dalli 2003, 96; Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier 1993.)

Toiminnallisen osallistujan kuvassakin sosiaalinen kommunikaatio näyttyy haasteena, johon on vaikea tarttua. Kuitenkin varhaislapsuuden keskinäisillä vuorovaikutussuhteilla on selkeästi keskeinen merkitys erityistä tukea tarvitsevalle lapselle, jolla on vuorovaikutusvaikeuksia (Brown, Odom & Conrey 2001, 162; Finnigan 1998, 9). Kielelliset ja ei-kielelliset kommunikaatiotaidot kehittyvät sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden konteksteissa (Odom, McConnell & McEvoy 1992), joissa lapsella tulee olla käytettävissään tilanteisiin soveltuvat keinot osoittaa tarpeitaan ja valintojaan (Drasgow, Halle, Ostrosky & Harbers 1996). Kommunikaatiota tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja ei toiminnallisen osallistujan kuvassakaan käytetä lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukevana keinoina. Vuorovaikutuksen ohjauksen strategioita näin puuttuu, vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostetaankin.

Aikuisen merkityksen lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukijana voi nähdä keskeisenä (Dalli 2003, 97). Dalli (2003) kuvaa lasten vuorovaikutustoiminnan tukemista strategioilla, joita nimeää tuetuiksi toiminnoiksi (promoted actions) lasten vapaan toiminnan vyöhykkeellä (zone of freedom of movement). Toiminnallisen osallistumisen kuvassa tulkitsen tällaisten strategioiden yhdistyvän toiminnan ja osallistumisen mahdollistavaan kontekstiin sekä avaintoiminnassa tapahtuvaan ydinvuorovaikutukseen. (Dalli 2003, 96; Valsiner 1987, Valsiner & Hill 1989.)

8.3.2 Toimintaa ja osallistumista edeltävät tekijät

Yksilön arviointia yhteisössä Toiminnallisen osallistumisen mallissa painottuvat lapsen toiminnalliset taidot, joiden tulisi olla mielekkäitä oppijalle itselleen (Kovanen & Uotinen 2006, 114) ja joiden tulisi mahdollistaa lapsen oma aloitteellisuus arjen toiminnoissa. Toiminnallisten taitojen arviointi liittyy toiminnallisen osallistumisen kuvassa tutkijan tulkinnan mukaan toimijakuvaa vahvemmin lapsen arjen toimintoihin ja toimintaympäristön arviointiin. Kun lapsen toiminnallisia taitoja arvioidaan luonnollisissa päivittäisissä tilanteissa, mahdollistuu myös toimintaympäristöön liittyvien ominaisuuksien arviointi (Neisworth & Bagnato 1996). Ympäristön ominaisuuksien nähdään vaikuttavan lapsen optimaaliseen suoritukseen ja taidot nähdään kiinteämmin kontekstisidonnaisina ja vuorovaikutukseen liittyvinä (Bergen 1997, 108-110, 117). Lapsen toiminnallista taitoa arvioitaessa huomio kiinnittyy myös toiminnan sisältöön sekä yksilön ja ryhmän niveltymiin suunnitelmiin (Gullo 1997, 131). Lasta arvioiva ammattilainen onkin samalla suunnitelmien kehittäjän roolissa (Genishi 1992, 3,15).

Toiminnallisen osallistumisen mallissa huomioidaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisia tavoitteita, mutta yksilölliset ja ryhmän sosiaaliset tavoitteet jäävät tässäkin mallissa määrittelemättä selkeästi (Merritt & Dyson 1992, 99). Arvioitaessa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjauksen tarvetta tulevat arvioinnin kohteeksi samalla vuorovaikutuksen ohjauksen strategiat. Huomio kiinnittyy näin myös lapsen toiminnan ja osallistumisen suunnittelukäytäntöihin sekä ammattilaisten sekä vanhempien keskinäiseen vuorovaikutukseen (Saracho & Spodek 1997,1-3).

Toiminnallisen osallistumisen kuvassa toiminnallisten taitojen arviointi tapahtuu keskeisesti VARSU-tiimissä ammattilaisten ja vanhempien välisenä yhteistyönä. Yhteistyössä painotetaan vanhempien tasa-arvoisuutta asiantuntijoina oman lapsensa arvioinnissa, mikä vahvistaa samalla yhteistyötä kasvatuksen suunnittelussa, tavoitteiden asettelussa sekä osallistumisessa oppimissuunnitelmien toteuttamiseen (Honig 1997, 179, 185).

Tutkimuksen nivelkohdaksi muodostuneessa VARSU-tiimin sekä tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimin kohtaamisessa näyttäytyy tiimien välinen arviointitiedon tulkinnan kuilu. Tutkijan tulkinnassa kuilu voi heijastaa kuilua arjen toiminnallisten taitojen ja lapsen tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimin arviointitiedon välillä. Arjessa toimivat kuntoutusta toteuttavat terapeutit niveltävät toiminnallisen taidon toimintaympäristön ominaisuuksiin ja tilanteisiin sekä vuorovaikutukseen, jota myös säännöllisesti näkevät. Vuorovaikutuksen kuilun voi näin ollen tulkita kapenevan.

Toiminnallisen osallistumisen malli heijastaa jo muuttuvaa käsitystä yksilön, yhteisön ja ympäristön vuorovaikutuksesta lapsen toiminnallisten taitojen arvioinnissa ja kehittämisessä. Näkökulma konkretisoituu WHO:n kehittämän lasten ja nuorten (ICF-CY) toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokittelussa (WHO 2007.) Lapsen toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden arvioinnissa huomioidaan yksilö osana perhettä ja yhteisöä. Lapsen toiminta ja osallistuminen liittyvät lapsen osallisuuteen elämässään, jolloin osallistumisrajoite on suhteessa yksilön kokemukseen mahdollisuudestaan osallistua toiminnan konteksteissa. Vuorovaikutus ja osallistuminen kytkeytyvät näin vahvasti yhteen toimintarajoitteiden painottuessa toiminnossa ilmeneviin rajoitteisiin ja osallistumisen rajoitteiden korostaessa vaikeuksia, joita yksilö voi kokea elämäntilanteissa osallistuessaan. (WHO 2007). Arvioinnissa huomioidaan näin ollen yksilön kokemana toiminnallinen este (vrt. Murto 2007, 64). Luokittelussa huomioidaan ympäristön ja ympäristönmuutosten vaikutuksia lapsen toiminta- ja osallistumiskykyyn. Arvioimalla lapsen toimintaa ja toiminnan rajoitteita suhteessa toimintaympäristöön liittyviin, kontekstuaalisiin tekijöihin voidaan tarkemmin määrittää yksilöön ja ympäröivään yhteisöön liittyviä tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat lapsen toimintakykyä. (WHO 2007, 10.) Näkökulman muutoksen voi näin tulkita huomioivan myös voimavaroja vahvistavat tekijät (Järvikoski & Härkäpää 1995, 49).

Ammattilaisten ja vanhempien välinen yhteistyö - tiimityötä vaihdellen
Toiminnallisen osallistujan mallissa ammattilaiset ja vanhemmat suunnittelevat yhteistyössä konkreettisia tavoitteita (Autti-Rämö 2008) ja ohjaamisen keinoja,

jotka mahdollistavat toiminnallisen osallistumisen toteutumisen. Samalla määrittyvät myös toimijoiden vastuut ja roolit. Tiimityön merkityksen voi tulkita olevan yhteistyössä keskeinen (Övretveit 1994; 1995; 1996).

Tiimityö näyttäytyy mallissa moniammatillisena yhteistyönä, joka on varhaiskasvatuksen sisäistä, mutta myös vahvasti ulkoista moniammatillista yhteistyötä. VARSU-tiimissä mahdollistuu myös vanhempien aktiivinen osallistuminen toiminnallisen osallistumisen suunnitteluun ja arviointiin. Varhaiskasvatustiimin ja arjessa toimivien terapeuttien kehittämä suunnittelu- ja arviointitiimi (vk-tiimi/terapeutit) tukee ammattilaisten jaettujen merkitysten ja toimintakäytäntöjen kehittymistä.

Vastuiden ja roolien selkeys näyttäytyy toiminnallisen osallistumisen mallissa mahdollistavana tekijänä. Varhaiskasvatuksen (sisällä) osaamisen tulisi muodostaa kokonaisuus, joka vaatii myös toimijoiden merkityksen ja roolien jäsentymisen tiimissä (Karila & Nummenmaa 2001, 34, 52, 141). Toiminnallisen osallistumisen mallissa varhaiskasvatustiimi ei pyri määrittämään roolejaan pedagogiseen tai hoito-osaamiseen (Karila & Nummenmaa 2001, 34) tai opetuksellisesti ja hoivakehyksestä lähtien (Puroila 2002), vaikka esim. VARSU-suunnitelman teon viime käden vastuu nähtiin olevan ryhmän lastentarhanopettajalla. Tutkijan tulkinnassa pyrkimys näyttäisikin olevan kokonaisuosaamisen yhdistämiseen.

Myös kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten ja vanhempien välisessä (ulkoisessa) moniammatillisessa yhteistyössä vastuiden ja roolien selkeyttämisellä on merkitys yhteistyökäytäntöjen kehittymisessä. Roolien selkeyttämisellä voidaan mm. vahvistaa erityisavustajan roolia tiimin jäsenenä (Mäki 1993, 46, 73). Näin vältetään avustajan määrittäminen kuntouttajaksi ja kuntoutuksen irtijääminen arjen toiminnoista (Heinämäki 2004, 200).

Tutkimuksessa muotoutuvat terapeuttien erilaiset vastuut ja roolit mahdollistavat *konsulttina* ja *mallintajana* toimimisen sekä erityisesti toiminnallisen osallistumisen mallissa myös *yhdessätoimijan* roolin ryhmätoimintoihin osallistuen (McWilliam, Young & Harville 1996, 362, 367). Terapeutin antaessa konsultteina ohjeita arjen tilanteisiin mahdollistuvat myös yksilön ja ryhmän tavoitteiden niveltymisen sekä vuorovaikutus lasten välillä, minkä on eriytyneissä palveluissa nähty olevan keskeinen puute (McWilliam, Young & Harville 1996, 353-354, 361-362). Yhdessä toimijana tulkitsenkin terapeutin hahmottuvan arjen toiminnallisten taitojen ja ohjauskeinojen ymmärtäjäksi ja jakajaksi, jolloin varhaiskasvatustiimin ja terapeuttien kuilu kapenee.

Vanhempien osallistuminen toiminnallisen osallistumisen mallissa on vahvasti läsnä. Vanhemmat voidaankin laaja-alaisesti nähdä lapsensa asiantuntijoina, jotka voivat toimia ohjaajina, tiimin jäsenenä henkilöstön kouluttajina, suunnittelijoina ja toimintapolitiikan päätösten tekijöinä (McWilliam, Young & Harville 1996, 348; Winton & DiVenere 1995). Vanhempien tasavertainen mukanaolo yhteistyössä voi kuitenkin olla ammattilaisille vaikeaa (Määttä 1999) ja ammattilaiset voivat toimia *portinvartijoina* suodattamassa käytäntöjä, jotka mahdollistaisivat perheiden laajemman osallisuuden (Gallagher, Rhodes & Darling 2004, 10). Vanhempien säännöllinen ja jatkuva läsnäolo suunnitteluproses-

sisä tuo kuitenkin mukaan todellisuuden realiteetit ja muotouttaa suunnitelmat perheystävällisemmiksi, kuten Whitehead, Jesien ja Ulanski (1998) tutkimuksessaan havaitsivat. Keskeistä on perheiden vahvuuksista lähteminen, jolloin vanhemmat nähdään yhteistyössä voimavarana (Gallagher et al. 2004, 6).

Vuorovaikutuksen strategiat erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallista osallistumista tukemassa Toiminnallisen osallistumisen mallissa ammattilaiset ja vanhemmat jakavat merkityksiä lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Lasten keskinäinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä, mutta ammattilaisten ja vanhempien yhteiset keinot vuorovaikutussuhteiden mahdollistamiseen ja tukemiseen jäävät kuitenkin puutteellisiksi.

Onnistuneet vuorovaikutussuhteet luovat kuitenkin tärkeän kontekstin ja mekanismin, jolla lapsen kokonaiskehitystä edistetään (Vygotsky 1978). Oppimissuunnitelman tulee huomioida lapsen sosiaalisen kehityksen tavoitteet ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimivilla ammattilaisilla tulee olla menetelmällisiä keinoja vuorovaikutuksen tukemiseen ja edistämiseen (Brown et al 2001, 162). Aikuisten käyttämät lasten vuorovaikutuksen ohjauksikäytännöt sekä toimintaympäristön toiminnot ovat keskeisiä tekijöitä edistämässä tai rajoittamassa lasten välistä vuorovaikutusta (Kim 2005). Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyössä vuorovaikutuksen edistäminen vaatii yhteistä päätöksentekoon perustuvaa sitoutumista sosiaalisen kehityksen tukemiseen ja jaettua ymmärrystä siitä, että yksilöllistäminen ei lähtökohtaisesti tarkoita yksittäisen lapsen ohjauksen kohteena oloa tai aikuisen ja lapsen omaa toimintaa (Brown & Conroy 1997). Tutkimusten mukaan on tulkittu kuilu vuorovaikutuksen tukemista koskevan menetelmätiedon sekä menetelmätaitojen ja -käytäntöjen välillä (Odom 1988). Keskeistä olisikin luoda varhaisvuosien erityiskasvatuksen viitekehys, jossa tuetaan päätöksentekoa sosiaalisten taitojen tukemisesta lasten luonnollisissa ympäristöissä. Tällaisen mallin voi tulkita edistävän sosiaalisen osallisuuden toteutumista inklusiivisissa ympäristöissä (Brown, Odom & Zercher 1999; Odom & McEvoy 1988). Toiminnallisen osallistumisen mallissa vuorovaikutuksen edistäminen tai rajoittuminen mahdollistuu erityisesti tuettaessa lasten keskinäistä vuorovaikutusta avaintoiminnassa.

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen on yleensä sisältänyt vahvistamista, ohjaamista, vihjeitä, malleja, harjoittelua, palautetta, keskustelua ja niiden eri muotoja (Brown & Odom 1994). Pienempien lasten ohjauksessa käytetään kuitenkin harvemmin vuorovaikutuksen edistämisen strategioita (McConnell, Mc Evoy & Odom 1992), joissa huomioitaisiin myös vuorovaikutuksen yleistymisen eri tilanteisiin lapsiryhmän päivittäisissä toiminnoissa (Davis, Langone & Malone 1996). Toimintaa suunniteltaessa tulisikin varmistaa lasten todellinen mahdollisuus vuorovaikutukseen toiminnallisen osallistumisen ehtona (Rouvinen 2007, 137).

Vuorovaikutuksen ohjaamiskeinoina lähtökohtana ovat mahdollisimman luonnolliset menetelmät. Tällaisena menetelmänä toimivat *sosiaaliset integraatio-toiminnot*, joiden lähtökohtana ovat luonnollisimmat lasten rutiineihin kuuluvat vuorovaikutustilanteet (Brown et al. 2001, 164). Tällaisen interventiomenetelmän tulee selkeästi lisätä vuorovaikutusta sekä toiminnallisesti edistää sosiaa-

listen taitojen yleistämistä ja ylläpitoa mahdollisimman luonnollisella tavalla (Brown & Conroy 1997, 86). Vuorovaikutuksen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat mm. hyvin suunnitellut toimintaympäristöt, vastavuoroiset ammattilaiset sekä vastavuoroiset lapset (Brown et al. 2001).

Vuorovaikutuksen ohjaamisen menetelmänä voidaan käyttää myös sosiaalisen käyttäytymisen satunnaista ohjaamista, ystävyystoimintoja ja sosiaalisten taitojen opettamista. Vuorovaikutuksen satunnainen ohjaaminen tapahtuu selkeimmin strukturoimattomissa lyhytkestoisissa tilanteissa, joissa lapset osoittavat kiinnostustaan materiaaleihin, toimintoihin ja toisiin lapsiin. (Brown & Odom 1995, 40.) Tällaisia tilanteita lasten päivittäisissä rutiineissa on sekä sisällä että ulkona tapahtuvissa toiminnoissa, ruokailussa ja siirtymissä, jolloin ne tarjoavat erinomaisen kontekstuaalisen ympäristön sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitymiselle. Ohjaajilta tilanteet vaativat esim. aikuisen toimintamallia tai toisten lasten sosiaalisen vastineen mallintamista samalla tukien lasten sosiaalisen toiminnan esiintymistä. Tällaisissa tilanteissa lapsi oppii uusia sosiaalisia taitoja ja voi harjoitella ja vahvistaa aiemmin oppimaansa. Tällaiset vuorovaikutustoiminnat voivat ohjauksellisesti toimia siltana ja yleistää sosiaalisia taitoja toimintoihin, joissa aikuisen ohjauksen rooli ja toiminnan rakenne on vähemmän aikuisjohtoista. (Brown et al. 2001, 167-168.)

Sosiaalisen integraation toiminnat korostavat toimintaympäristön roolia toiminnoissa, jotka tarjoavat systemaattisen kontekstin sosiaalisten taitojen kehittämiseksi. Näissä toiminnoissa lapset seuraavat vuorovaikutustilanteita, jonka jälkeen osallistuvat niihin ja saavat niistä myönteisiä onnistumiskokemuksia. Tilanteet vaativat onnistuakseen hyvää suunnittelua, jossa huomioidaan lasten valinta, toimintojen järjestely ja toteutumistapa sekä lasten vuorovaikutuksen kannustaminen ja ohjaaminen aikuisen riittävällä tuella (Brown et al 2001, 169). Tällaisia leikkitoimintoja ovat esim. toiminnalliset leikit (Odom & McEvoy 1988).

Menetelmässä, jota voi kuvata *stay, play and talk* -menetelmäksi, sosiaalisesti taitavampia lapsia ohjataan systemaattisesti toimimaan sosiaalisia taitojaan harjoittelevien lasten kanssa leikitilanteessa aikuisen riittävästi tukiessa (Brown et al 2001, 169). Tällaisen ohjaustavan on havaittu lisänneen lasten keskinäisten vuorovaikutustilanteiden määrää ja laatua (English, Goldstein, Shafer & Kaczmarek 1997).

Ystävyystoiminnat ovat ryhmätoimintoja (10-15 min), joissa tavoitteena on lasten vuorovaikutuksen kehittyminen kannustavassa toimintaympäristössä. Toimintojen periaatteet nähdään toimintaperustaista ohjausmenetelmää vastaavina (Brown et al 2001, 168). Keskeistä on suunnittelu ja ohjaamistilanteiden toteutuminen päivittäisissä rutiineissa, joissa vuorovaikutusta toisten lasten kanssa tuetaan luonnollisilla syy- ja seurausyhteyksillä (Bricker, Pretti-Fontczak & McComas 1998) aikuisen tukiessa lapsia käyttämällä myönteisiä vuorovaikutussuhteiden malleja toisten lasten havainnoissa tilanteita. Tilanteissa harjoitellaan samalla vuorovaikutustoimintoihin yhteydessä olevia toimintoja ja pyritään näin sosiaalisen vuorovaikutustoiminnan tiedostamiseen ja vahvistamiseen (Brown et al 2001, 168). Tällaiset toiminnat mahdollistavat mo-

nipuolisesti uusien taitojen oppimisen ja opittujen taitojen yleistymisen eri tilanteissa.

Vuorovaikutusstrategioiden käyttö jää toiminnallisen osallistumisen mallissakin niukaksi. Mallissa näyttäytyy strukturoimattomia tilanteita, ydinvuorovaikutusta sekä lasten vuorovaikutusaloitteita. Aloitteet ydivuorovaikutuksessa sisältyvät myös avaintoimintaan. Tutkijan tulkinnassa perusta ohjatulle lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiselle mallissa olisi. Ydinvuorovaikutusta avaintoiminnoissa tapahtuu toiminnallisissa tilanteissa, joissa lapsilla on mahdollista seurata toisten lasten tai aikuisten toimintaa. Toiminnot tapahtuvat koko ryhmän ja pienryhmän tilanteissa, joissa toiminnalliset leikit ovat varsin strukturoituja. Vuorovaikutuksen strategioiden käyttö voisi liittyä tutkijan mukaan osaksi toimintaperustaisen ohjauksen käyttöä ryhmän toiminnoissa. Ohjauksen keinojen puuttuessa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen jää kuitenkin puutteelliseksi. Vastuiden ja roolien näkökulmasta voi tulkita myös sosiaalisen kommunikaation keskeisen asiantuntijan, puheterapeutin, puutteen VARSU-tiimissä heijastuneen vuorovaikutuksen ohjauksen vähyyteen. Ammattilaisten ja vanhempien yhteistyössä puuttuva lenkki yhteistyössä vaikuttaa lapsen kommunikaation haasteiden huomioimiseen ryhmässä. Samalla selittyisi kommunikaation painotuksen puuttuminen lapsen yksilöllisenä haasteena.

8.3.3 Yksilön ja ryhmän nivELYVÄT suunnitelmat

Toiminnallisen osallistumisen mallissa voi tulkita erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllisen suunnitelman nivELYVÄN ryhmän suunnitelmaan lapsilähtöisesti, kun lapsen ja lapsiryhmän toimintamuotoja nivelletään ryhmätöinnän muodoiin. Pienryhmätöinnöillä yksilöllistäminen eli ryhmäkokoä muuttäen (Zahorik 1999, 50) voidaan huomioida kaikkien lasten yksilöllisiä tavoitteita ja tarpeita (Lummelahti 2001, 69). Lapsilähtöisessä yksilöllistämisessä suunnitelmia muovataan töinnän sisällön ja ohjauksen nivELYTÄMISEKSI (Zahorik 1999, 50).

Toiminnallisen osallistumisen mallissa varhaiskasvatustiimi painottaa yksilöllisen suunnitelman roolia yhteisen töinnän suunnittelussa. Jokaiselle ryhmän lapselle tehdään ns. tavoiterukkaset, joiden toteutumista seurataan. Tämän voi tulkita tarkoittavan sitä, että ryhmän töinnän suunnittelu tapahtuu lapsikohtaisista suunnitelmista lähtien. Näin lapsiryhmän opetussuunnitelma muotoutuu lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan. Viitala (2004, 137) näkee yhteisen opetussuunnitelman pohjaksi erityistä tukea tarvitsevien lasten henkilökohtaisille suunnitelmille. Suunnitelmien rooli voidaan nähdä näin lapsesta ja lapsiryhmästä lähteväksi.

Toiminnallisen osallistumisen mallissa oppimissuunnitelma operationaalistaa taustalla olevia teorialähtökohtia ja arvoja painottaen lapsen tarpeita. Arviointi ja oppimissuunnitelma voidaan nähdä oppimista ohjaavina kasvatuksellisina työkaluina. (Schweinhart & Epstein 1997, 48-49.) Oppimissuunnitelma tuo näkyväksi keskeisiä lasta, lapsen kasvua ja oppimista sekä pedagogiikkaa kos-

kevia näkökulmia ja voi kehittyä yhteiseksi vanhempien, ammattilaisten ja koko yhteisön työkaluna toimivaksi dokumentiksi. (Hujala 2002, 96-97.)

8.3.4 Kasvatuksen vai kuntoutuksen toimintapolitiikkaa?

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallinen osallistuminen edellyttää ja mahdollistaa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteisten tavoitteiden saavuttamista yhdistämällä toimijatahojen resursseja sekä toteuttamalla yhteisesti yksilöllistä oppimaan ohjaamisen suunnitelmaa (Kolari 1989, 9; Veijola 2004). Samalla mahdollistuu päällekkäisyyksien poistaminen ja suunnitelmien eriytyminen tehottamalla moniammatillista ja organisaatioiden välistä yhteistyötä (Mellin & Winton 2003, 173).

Nykyistä tiiviimmällä asiantuntijuuden integroinnilla voidaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida varhaisvuosien erityiskasvatusta yhdessä toimien ja oppien (Bruder 1994, 64). Kuitenkin mm. Veijolan (2004) tutkimuksessa todetaan, että julkilausutut ja näkymättömät tavoitteet, päämäärät, arvot, toimintapolitiikka ja asenteet eivät ole kaikin osin tasapainossa (Veijola 2004, 69). Ammatillaiset voivat tehdä tulkintoja toimintaympäristöstä, jossa toimivat, ja suuntautua omaa kehitystään tukevaan tai vakiinnuttavaan ympäristöön, mikä vaikuttaa ammatillaisen asiantuntijuuden kehittämiseen (Karila 1997, 81).

Varhaiskasvatusta ja kuntoutusta ohjaava toimintapolitiikka nostaa samalla esille taustalla olevia paradigmoja ja niihin liittyviä teoreettisia käsityksiä, jotka näkyvät toimintaa ohjaavina linjauksina. Kun erityistä tukea tarvitseva lapsi nähdään toiminnallisena osallistujana, tulisi toimintaa ohjaavien linjausten näkyä toiminnallista osallistumista mahdollistavina tekijöinä. Tämä näyttäytyy myös varhaiskasvatuksen suunnittelun perusteissa (2003, 2005) sekä Heinämäen (2005) mukaan merkittävänä inklusiivisena suunnan näyttäjänä varhaiskasvatuksen linjauksissa (ks. Valtioneuvoston periaatepäätös 2002).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjeistuksen ja asiakirjojen lähtökohdissa Tiilikka (2005) näkee esiintyvän ekologisen, kontekstuaalisen ja konstruktivistisen näkökulman. Nämä näkökulmat tutkijan mukaan vahvistavat ympäristön ja siinä esiintyvien vuorovaikutussuhteiden huomioon otamista sekä lapsen aktiivisuutta oman oppimisensa rakentamisessa. (Tiilikka 2005, 55.) Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhdistävissä toimintatavoissa nousee myös Siparin (2008) tutkimustuloksissa esille ympäristötekijöiden merkitys, mikä tukee kontekstuaalisen näkökulman merkitystä kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyössä (Sipari 2008, 101; Härkäpää & Järvikoski 1995). Lasten oppimismahdollisuuksia ja osallistumista edistävien palveluina annettava erityinen tuki tarjotaankin painotetusti lapsen luonnollisesti tapahtuviin päivittäisiin tilanteisiin ja toimintoihin (Cambell & Sawyer 2007, 289).

Kasvatuksen ja kuntoutuksen toimintapolitiikka linjaa kasvatuksessa ja kuntoutuksessa käytettäviä menetelmiä ja keinoja eli vaikuttamiseen pyrkivää interventiostrategiaa. Toimintapolitiikka operationaalistaa käytäntöjen taustalla olevaa teoriatietoa eli käsitteitä, joilla määritellään, miten ja miksi käytäntö tai menetelmä toimii. Teoriatieto suuntaa näin toimintakäytäntöjen tavoitteita sekä tavoitteisiin pääsemisen keinoja. (Walberg & Reynolds 1997, 31, 33-34.) Kasva-

tuksen ja kuntoutuksen linjausten tulisi operationaalistaa ja niveltää yhteen toiminnallista osallistumista mahdollistavia teoreettisia näkökulmia ja mahdollistaa sekä linjata yhteistyökäytäntöjä.

Erityisesti Yhdysvalloissa käytetään interventio-ohjelmia suunniteltaessa lasten kehityksen kannalta hyviä käytäntöjä (best practices) yhdistäen, mikä vaatii vahvan tietoperustan varhaislapsuuden kehityksestä ja kasvatuksesta. Inklusiivisena interventiomallina toimiva High/Scope on esimerkki lapsilähtöisestä opetussuunnitelmasta, jossa painotetaan lasten aktiivisuutta, leikkiä, omia aktiviteetteja sekä ryhmätoimintaa kasvattajan avustaessa näissä lasten toimintaympäristössä tapahtuvissa avainkokemuksissa (Schweinhart & Epstein 1997, 55). Myös Turja (2004) mainitsee lapsilähtöisyyden varhaiskasvatuksen pedagogiikassa sisältävän lapsen aloitteellisuuden, lapsen merkityksenannon, yksilöllisten intressien merkityksen sekä valintojen teon toimijana (Turja 2004, 10). Toiminnallisen osallistujan kuvassa nämä lapsilähtöisyyteen liitetyt tekijät näyttyvät toimintaa ja osallistumista edeltävien tekijöiden yhdistyessä ryhmätoiminnan vaihtuviin muotoihin ydinvuorovaikutuksessa avaintoiminnassa.

Toiminnallista osallistumista mahdollistavan kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön kehittämisessä on arvopohjan jakaminen merkittävää. Siten on mahdollista saavuttaa sosiaalisesti jaettu ja kehittyvä toimintajärjestelmä, jossa mm. korostuvat yhteistyön lisäksi toimintaympäristön merkitys, käsitteelliset ja käytännön työkalut sekä jaetut tavoitteet. Kollektiivisuutta sisältävä yhteistyö toimii systeeminä, jossa pyritään myös innovatiivisesti ylittämään olemassa olevan organisaation rajoja ja voidaan tuottaa uusia toimintamalleja. Samalla toimijat voivat yhteisesti löytää uusia tapoja ymmärtää, mitä tekevät, miksi tekevät ja miten tekevät (Engeström 1992, 12, 17-18, 189). Toimintajärjestelmä kykenee myös työstämään erilaisia toimintaansa vaikuttavia säädöksiä ja toimintakäytäntöjä yhteisen tavoitteen suuntaan (Engeström 1992, 20). Kun poliittiset vaikuttajat, tutkijat ja kehittäjät yhdessä toteuttavat hyviksi todettuja ja todistettuja käytäntöjä, voidaan resursseja suunnata systemaattisesti tuloksellisiin lasten ja perheiden palveluihin (Cambel & Halbert 2002, 223).

Kasvatuksen vai kuntoutuksen laatua Toiminnallisen osallistujan malli yhdistää tutkijan ajattelussa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön laatuun ja vaikuttavuuteen liittyviä kysymyksiä. Keskeisten toiminnallisen osallistumisen tekijöiden arviointi on luontaisesti osa varhaiskasvatuksen laadun arviointia (vrt. Hujala & Tauriainen 1995; Hujala & Parrila-Haapakoski 1998; Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999). Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyönä toiminnallisen osallistumisen laatu voidaan tulkita kytkeytyvän kuntoutuksen laatuun ja vaikuttavuuteen eli kysymykseen kuntoutuksellisten interventioiden vaikuttavuudesta. Näkökulma konkretisoituu kysymykseen kuntoutuksen tuloksellisuudesta, jota voidaan arvioida asetettujen tavoitteiden ja valittujen keinojen käytön kautta (Autti-Rämö, 2008, 479). Tutkijan tulkinnan mukaan toiminnallisen osallistumisen laadun arviointi tapahtuu kuitenkin eri toimijatahojen erillisenä arviointina, mikä ei tue jaetun laatuikäsitteen kehittymistä.

Laatukäsityksiä pitää Tauriainen (2000) mukaan tarkentaa kontekstissaan ja varmistaa myös lapsen äänen kuuluminen. Ammattilaisten tulisi myös havaita tilanteeseen liittyviä vaihtelevia laadukkaan toiminnan ehtoja. (Tauriainen 2000.) Kontekstuaaliseen teoriaan ja sosiokulttuuriseen teoriaan perustuvassa varhaisen oppimisen tukemisessa huomioidaan myös varhaiskasvatuksen laatua koskevat tutkimustulokset määriteltäessä keskeisiä linjauksia. Lapsikeskeisyys ja tieto lapsesta toimijana, lapsen toimintaympäristöjen sisällä ja niiden välillä tapahtuvat vuorovaikutussuhteet sekä kasvattajan ja opettajan vastuu aktiivisen toimintaympäristön luomisesta lapsille ovat keskeisiä laatua linjaavia näkökulmia. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999.) Lapsikeskeisyyden näkökulmasta lapsen oppiminen nähdään prosessina, jossa lapsen oma toiminnallisuus, aloitteet ja kokemukset ovat keskeisiä. Leikki määrittyy keskeiseksi oppimiseen vaikuttavaksi toiminnaksi ja aikuisen rooli painottuu oppimisen tukemisessa (Vygotsky 1978). Hujala (2002) painottaa oppimisessa lasta kiinnostavia ja hänen kehitystasoaan vastaavia todellisen elämän aktiviteetteja sekä vuorovaikutusta toisten lasten ja aikuisten kanssa eri toimintaympäristöissä. Huomio kiinnittyykin yhteistyöhön toimintaympäristön sisällä ja toimintaympäristöjen välillä. (Hujala 2002, 100-101.)

Toiminnallisen osallistujan mallissa kontekstiin liittyvien ominaisuuksien välisissä suhteissa on yhtymäkohtia varhaiskasvatuksen laatua kuvaavaan malliin, jossa painotetaan laadun elementtejä eli *tekijöitä* sekä lapsen toiminnan lopputuloksia. Nämä tekijät ovat yhteydessä organisaatioon, lapseen ja perheeseen liittyviin sekä laajempiin vaikuttaviin tekijöihin. (Essa & Burnham 2001, 61-62.) Myös Pihlaja (2004, 79) arvioi tutkimuksessaan lapsiryhmän pedagogisia, toiminnallisia sekä fyysisiä rakenteita käyttäen kontekstianalyysia, jossa hän on soveltanut varhaiskasvatuksen laadun arviointimenetelmää Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (ks. Harm & Clifford 1985). Tutkimuksessani hahmottuvat toimintaympäristön paikkaan, aikaan sekä tilanteeseen liittyvät ominaisuudet niveltyneenä avaintoimintaan kuten *vapaaseen leikkiin* näyttäytyvät Pihlajankin (2004) kuvaamassa kontekstianalyysissä. Näitä tekijöitä voi näin luontevasti huomioida arvioitaessa varhaiskasvatuksen ja kuntoutuksen laatua yksilöllisenä ja yhteisöllisenä toimintana. (Pihlaja 2004, 79.)

Substantiivisessa teoriassa hahmottunut kehämalli voidaan nähdä myös arvioinnin spiraalimaisena kehämallina. Spiraalin keskellä näyttäytyy lapsen päivittäinen elämä toimintaympäristöissään sisältäen tärkeät toimijat ja keskeiset sisällöt. Nämä muodostavat toimintaympäristössä kehittyvän oppimissuunnitelman. Tässä toimintaympäristössä vaikuttavat ja osallistuvat lapset, vanhemmat sekä ammattilaiset. Mallissa voidaan arvioida näin vuorovaikutusta ja kommunikaatiota ryhmien välillä ja sisällä. (Waters et al. 1992, 28-29.) Spiraalimalli sisältää yhteyksiä toiminnallisen osallistumisen malliin. Lapsen päivittäinen toiminta tapahtuu mallissa kontekstissa, johon liittyy vuorovaikutus ammattilaisten, vanhempien sekä toisten lasten kanssa. Lapsen yksilöllinen oppimissuunnitelmakaan ei kehity *tyhjiössä* vaan suhteessa toimintaympäristöihin ja niissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

8.3.5 Paradigmoja piilossa

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen malli niveltää poikkitieteellisesti käsitteellistä teoriatietaoa, joka heijastuu ammattilaisten ja vanhempien yhteistyöhön. Teoreettisten lähtökohtien muuttuessa myös ammattilaiset ja vanhemmat tarvitsevat teoreettisia työkaluja voidakseen käyttää oppimisen ja arvioinnin teorioita sekä niitä operationaalistavia suunnitelmia (Shepard 2000). Käsitteellistä lisäresurssia voi tuoda liikkuminen poikkitieteellisellä kentällä. Sosiaalitieteiden näkökulmien esiinnosto on mm. mahdollistanut käsitteiden laajentumisen tuomalla teoreettisessa keskustelussa esille erityisopetuksen eettiset ja tehokkuutta koskevat tulkinnat (Skrtic 1991, 57).

Kriittinen empiirinen keskustelu opetuksen kentän käytännöistä on saanut rinnalleen teoreettisen kritiikin erityisopetuksen perusoletuksista. Kriittiseen tarkasteluun joutuvat käsitykset poikkeavuuksista yksilöiden poikkeavina tiloina, diagnoosien objektiivisuus ja käyttökelpoisuus sekä erityisopetus systeeminä, joka hyödyttää diagnosoituja yksilöitä. Kriittiseen tarkasteluun ovat joutuneet myös diagnostiset ja ohjaukselliset interventiot. (Skrtic 1991, 54, 57.)

Myös varhaiskasvatuksessa vallinneisiin oppimiskäsityksiin ja oppimaan ohjaamisen menetelmiin on kohdistettu kritiikkiä ja nostettu esille uudelleen käsitteellistämisen tarve. Cannella (1997) kritisoi behavioristisen oppimiskäsityksen ja piagetilaisen kehityspsykologisen ajattelun perusoletuksia korostaen tiedon kontekstisidonnaisuutta, inhimillistä luonnetta ja valtasidonnaisuutta sekä näkee uhkan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumattomuudessa. Cannella esittää tietorakenteiden sekä lapsikäsitteiden kriittistä tarkastelua sekä uudelleen käsitteellistämistä, missä ääni tulee antaa yksilöille. (1997, 3-4.)

Varhaiskasvatuksen käytännöissä oppimiskäsitys heijastuu arviointikäytäntöihin sekä suunnitteluun. Myös lapsen yksilölliset ja lapsiryhmän suunnitelmat tuotetaan tietyssä sosiopoliittisessa kontekstissa, jossa käsitteitä institutionaalistetaan ja vahvistetaan. Tällaisia varhaiskasvatuksessa insitutionaalistettuja käsitteitä ovat mm. lapsikeskeisyys, leikki, opetussuunnitelma, motivaatio jne. Kielen avulla vahvistetaan myös käsitystä lapsesta tiedon lähteenä ja vanhempina yhteistyökumppaneina ja lapsensa asiantuntijoina. (Cannella 1997, 107.) Oppimiskäsitykset näkyvät konstruktioina opetussuunnitelman tavoitteissa, käsityksissä lapselta odotettavissa ja ennustettavissa taidoissa sekä käsityksissä lapsen tavoista oppia ja aikuisen oppimaan ohjaamisen keinoista. Lapsen kehityksen arvioinnissa on mahdollisuus aikuisen sosiaalisen kontrollin ja säätelyn käyttämiseen. Ammatilainen voi tulkita, että lapsi oppii vain yhdellä tavalla ja että kaikki tavoitteet sekä oppimiskokemukset tulee suunnitella etukäteen. Kasvattajan kontrollirooli voi vaikuttaa oppimisympäristössä sekä vuorovaikutuksessa. Suunnitelmien tavoitteilla ja sisällöillä voidaan vahvistaa kah-tiajakautunutta systeemiä, jolla esim. erotellaan erityistä tukea tarvitsevat ns. tyypillisistä lapsista. Pyrittäessä yksilöllisten ja ryhmän suunnitelmien avulla poistamaan osalta poikkeavuutta ja lisäämään toisen osan potentiaalia voidaan ylläpitää yksilöiden segregointia. (Cannella 1997, 113-115, 159.)

Tutkimuksessani kritiikki kohdistuu ilmiöön kontekstissaan eli lapsen toimintaympäristöjen avaintoiminnan sekä ydinvuorovaikutuksen arviointiin

toiminnallista osallistumista mahdollistavina tekijöinä. Samalla kriittiseen tarkasteluun tulevat toimintaympäristöjen kontekstuaaliset tekijät. Lapsikeskeisyyteen liittyvät autonomiaa ja demokratiaa lisäävät valinnat voivat näyttäytyä aikuisen kontrolloimina materiaalien tai kokemusten valintoina. Toimintaympäristö voidaan myös jäsentää niin, että lapsi olettaa itse tekevänsä valinnan, vaikka kyse on peitetystä kontrollista. (Cannella 1997, 120-122.) Käsitteet lapsesta, kehityksestä ja ammatillisista käytännöistä voivat raamittaa lapsen ilman, että lapsen ääni tulee kuuluviin. Aikuinen käyttää valtaa puhuessaan lapsen puolesta eikä lasten ääni kuulu näissä kentän rakennelmissa (Cannella 1997, 159). Kriittiseen tarkasteluun tulee näin lapsen oikeus sosiaaliseen alkupääomaan sekä lapsen valtaistumiseen.

Lapsikeskeisen pedagogiikan olennainen piirre on myös lapsen tarpeisiin vastaaminen. Tutkimuksessani tarve liittyy siis myös erityisen tuen tarpeisiin, jotka voidaan nähdä joko lapseen sijoitettavina haasteina tai lapsen ja ympäristön välisenä kontekstuaalisena vuorovaikutuksena. *Tarve* voi aikuisen lapsuuskäsityksen ajattelurakennelmasta lähtien perustua yksinomaan lapsen kehityksen etenemisen mukanaan tuomiin haasteisiin. Lapsen arviointi, tarpeiden määrittely sekä tarpeisiin vastaamisen kontrolli tulevat legitimoiduksi ammattilaisten ja vanhempien diskursseissa, joiden arvo- ja kontekstisidonnaisuus eivät tule huomioiduksi (Cannella 1997, 122-123).

Uudelleen käsitteellistäminen vaatii kentän omaksumaan uusia inventioita ja uutta kieltä sekä erilaisia mielipiteitä kunnioittavaa kollektiivista keskustelua arvoista ja visioista. Keskusteluissa tulee kuulua moniarvoista elämää elävien lasten, perheiden ja yhteisöjen ääni (Cannella 1997, 161, 166). Uudelleen käsitteellistämällä tulee olla vaikutukset myös ammattikäytäntöjä laajemmin esim. poliittiseen päätöksentekoon ja sitä kautta esim. taloudellisiin resursseihin oikeudenmukaisuuden lisääntymiseksi (Cannella 1997, 173). Tutkijan tulkintana ajatus johtaa aineistolähtöiseen olemassa olevien käsitteiden sisällölliseen tarkasteluun niiden sisältämien yhteneväisyyksien ja ristiriitaisuuksien avaamiseksi. Käsitteiden kriittinen aineistolähtöinen tarkastelu voi tukea kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteisten jaettujen käsitteiden muotoutumista.

Yksilön arviointia yhteisössä -yksilökeskeisesti vai sosiaalisena ilmiönä? Arvioinnin kysymykset liittyvät näkökulmiin, joilla erityisyyttä, poikkeavuutta ja tuen tarpeita määritellään. Lapsen erityisyyden määrittelyn kautta vahvistetaan lapsesta lähtevän tuen tarpeen näkökulmaa (Emanuelsson 2001). Poikkeavuuksien luokittelun tekee haasteelliseksi määrittelyjen sisällä tapahtuva suuri vaihtelu vaikeusasteen ja moniulotteisuuden vuoksi. Esimerkiksi lapsella, jolla on cerebral palsy -diagnoosi, voi olla motorisia ja kommunikaation vaikeuksia (Hebbeler & Spiker 2003, 305). Lapsen tuen tarpeen arviointi on keskeisesti perustunut lääketieteelliseen, diagnostisoivaan malliin, jolla kasvatukselliset vaikeudet on tulkittu vain lapsen puutteilla. Yksilökeskeinen ajattelu vaikuttaa oppijoiden oppimistulokseen asennoitumiseen ja on osaltaan johtanut erityisen tuen alueen uudelleen käsitteellistämiseen (Ainscow, Farrell & Tweddle 2000, 212).

Vaihtoehtoinen arvioinnin tapa on lapsen toiminnallisten ominaispiirteiden huomiointi painottaen lapsen yksilöllisessä tukemisessa lapsen vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita sekä odotuksia (Lummelahti 1995, 144; Lummelahti 2004, 32). Kun arvioinnissa painotetaan taitojen esiintymistä eri toimintaympäristöissä, eri tilanteissa ja vuorovaikutuksessa erilaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa konteksteissa, voidaan samalla arvioida oppimisen siirtovaikutusta oppimisen lisääntymisestä tai soveltumisesta yhdestä tehtävästä samankaltaiseen toiseen tehtävään sekä opitun yleistymistä arvioiden oppimisen sovellutuksen laajentumista vaihteleviin ja luonnollisesti tapahtuviin konteksteihin (Watson 1996, 14). Näkökulma arviointiin laajenee näin lapsen toimintaympäristöihin ja sen kontettiin liittyviin tekijöihin. (Bergen 1997, 108-110, 117.) Arviointia, joka niveltää lapsen taitojen arvioinnin, yksilön ja ryhmän tavoitteiden suunnittelun sekä oppimisympäristön arvioinnin (Schweinhart & Epstein 1997, 49), voi tulkita lapsikeskeisenä. Laajentunut arvioinnin näkökulma huomioi esimerkiksi sen, että lasten sosiaaliset vaikeudet voivat olla yhteydessä kompleksiseen kirjoon lapseen liittyviä, vuorovaikutussuhteisiin liittyviä sekä kontekstuaalisia tekijöitä (Davis, Langone & Malone 1996, 220).

Poikkeavuuden käsitteen validoimista ekologisesti ja kontekstuaalisesti painottaa Kivirauma (2004). Poikkeavuuden kategorisoinnin sijaan tulisi huomio kiinnittää erilaisten ihmisten tarpeisiin, jotka ovat suhteessa sosiaalisiin tavoitteisiin. (Kivirauma 2004, 128.) Ekologisesti arvioituna tämä tarkoittaa lasta ympäröivien tekijöiden huomiointia (Lummelahti 2001, 37).

Vygotskyn näkökulma poikkeavuuteen painottaa sen havaitsemista sosiokulttuurisena kehityksellisenä ilmiönä. Poikkeavuuden perimmäinen ongelma näkökulman mukaan ei ole vamma tai poikkeavuus itsessään, vaan sen sosiaaliset seuraukset. Nämä seuraukset vaikuttavat lasten keskinäiseen toimintaan ja osallistumiseen sekä samalla sosiokulttuurisen tiedon ja jaettujen kokemusten mahdollisuuksiin. Vygotskin ajattelun mukaan sosiaalisella kontekstilla on myös merkitystä siihen millaisena lapsi nähdään (Gindis 2005, 3, 202-203.). Lapsen toiminnallisen osallistumisen mallin taustalla voi tulkita olevan ajattelu lapsen toiminnallisten taitojen arvioinnista eri kasvatuksellisissa konteksteissa (settings) kulttuurisena vuorovaikutuksena (Vygotsky 1978, 202). Huomio kiinnittyy samalla arvioinnin dynaamiseen luonteeseen (ks. Oksanen 2001), jolloin lapsen toiminnan arvioinnissa on painotus lapsen ja kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen toimintaa vygotskylaisittain tulisikin arvioida jaetuissa toiminnoissa lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (Lidz & Gindis 2003, 100-101; Vygotsky 1978). Ajatus oppimisesta lähikehityksen vyöhykkeellä korostaa lapsen toimintaa kyvykkäämmän toimijan kanssa jaetussa toiminnassa, mistä seuraisi lapsen itsenäinen suoriutuminen (Chaiklin 2003, 40). Tutkijan tulkinnassa ajattelu johtaa tulkintaan jaettujen toimintojen arviointiin sosiaalisina rakennelmina ja pohdintaan siitä, onko oppimisen tavoitteena sosiaalisesti jaetun toiminnan yleistyminen vai itsenäinen suoriutuminen. Lapsen sekä vuorovaikutuksen arviointi toimintaympäristössä voi kiinnittää huomion ekologisesti myös lapsen tuetun oppimisen (scaffolding) mahdollisuuksien puutteisiin. Arviointi

liittyy näin myös yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jossa keskeistä on vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittyminen (Koppinen & Pollari 1993).

Toimintaa vai osallistumista toimintaympäristössä? Toiminnallisen osallistumisen mallissa keskeisenä tekijöinä näyttäytyvät ekologisen näkökulman mukaan (Bronfenbrenner 1979; Peck 1993) lapsen toimintaympäristöt sekä eri tasojen väliset nivelyt suhteet, joiden vuorovaikutus hahmottuu myös kahdensuuntaisen perhelähtöisyyttä korostavassa ekokulttuurisessa ajattelussa (Määttä 1999). Bronfenbrenner (1992) on edelleen painottanut ympäristön ja yksilön piirteiden yhteistä funktiota yksilön kehitysprosessissa (Bronfenbrenner 1992, 231). Lapsen eri toimintaympäristöt voidaankin nähdä rinnakkaisina sekä jännitteisinä konteksteina (Bronfenbrenner 1979, 1992; O'Donnell, Trahrp & Wilson 1993). Huomion kiinnittyminen toimintaympäristöihin (settings) ja niiden vaikutukseen lapseen heijastaa ekologiseen ajatteluun pohjautuvaa kontekstuaalista ajattelua (Hujala 2002, 97).

Keskeisiksi kontekstuaalisen näkökulman rakenteiksi Hujala (2002) mainitsee lapsen aktiivisen roolin toimijana yhteisössään sekä varhaiskasvatuksen yhteistyön ja valtaannuttamisen prosessina. Varhaiskasvatuksen oppimisuunitelmissa kontekstuaalisuuden lähtökohdat konkretisoituvat yhdistettäessä lapsen oppiminen, toimintaympäristöt ja toimijat pyrittäessä yhteistyössä edistämään kasvatusprosessia ja valtaistamaan lasta (Hujala 2002, 98-100). Lapsen luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvassa oppimisessa (situated learning) oppiminen tapahtuu todellisten kokemusten kontekstissa päivittäin luonnollisesti toistuvina kokemuksina (Lave & Wenger 1991), jotka nivovat oppimisen kulttuurisesti sekä toiminnallisesti vahvistaen näin lapsen osallisuutta toimintaympäristöissään niin sosiaalisesti kuin ei-sosiaalisestikin. Perheen ja yhteisön elämä nähdään keskeisinä lapsen oppimiskonteksteina, jotka yhteen niveltämällä voidaan erilaiset oppimistilanteet maksimoida. Ekologisesti sopivin varhaisvuosien erityiskasvatuksen määrittely pitääkin sisällään sekä luonnollisesti tapahtuvat että suunnitellut oppimiskokemukset luonnollisissa oppimisympäristöjen konteksteissa. (Dunst, Hamby, Trivette, Raab & Bruder 2000, 152.)

Toiminnallisen osallistumisen mallissa ekologinen näkökulma näyttäytyy erityisesti korostaessaan kasvatuksen (ja kuntoutuksen) kulttuurisidonnaisuutta, toimijoiden sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja periaatteisiin sekä lapsen subjektiivista oppimisessaan kaikissa ympäristön vuorovaikutussuhteissa. Lapsi voi oppia monista lähteistä, jolloin samaan aikaan oppiminen voi varhaisessa oppimisessa olla hyvin kontekstisidonnaista. (Rovee-Collier 1993, 133.)

Ympäristön sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksia lapsen oppimiseen ja kehitykseen painottava sosiokulttuurinen näkökulma tuo osallistumisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen keskeisenä elementtinä oppimisessa (Flem, Moen & Gudmundsdottir 2004, 88). Mahdollisuus osallistua jaettuihin toimintoihin toisten lasten kanssa heijastaa samalla mahdollisuutta päästä sosiokulttuurisen tiedon ja kokemusten pariin (Gindis 2005, 203). Näkökulma siirtyy näin lapsen yksilöllisestä tekijästä ja *yksilöllisestä haasteesta* sen sosiaaliin ilmenemismuotoihin eli sosiokulttuuriseksi kehitykselliseksi ilmiöksi. Kontekstuaalisen näkökulman ja sosio-kulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppi-

minen liittyy jokapäiväisiin toimintoihin, joissa lapsen omat kiinnostuksen kohteet painottuvat. Oppimisen tulee olla lapselle mielekästä ja lapsen tulee olla oppimisensa subjekti, jolloin lapsi oppii merkityksenantoprosessin ja uudelleenymmärryksen rakentuessa. Tämän subjektiuden tulee näkyä myös opetussuunnitelmassa ja pyrkimyksessä tukea lasta aktiivisena toimijana ja oppijana. (Hujala 2002, 102.) Ajattelu yhdistää näin konstruktivisen näkökulman ja kontekstuaalisen lähtökohdan mukaisina varhaiskasvatuksen keskeisinä lähtökohtina lapsilähtöisyyden ja lapsen aktiivisen roolin oppijana. Aikuisen merkitys oppimisen tukijana ja aktivoivan ympäristön luojana lapselle kiinnittää huomion yksilöiden ja kasvu ympäristöjen vuorovaikutukseen sekä ammattilaisten ja vanhempien yhteistyöhön. (Hujala 1996, 494.)

Toiminnallisen osallistumisen mallissa keskeiset lapsen avaintoiminnot nivELYTYVÄT ydinvuorovaikutukseen toimintaympäristössä. Näissä toiminnoissa nousee esille lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitys. Ydinvuorovaikutuksen mahdollistumisen avaintoiminnoissa voi tutkijan tulkintana nähdä heijastavan neovygotskylaista ajattelua, joka korostaa ulkoiseen maailmaan suuntautuneita kulttuurisidonnaisia aktiviteetteja aikuisten ja lasten välisinä jaettuina toimintoina. Tällaisessa toiminnassa painottuu lapsen oma aloitteellisuus sekä lapsen älyllisten prosessien ja kykyjen kehittyminen. Toiminnasta nousee esille pohja uudelle johtavalle toiminnalle, joka on tyypillinen lapsen seuraavalle kehityksen vaiheelle. (Karpov 2003, 140-141.)

Lähikehityksen vyöhykkeen rinnalle Hännikäinen (1995) tuo Valsinerin (ks. Valsiner 1987) esittämät käsitteet *vapaan liikkeen vyöhyke* (the zone of free movement) sekä *tuetun teon vyöhykkeen* (the zone of promoted action) hahmottamassa lapsen ja ympäristön välistä yhteyttä. Hännikäinen (1995) hahmottelee leikissä vapaan liikkeen vyöhykkeen kasvattajan käsityksiin esimerkiksi lapsen suhteista toisiin lapsiin, jolloin tuetun teon vyöhyke suuntaisi huomion kasvattajan ohjaukseen lasten välisten vuorovaikutussuhteiden kehittymisessä. Käsitteet konstruoivat mielenkiintoisesti toiminnallisen osallistumisen mallia ja tutkimuksen aineistolähtöisiä käsitteitä, joissa lapsen toiminnassa ja osallistumisessa ristiriitaista tulkintaa aiheuttaa mm. *vapaan* määrittäminen sekä *tuen* määrittäminen aikuisen vuorovaikutusta ohjaavaksi toiminnaksi. (vrt. Hännikäinen 1995, 81-82.)

Tutkijana tulkitsen, että toiminnallisen osallistujan mallissa tässä tutkimuksessa ei selkeästi näy konstruktivistisen ja erityisesti sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen painotusta yksilön omaan tiedon muodostamiseen ja sen yhteyttä sosiaaliseen yhteisöön ja vuorovaikutukseen yhteisössä (ks. Lumme-lahti 2001, 39). Tulkinta johtaa pohtimaan, huomioiko konstruktivistinen oppimiskäsitys kuitenkaan kaikkien lasten oppimisen mahdollisuuksia sosiaalisessa kontekstissa (vrt. Linnilä 1999; Linnilä 2007).

Toiminnallinen osallistuminen näyttäisi mahdollistuvan kontekstissa, jossa lapsen hoito, kasvatust ja opetus nähdään kokonaisuutena *educare*- ajattelun mukaisesti (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 131; Heinämäki 2004). Kasvatust ja kuntoutuksen yhdistämisessä näkökulma painottaisi yhteyttä, ei erillisyyttä. Smith (1996) painottaa *educare* - ajattelun

sosiokulttuurista viitekehystä. Ajattelu niveltyy kontekstualisuuteen korostaessaan välittäviä, vastavuoroisia sosiaalisia konteksteja, lapsi-lapsi ja lapsi-aikuinen -vuorovaikutusta sekä leikkiä. Painotettaessa kehityksen sosiaalista ja kulttuurista kontekstia sekä jaettuja kokemuksia tuettuna voi ajattelun tulkita vahvistavan vygotskylaista ajattelua kehityksen asteittain etenevän piagetilaisen ajattelun rinnalla. (Smith 1996, 91-92.)

Ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä - perhelähtöisesti? Ekokulttuurinen näkökulma on keskeinen teoreettinen lähestymistapa vanhempien ja ammattilaisten välisen yhteistyön tarkasteluun (mm. Gallimore, Weisner & Bernheimer 1989; Määttä 1999). Näkökulma on ollut keskeisenä lähestymistapana Jyväskylän yliopiston varhaisvuodet ja erityiskasvatus Varhe-projektin tutkimuksissa. Tutkimuksissa on tarkasteltu mm. erityistä tukea tarvitsevia perheitä, lapsia ja ammattilaisten ja vanhempien välisiä yhteistyökäytäntöjä. Keskeisinä käsitteinä ovat olleet perhekeskeisyys ja perhelähtöisyys. Mattus (2001, 5-7) painottaa perhelähtöisyydessä perheen ekologian, sosiaalisen verkoston sekä täysivaltaisuuden huomioon ottamista. Perheiden lähtökohdat ja tarpeet yhteistyössä ovat yksilöllisiä ja erilaisia, minkä tulisi olla yhteistyön lähtökohdanna.

Perhelähtöisen yhteistyön keskeisiä käsitteitä ovat kumppanuus ja valtaistuminen. Yhteistyössä kumppanuus tarkoittaa aktiivista yhteistyötä ja kommunikaatiota ammattilaisten ja vanhempien kesken (Mattus 2001; Määttä 1999). Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa voi kriittisenä tekijänä tulkita olevan kumppanuuteen perustuvan yhteistyösuhteen muodostumisen. Perhelähtöinen yhteistyö toteutuu laajimmin perheiden voidessa tuoda näkökulmansa esille koko perheen sekä lasten tarpeiden arvioinnissa. Samalla varmistuu myös lapsen äänen kuuluminen yhteistyössä (vrt. Hujala 1997, 88; Puroila 1997, 61).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen mallin toteutumisen edellytyksinä voi tulkita olevan jaettuja merkityksiä ja arvoja, joita jakaessaan tiimien voi havaita pyrkivän tasa-arvoon yhteistyössä (Brown & Smith 1992). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä voidaankin lähentyä myös neuvoteltua opetus suunnitelman mallia (Cullen 1992), joka vaikuttaa lapsen mahdollisuuteen osallistua oppimiseensa (Laevers 2000) ja kuvaa sitä laajuutta, jolla lapsi aktiivisesti voi osallistua ympäristön toimintaan (Dunlop 2003, 71).

Vanhempien täysi osallistuminen mahdollistuu osana yli ammatillisten rajojen toimivaa tiimiä (Pietiläinen 1997, 28-33). Tällaisessa poikkitieteellisessä tiimissä vanhemmat ja ammattilaiset suunnittelevat ja arvioivat lapsen taitoja yhdessä, kokoavat yhteisesti arviointitietoa ja laativat yhteistyössä yksilöllisen suunnitelman. Poikkitieteellinen moniammatillinen yhteistyö tiimityössä vaatii tiimin jäsenten roolien jakamisen systemaattisesti yli ammatillisten rajojen. (Bruder 1994, 64). Kokiessaan olevansa valtaistettuna mukana vanhemmat voivat asettaa omia tavoitteitaan ja suunnitella yksilöllistä tukevaa vuorovaikutusta lapselleen (Honig 1997, 194).

Hyvän tiimin muodostumiseen vaikuttavat sosiaalinen ja poliittinen muutosilmapiiri, kommunikaatio ja ongelmanratkaisustrategiat, inhimilliset tekijät sekä toimenpiteet, jotka tukevat eri toimijoiden välistä yhteistyötä (ks. Rantala 2002). Ammattilaisten ja vanhempien välinen yhteistyö tiimityönä voi kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyökentällä vastata parhaiten lapsen tuen tarpeisiin ja turvata lapsen huomioon otettujen toiminnan ja osallistumisen suunnittelussa, jossa keskeiset tiimin tekemät päätökset koskevat integraation ja tukipalvelujen nivomisen määrää ja laatua lapsen oppimisympäristössä (Thurman & Widerstrom 1990, 316-319; McDonnell, Brownell & Wolery 2001, 67). Tehokkaalla poikkitieteellisellä yhteistyöllä tiimityössä ja palvelujen yli organisaatorajojen tahtuvalla koordinoinnilla on tutkimusperustaisesti vahva merkitys käytäntöjen kehittymisessä (Soodak, Erwin, Winton, Brotherson, Turnbull, Hanson & Brault 2002, 96).

Toiminnallisen osallistumisen mallissa vanhemmat ja ammattilaiset arvioivat lapsen toiminnallisia taitoja yhteistyössään tiimeissä. Tiimiarviointissa voi tulkita ekologisen arvioinnin toteutumista areena-arviointina, jossa vanhempien ja ammattilaisten muodostama tiimi kerää tietoa lapsen taidoista eri tilanteissa. Tiimi myös tekee ryhmänä päätöksiä lapsen kehityksen ja oppimisen edistymisestä sekä interventiosuunnitelman, joka tässä toiminnallisen osallistumisen mallissa saa inklusiivisen arviointimallin piirteitä. (Bagnato & Neisworth 1990.)

Tutkimuksessani tutkimus- ja kuntoutusvastuutiimi kuvaa integroitua yhteistyömallia *yhteistyön kolmikantana* kehitettäessä ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä. Yhteistyön toimivuus nähdään kolmikantana tulkintana myös ekologisesti yhtä tapausta laajempaan kysymykseenä. *Ellei yhteistyö toimi, ollaan me, yhteiskunta epäonnistuttu* (tuku-tiimi) voi tulkita heijastavan näkökulmaa yhteistyön yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta sekä sitoutumisesta kasvatukseen ja kuntoutuksen yhteistyöhön.

Integraation ja inklusion ulottuvuudet Toiminnallinen osallistuminen kytkeytyy keskeisesti kysymykseen yksilön toiminnasta yhteisössä. Integraatiota ja inklusiota koskevassa keskustelussa näyttäytyvät näkökulmaerot nousevat esiin myös toiminnallisen osallistumisen mahdollistumisessa. Toiminnallisen osallistumisen mallissa heijastuu selkeästi integraation ja inklusion toteutumisen periaatteita, edellytyksiä ja ehtoja kehämallin sisä- ja ulkotasolla. Tarkasteltaessa integraatiota ekologisesta viitekehyksestä kontekstuaalisesti hahmottuu eri tasoilla liikkuvia vaikutussuhteita. Näkökulma korostaa myös kasvuympäristöjen yhteistyön merkitystä (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998).

Integraatio on tulkittu vahvasti yksilölliseksi prosessiksi inklusioajattelun painottaessa koko oppimisympäristön muovaamista kaikkien lasten yksilöllisen opetuksen mahdollistamista korostavaksi. Integraatiota voikin tulkita myös koko ryhmää koskevaksi yhteisöllisenä prosessina (Emanuelsson 2001, 132). Murto (2007) hahmottaa täyden integraation *ryhmään kiinnittymisenä ja ryhmän kiinnittymisenä yksilöön*, mikä kuvauksena vastaa tukijan omaa lähtökohtasitoumusta integraation käsittämiseen *kokonaisuuden muodostamisena*. Näin

ajatellen integraation toteutuminen täysimääräisesti voi mahdollistaa inklusiivisuuden toteuttamisen eikä integraatio viittaa poissulkemiseen. (Murto 2007.)

Inklusio-käsitteellä voidaan myös kuvata erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen laatua integroiduissa ympäristöissä (Farrell 2000). Integraation laadullista toteutumista varhaiskasvatuksessa voi tarkastella fyysisen, toiminnallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Mm. Moberg (2001) toteaa, että fyysinen yhdessä oleminen tai toimiminen voivat edistää integraation kehittymistä joskaan käsitteellisesti eivät edusta integraation syvintä olemusta. Kuitenkin yhteisöllisyyden ja sosiaalisen integraation saavuttaminen ovat lähellä inklusiivisuuden tavoitteita (Moberg 2001, 85). Inklusion toteutuminen yhteiskunnallisesti heijastuu myös sosiaalisen inklusion toteutumisen arvioinnin kautta (ks. Askonas & Stewart 2000).

Toiminnallisen ja sosiaalisen integraation toteutumisessa on Mäen (1993) tutkimuksessa esille tullut erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien tavoite lasten keskinäisestä yhdessä olost, mikä näkyy tämän tutkimuksen otsikossa *Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa*. Perheen lähtökohtana on lapsen osallistumisen mahdollisuus. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät välttämättä kuitenkaan osaa arvioida lapsen toiminnan ja osallistumisen merkitystä perheen näkökulmasta, kuten From & Perkkiö (1998) havaitsivat pro gradu -tutkielmassaan päiväkodin henkilökunnan kokemuksista integraation toteutumisesta. Viitala (2000) kysyy myös tutkimuksessaan, onko toiminta kaikilta osin integraatiota tukevaa ja onko kyse tiedostamisesta (Viitala 2000, 125). Sosiaalisen integraation painottama hyväksytyksi tuleminen ja mahdollisuus sosiaaliin suhteisiin eivät automaattisesti toteudu lapsiryhmässä (Pihlaja 2003, 56; Mäki 1993, 71). Toiminnallisen ja sosiaalisen integraation jako voi vahvistaa näiden kahden erillisyyttä. Toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tilalle on mm. esitetty käsitettä opetuksellinen integraatio, mikä sisältäisi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja pyrkisi sosiaaliseen integraatioon (Jylhä 1998, 12). Tutkijan tulkintana tämä viittaa pyrkimykseen ylittää kuilua, joka estäisi lapsen osallistumisen.

Integraation yhtenä keskeisenä tavoitteena pienillä lapsilla on sosiaalisen vuorovaikutuksen edistäminen (Odom & Brown 1993). Sosiaalisten taitojen oppimisen voidaan nähdä kuitenkin yhtenä kehityksen osa-alueena kilpailevan muiden kehityksen osa-alueiden optimaalisesta tavoitteiden saavuttamisesta (Viitala 2004, 138). Viitala (2004) toteaa lasten syrjäytymisen uhkan vaativan henkilöstön työtapojen ja arvojen muuttamista, jotta kaikkien lasten osallistuminen mielekkäisiin ja kehittäviin toimintoihin lapsiryhmässä olisi mahdollista. (Viitala 2004). Toiminnallisen osallistumisen mallissa selkeästi hahmottui sosiaalisen kommunikaation kehittämisen haaste toisaalta lapsella, jolla on monia kehityksen tuen tarpeita, mutta myös koko lapsi- ja aikuisyhteisöllä.

Onnistuneen inklusion Bricker (1995) näkee muodostuvan kolmesta osasta: asenteista, resursseista ja opetussuunnitelmasta. Ohjaavilla aikuisilla tulee olla integraatiota tukeva asenne, jota tulee välittää myös lapsitoimijoille. Resursseina inklusiossa vaikuttavat erityisasiantuntijoiden käyttö, yhteinen suunnittelu ja päätöksenteko sekä asianmukainen ympäristö ja välineistö sekä

lisäksi mahdolliset yksilölliset resurssit. (Bricker 1995, 187.) Pitkällä aikavälillä on havaittu toimivimmiksi integraatio-ohjelmat, joihin on kuulunut yhteinen suunnittelu ja päätöksenteko (Peck et al 1993), mikä vahvistaa tutkijan käsitystäni siitä, että käytännön toimijat ylläpitävät vain sellaisia toimintoja, joista on todellista hyötyä. Tutkimuksen toimijat eivät tutkijan tulkinnan mukaan olisi VARSU-suunnitelmaa käyttäneet, ellei siitä olisi heille käytännön hyötyä.

Oppimissuunnitelman merkitys inklusion toteutumisessa on keskeinen. Suunnitelman tulee sisältää luonnollisia lähestymistapoja, jotka rohkaisevat lasta osallistumaan hänelle merkityksellisiksi todettuihin toimintoihin ja edistävät samalla lasten välistä vuorovaikutusta. (Bricker 1995, 191.) Tällaisena inklusiivisena oppimissuunnitelmana toimivana suunnitelma perustuu luonnollisiin ohjaustilanteisiin, joissa huomioidaan lapsille merkitykselliset ja lapsen aloitteet mahdollistavat päivittäin toistuvat toiminnat. Luonnollisissa tilanteissa esiintyvät oppimistilanteet mahdollistavat taitojen oppimisen, ylläpidon ja yleistymisen aikuisen ohjauksella voimakkaasti strukturoituja, usein suurissa ryhmissä toteutettuja aikuisjohtoisia ohjaustilanteita paremmin (Bricker 1995,191). Toimintaperustainen ohjaus tukee lapsen aitoa osallistumista. Toimintojen sisältöä muovaamalla voidaan mahdollistaa kaikkien lasten osallistuminen ja niveltää yksilölliset tarpeet huomioiva toiminta osaksi lapsen arjen toimintoja (Bricker, Pretti-Frontczak & McComas 1998; Heinämäki 2004; Kovanen 2003; Kovanen 2004).

Toiminnallisen osallistumisen mallissa voi integraation ja inklusiivisuuden mahdollistajina tulkita olevan kasvatuksen ja kuntoutuksen jaetut merkitykset sekä toimintatavat, joilla yhteistyössä sovittuihin tavoitteisiin pyritään. Esimerkiksi samanaikaisopetus, jossa terapeutit ovat mukana koko ryhmän tai pienryhmän toiminnoissa, toteutuu luonnollisena toimintana, jossa terapeutit toimivat myös ohjausroolissa. (Viitala 2004, 148-149.) Pienryhmätoiminta tukee luonnollista yksilöllistämistä. Rouvisen (2007) tutkimuksessa lastentarhanopettajien käsityksistä pienryhmien käytössä havaittiin pyrkimys varmistamaan lasten täysivaltainen osallistuminen toimintaan ja samalla yksilöllisten tarpeiden huomiointi (Rouvinen 2007, 142). Tilanteiden toimivuus voidaankin nähdä ensisijaisesti yhteisen suunnittelun ja toteuttamisen integraationa eli palveluiden integraationa (Emanuelsson 2001, 133). Kyse on siis myös vastuiden ja roolien jaosta tiimeissä sekä toiminnan ja osallistumisen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Mm. Pihlaja (2003, 113, 125, 133) havaitsi tutkimuksessaan päiväkodin varhaiskasvatuksessa olleen painottuneena lastentarhanopettajan vastuu pedagogisesta toiminnasta ja suunnittelusta, esiopetuksesta sekä yhteistyöstä vanhempien kanssa. Vastuunjako oli kuitenkin epäselvempi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla: vastuu helposti painottui myös avustajalle. Erityisavustajan roolin epäselvyyden työyhteisön jäsenenä havaitsi tutkimuksessaan myös Mäki (1993), joka toteaa erityisavustajan roolin muotoutuvan helposti koordinoivaksi ja erityisavustajan hakiessa vahvemmin tukea työlleen kuntoutuksen ammattilaisilta. Mäen (1993) mukaan vastuunjaon epäselvyyttä saattaa selittää keskustelun puute. (Mäki 1993, 46-47, 59.)

Myös Heinämäki (2004, 202) huomioi tutkimuksessaan avustajan roolin työyhteisössä aiheuttavan työn organisoinnin kehittämistarvetta. Erityinen

huomio kiinnittyikin sosiaalisen integraation toteutumiseen kuten Mäki (1993) tutkimuksessaan havaitsi. Erityisavustajan läsnäolo ja toiminta tutkimuksen mukaan vaikutti niin muiden aikuistoimijoiden kuin lastenkin keskinäisen vuorovaikutuksen määrään. Erityisavustajan läsnä ollessa aikuistoimijoiden suoria kontakteja erityistä tukea tarvitsevaan lapseen oli vähemmän ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta oli vähemmän. Monivammainen lapsi jäi helposti tilanteissa sivurooliin. (Mäki 1993, 47, 52-53.)

Lapsen toimintaa ja osallistumista suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa keskeistä on huomioida, edistetäänkö lapsen kokonaiskehitystä sekä inklusion ja integration tavoitteita. Samalla tulee arvioida, onko tukea tarvitseva lapsi toiminnan kohde vai toimintaan aktiivisesti vaikuttava subjekti. Olennaista siis on, onko tavoitteena lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen edistäminen (Odom & Brown 1993, 40) sekä tavoite lapsille yhteiseen varhaiskasvatukseen (ks. Viittala 2006). Painotus vuorovaikutukseen vertaisryhmän kanssa tuo haasteen yksilölliseen ja yhteisölliseen oppimiseen yhteisössä. Yksilöllisen tuen tarpeen ja pedagogisten käytäntöjen kehittämisen lisäksi haastetta tuovat inklusiivisuuden vaatimukset yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimisessa yhteisöllisesti. Toimijan ja osallistujan erilaisissa kuvissa on nähtävissä inklusiivisen kasvatuksen yhtenä ehtona ammattilaisten ajattelua ohjaavien käsitysten jäsentyminen hyödyntämään oppimisen sosiaalisen dynamiikan. (Mäkinen & Kallio 2007, 30, 40.)

Inklusion Sebba ja Ainscow (1996, 7-9) määrittelevät prosessiksi, jossa pyritään vastaamaan kaikkien lasten yksilöllisiin tarpeisiin, myös opetussuunnitelman rakenteisiin vaikuttaen. Näiden strategioiden voi tulkita luovan inklusiivisen pedagogiikan viitekehysten (Vislie 2003, 22). Luotaessa kaikki oppijat saavutettavia kasvatuksellisia konteksteja voidaan puhua inklusiivisesta käytäntöjen kehittämisen strategiasta. Ainscow (2000) on esittänyt keskeisiksi inklusiivisten käytäntöjen kehitystekijöiksi seuraavat:

- olemassa olevista käytänteistä ja tiedosta aloittaminen
- erilaisuuksien näkeminen mahdollisuuksina oppia
- osallistumisen esteiden poistaminen
- käytettävissä olevien resurssien hyödyntäminen oppimisen tukemiseksi
- käytäntöjen kielen kehittäminen
- riskin ottamista kannustavien olosuhteiden luominen. (Ainscow 2000.)

Inklusiivinen opetus ja kasvatusta haastavat kasvatuksen ja opetuksen toimintapolitiikan ja toimintakäytännöt perustuen kansainvälisesti hyväksytyille periaatteille kaikkien lasten oikeudesta opetukseen yhteisössään ja tavoittelussa hyvälaatuisen opetuksen tarjoamiseen kaikille yhteisön oppijoille (Unesco 1994). Integraation kritiikiksi on mainittu ajatus siitä, että systeemimuutokset automaattisesti vaikuttaisivat käytäntöihin. Muutosstrategioita voidaankin ajatella olevan kaksi, yksi kohdistuneena erityisopetuksen (erityiskasvatuksen) uudistamiseen, toinen yleisen koulutusjärjestelmän laajentamiseen ja kehittämiseen. (Vislie 1995, 47.) Muutoksessa on huomioitava yhteiskunnan kulttuuriset näkökul-

mat sekä inklusiiviseen lähestymistapaan liittyvät arvot ja periaatteet (Panayiotopoulos & Kerfoot 2007, 75).

Inklusiivisten käytäntöjen kehittämisessä voi tulkita olevan kyse myös organisaatioiden sisäisestä ja organisaatioiden välisestä kehittämisestä ja oppimisesta. Oppimista tapahtuu, kun yksilöt kokevat organisaatiossa ongelmatilanteen ja tutkivat sitä kokien yllättävää ristiriitaa odotusten ja todellisten toiminnan tulosten välillä ja pyrkien ratkaisemaan ristiriidan ajattelulla ja edelleen toiminnalla. Uudelleen ajattelu ja toiminta johtavat toimijoita muovaamaan käsityksiään organisaatiosta tai organisaatioon liittyvästä ilmiöstä sekä rakentamaan uudelleen toimintoja, jotka tuovat odotukset ja tulokset samaan linjaan organisaation käyttöteoriaa muuttamalla. Oppivassa organisaatiossa tapahtuu toimijoiden oppimista, jolla muutetaan käyttöteorian arvoja. (Argyris & Schön 1996.)

Kasvatuksellisen kuntoutuksen ja inklusion niveltyminen Varhaisvuosien erityiskasvatuksen (early childhood intervention) voi määrittelynsä mukaan nähdä nivovan kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen. Kasvatus tulee nähdä laajasti monissa toimintaympäristöissä tapahtuvana toimintana ja kuntoutus arjen toimintaympäristöissä tapahtuvan toimintana. Tässä yhteistyössä perheen ja lapsen kanssa toimivien ammattilaisten yhteistyö on keskiössä.

Kasvatuksellisen kuntoutuksen roolin selkeyttäminen on merkittävä kasvatuksen ja kuntoutuksen niveltymisen kannalta. Murto (2007) hahmottaa kasvatuksellisen kuntoutuksen tuovan integraatioon sisältöjä. Niveltämällä kasvatuksellista kuntoutusta sekä integraatio- ja inklusioajattelua voidaan siis vaikuttaa vammaisten lasten *integraation ehtojen puuttumiseen ja kuntoutuksen kohtaamattomuuteen*. (Murto 2007, 15.) Eli käänteisesti voidaan tulkita vaikutuksen kohdistuvan inklusion ehtojen toteutumiseen ja kuntoutuksen kohtaamiseen.

Kasvatuksellisen kuntoutuksen ja kasvatuksen käsitystaustalta Murto (2007) hahmottaa pedagogisesti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan, jolloin huomio kiinnittyy pedagogisiin toimenpiteisiin ja ratkaisuihin. Omassa tutkimuksessani toiminnallisen osallistumisen mallissa tulokset sijoittuvat Murrin (2007) esittämän kasvatuksellisen kuntoutuksen sisällön ekologiselle sisätasolle varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Huomion kiinnittyessä mahdollisuuksiin ja voimavaroihin pyritään luomaan toimintaympäristö, jossa lapsi voi toimia mahdollisimman itsenäisesti ja omatoimisesti. Pedagogisilla tukitoimilla pyritään mahdollistamaan toimintaympäristön edellytykset aktiiviselle toiminnalle ja osallistumiselle huomioimalla lapsiryhmän koko, henkilöstön riittävä asiantuntemus sekä yksilöllisen oppimissuunnitelman rooli. Tarvittaessa lapsen tukena toimii myös avustavaa henkilöstöä osana tiimiä, joka vastaa lapsen yksilöllisestä varhaiskasvatuksesta osana ryhmää. Ensiarvoisen tärkeää on yhteistyö kodin, varhaiskasvatuksen ja lapsen kokonaiskuntoutukseen osallistuvien tahojen kesken. Nämä tekijät voivat luoda integraation ja inklusiivisten käytäntöjen sisällön niveltämällä kasvatusta ja kuntoutusta. Kasvatuksellinen kuntoutus voi siis niveltä *integraatiopedagogiikkaan* ja osaksi inklusion toteutumisen ehtoja. (Murto 2007.)

Kasvatuksessa ja kuntoutuksessa hahmottuu Siparin (2008) tutkimuksen mukaan kolme yhteistoiminnan ulottuvuutta: toiminnan sisältö, toimintaperi-

aatteet ja toimintatavat sekä arvot ja perusteet. Näistä ulottuvuuksista on hahmotettavissa tutkimukseni toimijan ja osallistujan kuvan kehämällin ekologisen tarkastelun tasoja. Keskeinen tulos on yhteisen kuvan rakentuminen kuntouttavasta arjesta kasvatus- ja kuntoutuskulttuurin yhteistoimintaa kuvaavana muutoksena. (Sipari 2008, 117.)

WHO:n toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokittelun (ICF-CY) voi tulkita heijastavan selkeää paradigmanmuutosta medikalistisen ja sosiaalisen paradigman lähentymistä biopsykososiaalisen näkökulman kautta (WHO 2007). Käsitteellinen viitekehys ja mallit ovat keskeisiä määriteltäessä parhaita käytäntöjä, joilla mm. pyritään vaikuttamaan organisaatioiden muutoksiin. Näkökulman muutos puutteisiin ja rajoitteisiin keskittyvistä yksilökeskeisistä interventioista interventioihin, jotka huomioivat lapsen toiminnalliset tarpeet toimintaympäristöjen kontekstissa, on ollut merkittävä mm. fysio- ja toimintaterapian kentällä. (Palisano, Snider & Orlin, 2004, 66.)

Kuntoutuksen kontekstuaalinen näkökulma huomioi erilaisia yhteiskunnallisia ja ympäristötekijöitä kaventaen kuilua kasvatuksen tausta-ajatuksiin (Härkäpää & Järvikoski 1995). Kasvatuksen, kuntoutuksen ja inklusiivisen näkökulman niveltymistä voi tarkastella yhteisöpohjaisessa kuntoutuksessa (Hilden & Merikoski 2006). Yhteisöllisessä kuntoutuksessa keskiössä on lapsi, joka toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä aikuis- ja lapsitoimijoiden kanssa. Keskeisenä vuorovaikutuksen mahdollistajana on lapsen mahdollisuus kommunikoida ympäristössään. Lapsen saadessa kommunikaationsa tueksi puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä (Tetzner & Martinsen 1999, 20) lapsi voi samalla valtaistua toimintaympäristössään.

Inklusiivisuuden näkökulmasta toiminnallista osallistumista voi tarkastella arvioimalla sosiaalista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa tapahtuvissa toiminnoissa (Calculator 1999). Pulli (2001) korostaa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytössä kommunikointia yhteisössä yhteisesti jaettuna toimintana. Vuorovaikutuskeinot sisältyvät toimintaympäristöön ja muodostavat vuorovaikutusympäristön, joka mahdollistaa toiminnallisen ja sosiaalisen osallistumisen. Tutkijan tulkintana toiminnallisen osallistumisen toteutumisessa ei voi ydinvuorovaikutusta avaintoiminnassa erottaa kontekstistaan eikä vuorovaikutuksen strategioista. Fyysinen mukanaolo ei vielä takaa toiminnallista tai sosiaalista osallistumista.

Inklusiiviset periaatteet ja ja yhteisöpohjainen kuntoutus (Huhtanen, Pärkö, Rantala & Viittala 2004) yhdistyvät ammattilaisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä tavoitteiden ja arvojen kohdatessa yhteisessä päätöksenteossa. Tämä näkökulma toteutuu pyrittäessä poikkitieteelliseen moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi tarvitaan *toiminnallisia taitoja*, joilla arvot ja tavoitteet siirretään toimiviksi käytänteiksi. Toiminnallisen osallistumisen mahdollistamisessa painopiste on suunnittelussa, jossa yhteistyöllä mahdollistetaan kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnitelmien sekä yksilön ja lapsiryhmän suunnitelmien niveltymisen. Uhkana niveltymättömyydestä voi olla Heinämäen (2004) havaitsema lapsen arkipäivän pirstaleisuus eri toimijatahojen järjestämän toiminnan erillisyyden takia (Heinämäki 2004, 167).

Toiminnallisen osallistumisen mallissa painotetaan yhteisön roolia kasvatuksessa ja kuntoutuksessa, mutta taustalla olevaa arvopohjaa ei selkeästi määritellä eikä operationaalisteta. Toimintaperustainen ohjaus mainitaan ohjaustapana ja sen toteuttamisen elementtejä on havaittavissa, mutta ohjauksen teoreettisia taustaperiaatteita ei yhteisesti eri tiimien sisällä ja välillä määritellä, mikä voi vaikeuttaa toimijoiden sitoutumista. Tutkimuksessani tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon sekä VARSU-tiimin kohtaamisessa VARSU-suunnitelma yksilöllisenä oppimissuunnitelmana omaksuttiin *menetelmällisesti* kuntoutusta ja kasvatusta yhdistävänä tekijänä. Toimintaperustaista ohjausta yhteisenä kasvatuksen ja kuntoutuksen oppimaan ohjaamisen tapana ei kuitenkaan tiimien kesken jaettu kasvatuksen ja kuntoutuksen arjen oppimistilanteita selkeyttävänä ja yhdistävänä ohjauksen käytäntönä. Kuitenkin yhteinen käsitteellistys voi vahvistaa yhteistä ymmärrystä arjen tilanteiden hyödyntämisestä, lapsen erityisen tuen tarpeiden huomioinnista sekä suunnittelusta lapsen osallistumista mahdollistavana (Hilden & Merikoski 2006).

Paradigmatasolla toiminnallisessa osallistumisessa on kyse myös ammattilaisten ja vanhempien lapsuuskäsityksistä ja erityisesti lapsen mahdollisuudesta itse vaikuttaa lapsuuskäsityksen muotoutumiseen (Alanen 1992; Smith, Taylor & Gollop 2000). Lapsuuskäsitys niveltyy näin myös lapsen mahdollisuuteen saada *sosiaalista pääomaa*, joka karttuu aktiiviassa kasvatustoiminnassa sekä ympäristövaikutuksina (Tiilikka 2005, 56) eli lapsen mahdollisuudesta sosiaaliseen vuorovaikutukseen *perusoikeutena*. Sosiaalisen integraation ja sosiaalisen inklusion toteutumisen näkökulmasta kyse on myös merkityseroista *vähiten osallistumista rajoittavan ympäristön* sekä *eniten osallistumista mahdollistavan ympäristön* välillä (vrt. Thurman 1993). Osallistumisen mahdollistaminen eniten osallistumista mahdollistavassa ympäristössä viittaa inklusiivisuuden perusperiaatteeseen eli toiminnan ja osallistumiseen mahdollistamiseen ja edistämiseen (promotion) lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä (Dunst, Trivette & Thompson 1990).

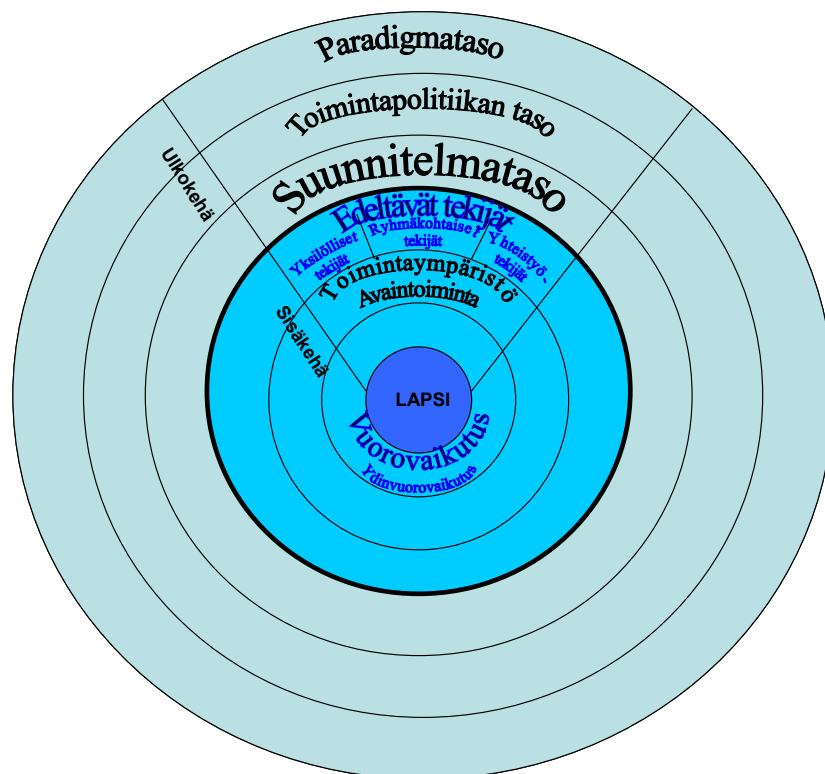
Näkökulma siirtymävaiheisiin keskeisinä kasvatuksen ja kuntoutuksen nivelvaiheina Myös siirtymävaiheet rakentuvat sosiaalisissa prosesseissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Konteksteihin liittyy kommunikointi ja kontekstisidonnainen kieli, jonka ymmärtämiseen lapsi tarvitsee apua (Fabian 2002). Siirtymiin liittyy jatkuvuuden tavoite ja strategia, jolla voidaan pienentää muutoksia sekä muutosten aiheuttamaa stressiä. Keskeistä muutosten helpottamisessa on muutoksen strategian lisääminen instituutioiden rakenteisiin. Jatkuvuus voidaan lisätä myös opetussuunnitelmaan. Varhaiskasvatuksessa tärkeitä taitoja, arvoja ja kykyjä tulee arvostaa ja kyvyt ja taidot tulee tunnistaa osaksi kaikkien systeemin tasojen ja kasvatuksellisten ja koulutuksellisten insituutioiden opetussuunnitelmaa: kodin, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen. Toisinaan jatkuvuuden katkaisu on perusteltua esim. sen toimiessa tärkeänä kehityksen stimuloijana. Merkityksellistä onkin siirtojen hyvä suunnittelu. (Griebel & Nielsen 2003, 30.)

Siirtymävaiheet voidaan ekologisesta viitekehyksestä tulkita lapsen, lapsen vanhempien ja muiden lapsen kanssa toimivien mikrosysteemien nivelkoh-

tana, jossa vaikuttavat eri toimijoiden kontekstisidonnaiset kokemukset. Siirtymiin liittyvät vuorovaikutussuhteet eivät ole yhdensuuntaisia, vaan vuorovaikutussuhde on kaksisuuntainen esim. oppimisympäristön vuorovaikutussuhteiden, opetus suunnitelman ja pedagogiikan vaikuttaessa ympäristöön sekä ympäristön vaikuttaessa näihin tekijöihin. Ekologisen systeemin eksosysteemin tasolla eri tekijät vaikuttavat lapseen ja yhdessä työskentelyn ja tiedon voi nähdä toimivan tasolla kriittisinä elementteinä, jotka valtaannuttavat lasta, vanhempaa ja muita toimijoita (Dunlop 2003, 69, ks. Karikoski 2008; Sume 2008). Toiminnallisen osallistumisen mallissa lapsi elää siirtymien välissä. Siirtymä kotoa varhaiskasvatukseen vaikuttaa vahvasti lapsen ja perheen elämään. Jo varhain vanhempien aikakäsitys osin irtoaa ammattilaisten aikakäsityksestä, vanhempien suunnitelmassa lapsen ja perheen tulevaisuutta ”pitkällä aikajänteellä” kuten tutkimuksen isä toteaa. Lapsen ja perheen elämänkaareissa kyseessä on näin yksi siirtymä muiden siirtymien ketjussa (ks. mm. From, Jylhä, Lämsä, Murto, Niemistö & Pirilä-Tarkiainen 2007).

8.4 Erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistujana - vai toimijana?

Toiminnallisen osallistujan kehämallin ulkokehän paradigmatasolta on mielenkiintoista suunnata katse kuviossa 14 esittämääni erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuvaan.



KUVIO 14 Erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistujana - teoreettisen keskustelun kehämalli

Erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistujana – teoreettisen keskustelun kehämäl-
lissa vuorovaikutuksen tason ydinvuorovaikutus on erillään toimintaympäris-
tön avaintoiminnoista. Edeltävinä tekijöinä *harmaalla vyöhykkeellä* ovat keske-
nään niukasti niveltäytyvät yksilölliset, ryhmään liittyvät sekä vanhempien ja
ammattilaisten yhteistyöhön liittyvät tekijät. Teoreettisen keskustelun kehämäl-
lin voi tulkita esittävän kysymyksen siitä, nähdäänkö mallissa erityistä tukea
tarvitseva lapsi, joka on *joukossa*, mutta *ei aktiivisena toimijana tai toiminnallisena
osallistujana*. Onko integraation toteutumisen näkökulmasta kyseessä lapsi, joka
fyysisesti integroidaan, mutta toiminnallisesti ja sosiaalisesti syrjäytyy? Jos toi-
mintaa ja osallistumista edeltävät tekijät eivät tue lapsen toimintaa ja osallistu-
mista, voi tulkita, että mallin mukaan inklusion ehdot eivät toteudu eikä toi-
minnallinen osallistuminen voi toteutua. *Että vois olla lapsena toisten lasten jou-
kossa* näyttää näin käänköpuolensa.

9 TUTKIMUKSEN PÄÄTELMÄT

Tutkimuksessani oli tehtävänä yhden tapauksen kautta tutkia erityistä tukea tarvitsevan kasvatuksen ja kuntoutuksen niveltymistä lapsen keskeisessä arjen toimintaympäristössä, päiväkodin lapsiryhmässä. Keskeisenä tutkimuksen kohteena oli erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelu, toteutuminen ja arviointi vanhempien sekä kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten välisenä yhteistyönä. Apuvälineenä käytettiin Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmaa VARSU:a.

Grounded theory -tutkimusote mahdollisti tehtävään tarvittavan väljän aineistolähtöisen orientaation. Tutkimuksen keskeisenä aineistona toimivatkin ammattilaisten ja vanhempien muodostamien tiimien litteroidut keskustelut sekä haastattelut, dokumentti- ja havainnointiaineiston toimiessa tulkintojen tukena analyysin aikana. Tutkimus oli muotoutuva prosessi, jossa tutkija oli myös toimijana.

Päätelmien kannalta valitsemani substantiiviseen teoriaan pyrkivä soveltamani Grounded theory -lähestymistapa mahdollisti aineiston uudelleen jäsentämisen, missä tutkijana pyrin myös uudelleen käsitteellistämiseen. Tutkijana arvioin uudelleen käsitteellistämisessä olevan keskeistä mahdollisimman aineistolähtöisen tulkinnan tiedosta, joka tuotetaan tietyssä kontekstissa. Aineistolähtöisinä käsitteinä voivat esiintyä *ydinilmäisut*, joita analyysin loppuvaiheessa keskeisistä analyysiyksiköistä muodostui.

Tutkimukseni tuloksina on nähtävissä vaihtelevia erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnan ja osallistumisen kuvia, joista toiminnallisen osallistujan kuvasta muodostin substantiivisen teorian *toiminnallisen osallistumisen mallin*. Toimijan kuvan vertailu toiminnallisen osallistujan mallin rinnalla tuo esille mallien välisen jännitteisyyden. Tutkimuksen tuloksissa jännitteet näyttäytyvät lapsen vuorovaikutuksessa toimintaympäristössä eli ydinvuorovaikutuksessa avaintoiminnassa. Lapsen yksilölliset tekijät, lapsiryhmään liittyvät tekijät sekä ammattilaisten ja vanhempien välinen yhteistyö näyttäytyvät tutkimuksessa toimintaa ja osallistumista mahdollistavina tai rajoittavina tekijöinä vuorovaikutuksen strategioiden niveltyessä lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen ammattilaisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja sen ohjauksessa.

Tutkimuksen johtopäätösten kannalta keskeinen tulkintani on erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaan ja osallistumiseen liittyvien tekijöiden moniulotteinen yhteen niveltyminen. Huomioitavaa on myös kontekstiin eli toimintaympäristöön liittyvien tekijöiden merkitys toimintaa ja osallistumista rajoittavina tekijöinä. Konkreettisesti tämä näkyi mm. tavoitteiden asettamisena lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä aikuisten ohjausmenetelmille lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukemassa ja edistämässä. Tässä prosessissa näyttäytyi lapsen yksilöllisten haasteiden huomiointi keskeisenä. Erityisesti apuvälineen rooli toiminnallisen osallistumisen toteutumisessa näyttäytyi selkeästi. Apuvälineen saattoi myös korvata *toimintaväline*, joka nivelsi lapsen toiminnan ja osallistumisen lapsille mielekkäämmällä ja luonnollisemmalla tavalla.

Tarkasteltaessa tutkimuksen substantiivista teoriaa ja vaihtelevien toimijan ja osallistujan kuvien kehämalleja, huomio kiinnittyy kehällä näyttäytyvien tekijöiden sisäisiin sekä kehien välisiin suhteisiin. Toimintakäytäntöjen kehittämisen kannalta keskeistä on näiden eri tasoilla näyttäytyvien tekijöiden tiedostaminen ja niistä keskustelu. Yksilöön liittyvää kontekstiin liittyvää ilmiötä tarkasteltaessa voidaan löytää ilmiöön liittyviä tekijöitä, joiden yleinen tarkastelu voi johtaa yhteisiin, jaettuihin merkityksiin ja kehittyviin kasvatuksen ja kuntoutuksen käytäntöihin varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Jaettujen merkitysten ja kehittyvien yhteistyökäytäntöjen kautta lapsen optimaalinen kasvu ja kuntoutuminen mahdollistuvat *ydinvuorovaikutuksessa* arjen keskeisessä *avain-toiminnassa*.

Tunnistettaessa yksilöön, yhteisöön ja yhteistyöhön liittyvät tekijät voidaan kehittää yksilöllisen varhaiskasvatuksen käytäntöjä, joissa lääkinällisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen tavoitteet niveltyvät inklusiivisuuden tavoitteisiin. Kasvatuksellisen kuntoutus on keskeisessä roolissa niveltämässä kasvatusta ja kuntoutusta. Aika nivelymiselle on myös otollinen erityisen tuen sosiaalisen näkökulman ja kuntoutuksen tarpeen biopsykososiaalisen tarkastelun lähentäessä kasvatuksen ja kuntoutuksen paradigmoja.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää arvioitaessa ja kehitettäessä kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteenniveltymistä oppivissa organisaatioissa arvioimalla julki- ja käyttöteorioiden roolia kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyössä varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Samalla voidaan ammattilaisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä paremmin vastata yhteistyössä kysymyksiin siitä, *mitä tehdään, miten tehdään ja miksi tehdään*.

Perusteltua on nostaa esille myös varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden asiantuntemusta lapsuuden, lapsen arjen toiminnan ja osallistumisen asiantuntijoina. Myös vanhempien tasavertainen mukana olo lapsen ja arkensa asiantuntijoina kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyössä tulisi voida toteuttaa poikkiteollisessä moniammatillisessa tiimityössä huomioiden lapsen äänen kuuleminen. Edellytyksen kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön niveltymisen kehittämiseen on kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten sekä vanhempien yhteistyö arjen toimintaympäristöissä. Tämä mahdollistuu kuntoutusta toteuttavien terapeuttien voidessa toimia arjessa *yhdessä toimien*. Inklusiivisuuden

näkökulmasta yhdessä toimiminen mahdollistuu terapeutin toimiessa pienryhmissä ja muissa lapsiryhmän toiminnoissa, joissa erityistä tukea tarvitseva lapsikin toimii. Näin toimien terapeutti saa näkökulmaa lapselle merkityksellisiin toimintoihin ja niissä tarvittaviin taitoihin, voi olla osana lapsen toimintaympäristöä sekä samalla jakaa asiantuntijuutta arjessa toimivien varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisten kanssa. Toimintatapojen muuttaminen vaatii myös poliittista sitoutumista yhteiseen päämäärään.

Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma VARSU konkretisoi tutkimuksessa yhteistyötä ja luo uusia yhteistyömuotoja. Yhteistyö vaatii aikaa, mutta tuo tuloksena jaettua ymmärrystä kuntoutuksen ja kasvatuksen ammattilaisten sekä vanhempien välille. Yksilöllinen suunnitelma on tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon määrittelemä osa lapsen kokonaiskuntoutusta ja suunnitelman käyttöä arvostetaan yhteistyön välineenä. Yhteistyön nivelkohdaksi muodostuneessa tutkimus- ja kuntoutustiimin sekä VARSU-tiimin keskustelussa on kuitenkin havaittavissa, että arjesta saatu arviointitieto ei keskustelussa nivelly lapsen tutkimus- ja kuntoutusjaksolla saatuun tietoon. Keskustelussa näkyikin *kuiluja*, joita voi tulkita toiminnan ja osallistumisen merkityskuiluiksi lapsen arjessa.

Tutkimuksessa on nähtävissä erillisyyttä lapsen toiminnan ja osallistumisen yhteen nivelytymisessä kodin ja päiväkodin toimintakontekstien välillä. *Kuilu* kontekstien välillä näyttäytyy mm. *kotitavoitteiden* asettelussa kontekstin ominaisuuksien, ei kodin arjesta nousevien tavoitetarpeiden perusteella. *Kotiharjoittelu* ja *päiväkotitavoitteet* eivät aina kohtaa ja kontekstit niveltävä vanhempien ohjaus jää vähäiseksi. Vanhemmat kuitenkin nostavat esille oman ohjaustarpeensa, vaikka rinnalla näyttäytyy ammattilaisten tulkinta kuntoutuksen vastuun siirtymisestä päiväkodille. Tutkimus- ja kuntoutustahon tiimikeskustelussa esille tuleva kolmikanta konkretisoi yhteistyön onnistumisen keskeisiä edellytyksiä vanhempien sekä kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten välillä. Yhteistyön onnistuminen näyttäytyy näin myös ekologisesti laajempänä *yhteiskunnallisena* onnistumisena. Yhteistyön jaettu ymmärrys painottuu erityisesti siirtymävaiheiden suunnittelussa.

Ammattilaisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä merkityksistä keskustellaan ja pyritään jaettuun ymmärrykseen tiimien sisällä. Tiimien välisessä keskustelussa kuitenkin näyttäytyy *merkityskuiluja*. Tutkimuksen tulosten perusteella voikin painottaa merkitysten maailman avaamista yhteistyössä ammattilaisten ja vanhempien kanssa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyökentällä. Tutkimuksen perusteella nousee esille mm. kysymys siitä, asetetaanko lapselle toiminnallisia tavoitteita vai asetetaanko tavoite *apuvälineelle*. Voiko apuvälineelle asetettu tavoite olla esteenä lapsen toiminnalliselle osallistumiselle ja inklusion toteutumiselle?

Vanhempien osallistumisen kannalta tärkeää on vanhempien saama tieto erilaisista vaihtoehdoista omien päätöstensä pohjaksi sekä mahdollisuus osallistua tasavertaisesti lasta koskeviin palavereihin, joissa mukana ovat kaikki tarvittavat toimijat. Näiden palaverien osalta vanhempien näkökulmasta on keskeistä riittävä valmistelu, palaverien johdonmukainen eteneminen, asioista pu-

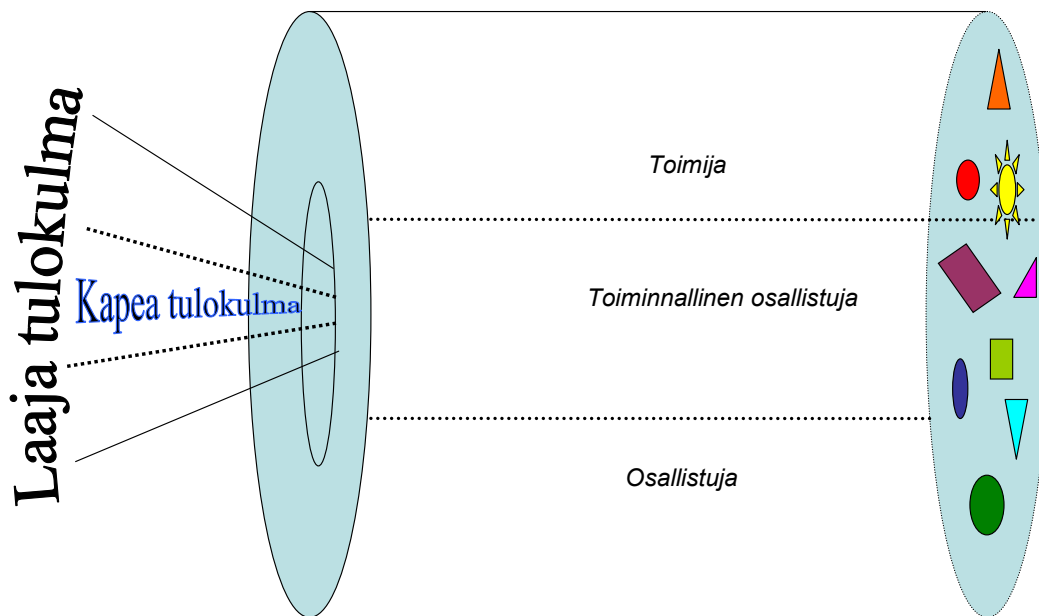
huminen niiden oikeilla nimillä, selkeät kirjaamiskäytännöt ja sopimukset jatko-toimenpiteistä kuten vastuista ja rooleista sekä aikatauluista. Tutkimuksen vanhemmat pitävät VARSU-palaverikäytäntöjä selkeinä. Eniten selkeyttämistä vanhemmat näkevät yhteistyöpalavereissa, joissa on mukana eri toimijatahojen edustajia. Näiden yhteistyöpalavereiden merkitys korostuu lapsen ja perheen tukipalveluja päätettäessä ja nivelvaiheiden läpikäyntiä suunniteltaessa. Näiden osalta vanhempien näkökulmasta keskeistä on huomioida vanhempien tuoma lapsen ja perheen näkökulma sekä omat ehdotukset, ammattilaisten tuodessa tarvittavia tietoja päätöksenteon pohjaksi.

Tutkimuksessani määritän Matin erityistä tukea tarvitseväksi lapseksi eli en määritä Mattia vammaiseksi tai poikkeavaksi. Lähden käsityksestäni, jonka mukaan jokaisella lapsella voi olla tuen tarpeita ja Matilla ne ovat erityisempiä. Tutkimuksessani nämä erityisen tuen tarpeet sijoittuvat Mattiin yksilöllisinä *erityisinä haasteina*. Tämän näen viittaavaan tarpeissa johonkin, joka ei kuitenkaan ole ainoastaan Matista johtuva, vaan jotain joka haastaa myös toimintaympäristön ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen. Tulkitsen tämän rikkovan perinteistä normaali-poikkeava kahtiajakoa (Vehmas 2005, 94). Erityisen tuen tarve voi siis johtua myös ympäristöstä tai vuorovaikutuksesta. Tutkimuksessani *normaali* näyttäytyykin erityisesti toiminnan ja kontekstin tilanteeseen liittyvänä ominaisuutena. Normaalius siirtyy näin pois lapsesta ja sijoittuu ympäristöön, sen toimintatapoihin ja toimijoihin. Näin hahmottuu sosiaalinen ja kontekstisidonnainen ilmiö (vrt. Vehmas 2005, 116).

Tutkimuksessa painottuvat selvästi erityistä tukea tarvitsevan pienen lapsen sosiaalisen kommunikaation haasteet toiminnassa ja osallistumisessa. Kuntoutuksen ja kasvatuksen rajapinnalla kyse on myös lapsen valtaistumisesta. Mahdollistetaanko lapselle optimaalinen toiminnallinen osallisuus vai rajoitetaanko sitä rajoittamalla tavoitteita, toimintaympäristön mahdollisuuksia sekä rajaamalla vuorovaikutus ensisijaisesti lapsen ja aikuisen väliseksi? Näyttäytyvätkö kuntoutuksen ja kasvatuksen paradigmaerot sosiaalista inklusiota estävinä *piiloisina* vaikutuksina, jotka vaikuttavat lapsen saamaan sosiaaliseen alkupääomaan? Kyse on näin ollen myös lapsikäisyydestä ja lapsen valtaistumisesta. Perheen valtaistumisessa käsitteen *empowerment* näkee Mattus (2001) painottavan vallan antamista sille, jolta se on otettu pois (Mattus 2001, 23). Samalla voi mielestäni painottaa vallan antamista lapselle, jolla sitä ei ole ehkä ollutkaan tai jolta valtaa on otettu pois objektisoimalla lapsi *erityisen tuen tarpeen* ja toiminnan kohteeksi, jolloin kyse ei ole lapsen kasvamaan saattamisesta ja oppimaan ohjaamisesta.

Lopuksi Näkökulma lapseen toimijana, osallistujana tai toiminnallisena osallistujana vaihtelee tutkimuksessani monien tekijöiden vaikuttaessa muodostuvaan kuvaan. Ilmiötä voi tarkastella myös kaleidoskooppina, jonka esitän kuviossa 15. Kaleidoskooppi on wikipedian (<http://fi.wikipedia.org/wiki/kaleidoskooppi>) mukaan tutkimuskäyttöön valon polarisaation tutkimiseksi alun perin kehitetty väline, jonka käyttötarkoitus kuitenkin muotoutui leikkivälineen omaiseksi. Kaleidoskooppikin on näin tietyntyylinen sosiaalinen konstruktio.

Kaleidoskooppi on esine, jonka sisällä on useimmiten kolme peiliä muodostamassa sisäpinnalta heijastavan suljetun putken. Peiliputken katsojan puoleisessa päässä on kurkistusaukko. Toisessa päässä peiliputkea on kahden lasilevyn väliin asetettu pieniä värillisiä erimuotoisia esineitä, jotka voivat liikkua vapaasti. Näiden esineiden muodostaman sattumanvaraisen kuvion heijastuminen peileistä muodostaa symmetrisiä kuvioita. Kaleidoskooppia kääntämällä kuvioiden muodot ja värit vaihtuvat. Näin muodostuu erilaisia konstruktioita.



KUVIO 15 Kaleidoskooppi erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ja osallistumista kuvaamassa

Tarkasteltaessa erityistä tukea tarvitsevaa lasta toimijana, osallistujana sekä toiminnallisena osallistujana on kohteena lapsi ja tarkastelijana ammattilainen tai vanhempi. Katsojan näkökulma voi olla kapea-alainen tai laaja-alainen, mikä vaikuttaa siihen, kuinka monta tekijää katsoja näkee osina kuvan muodostumisessa.

Muodostuva kuva lapsesta on dynaaminen eli muuttuva kuten kaleidoskoopin kuva katsojan kääntäessä kaleidoskooppia. Katsojalle jää näin ollen myös pohdittavaksi ontologinen kysymys siitä, onko muodostuva kuva ja nähtävä todellisuus sattumanvarainen vai rakeenteeltaan määriteltävissä oleva. Tekijöiden muodot, värit ja määrät vaihtuvat, mutta lopputuloksena on aina tekijöiden keskinäisistä suhteista muodostuva *sosiaalinen konstruktio*.

10 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

10.1 Tulosten ja tutkimusprosessin arviointi

Tutkimusprosessissani käytän Grounded theory -lähestymistapaa soveltaen. Analyysissä etenen aineistolähtöisesti jatkuvaa vertailua käyttäen. Analyysiprosessissa etenen avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen kautta ydinkategorian ja ydinkäsitteen määrittelyyn sekä substanttiivisen teorian muodostamiseen. Ilmiön dynaamisen tarkastelun ja jäsentämisen apuvälineenä käytän lisäksi soveltamaani paradigmamallia. Näiden keskeisten analyysiprosessin valintojeni perusteella päädyn arvioimaan tutkimukseni tuloksia ja tutkimusprosessia ensisijaisesti käyttäen Straussin & Corbinin (1990) arviointikriteerejä (ks liite 10). Näiden arviointikriteerien perusteella arvioin aineistoon, tutkimusprosessiin sekä tutkimustulosten empiriseen perustaan liittyviä tekijöitä (Strauss & Corbin 1990, 252).

Tutkimusprosessia arvioiviksi kriteereiksi Strauss ja Corbin (1990) esittävät 7 kriteeriä. Arvioin tutkimukseni aineistonkeruuta sekä kategorioiden muodostumista sekä teoreettisen otannan toteutumista aineiston keruun edessä (kriteerit 1-4). Arvioin myös (kriteerit 5-7) kategorioiden välisistä suhteista tekemieni tulkintojen luotettavuutta sekä ydinkategorian valintaa. (Strauss & Corbin 1990, 252-253.) Tutkimuksen empiiristä perustaa arvioidessani arvioin käsitteiden käyttöä ja käsitteiden välisiä yhteyksiä osana muodostuvaa teoriaa (kriteerit 1-2). Paradigmamallin käytön arvioinnin yhteydessä arvioin kategorioiden välisiä yhteyksiä ja niiden variaatioita (kriteerit 3-4). Arvioinnin kohteena ovat myös ilmiöön vaikuttavat olosuhteet (kriteeri 5), joita näyttäytyy myös teoreettisessa keskustelussa (Strauss & Corbin 1990).

Lähtökohdat Tutkimuksessani kohteena on kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteenniveltyminen, jota tutkin yhden tapauksen kautta. Teoreettisen saturaation kannalta yhden tapauksen käytöllä voi Glaserin ja Straussin (1967, 62) mukaan olla rajoituksia. Tutkittaessa yhtä tapausta voidaan lähinnä löytää peruskategorioita ja niiden ominaisuuksia. Tutkimus voidaan kuitenkin toistaa ja näin testa-

ta tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Tutkimuksessa tuotettua substantiivista teoriaa voidaan testata eri konteksteissa ja tulosten ja syy-seuraus -yhteyksien ennustettavuutta arvioida toiseen kontekstiin siirryttäessä (Glaser & Strauss 1967). Toisaalta arvioin tutkimuksessani tavoittaneeni tietyn kontekstin laajassa aineistokokonaisuudessa hahmottuvan rikkaan variaation.

Tutkimuskohteeni valikoitui usean tekijän perusteella. Tässä tapauksessa keskeisessä roolissa olivat tutkimukseen ja yhteistyön kehittämiseen innostuneet kasvatuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset ja vanhemmat, jotka valitsivat yhteistyön kehittämisen apuvälineeksi Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman VARSU:n. Matin päiväkotitaipaleen alku muotoutuvassa toimintakontekstissa mahdollisti myös tutkijatoimijalle toimintaympäristön, jonka arkea voi luontevasti seurata ja tutkia.

Tutkimus tapahtuu tietyssä kontekstissa, jossa myös itse olin tutkijatoimijana. Tutkijatoimijana minun oli mahdollisuus seurata ilmiötä, jossa lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa uudessa pienennetyssä lapsiryhmässä. Kontekstin ymmärtäminen tuo lisää luotettavuutta (Sandall, Smith, McLean & Ramsey 2002, 130), mutta myös haasteen tutkijan roolille. Tutkimuksessa myös muut toimijat tutkivat, arvioivat ja kehittävät toimintaansa. Oman työn arvioinnissa on kyse jäsenyteenä oman toiminnan ja sen taustalla olevien oletusten, tietorakenteiden sekä arvojen pohdinnasta (Kitchener & King 1990; Mäkinen 1998, 27-34). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulkitseen tutkittavien *kehityksmyönteisyyden* olevan myös tutkimusintervention vaikutusta. Kaikki tutkittavat ovat aineiston keruuvaiheessa mukana loppuun saakka. Aineiston analysointivaiheessa ja tutkimuksen raportointivaiheessa tutkittavat eivät enää ole olleet mukana. Tutkimukseni luotettavuutta pyrin arvioimaan pyytämällä kommentit tutkimukseni lääketieteelliseltä asiantuntijalääkäriltä sekä toiselta vanhemmalta. Tutkimuksen arviointiin en kommentteja saanut, joten arvioin tutkimuksen luotettavuutta lisäävän vahvan aineistolähtöisyyden pyrkiessäni säilyttämään tutkittavien äänen aineistolähtöisten käsitteiden muodostamiseen saakka. Analyysipolun aukaiseminen mahdollistaa myös aineistolähtöisten tulkintojeni luotettavuuden tarkastelun.

Tutkimukseni metodologisena valinta Grounded-teoria niveltyy ontologisiin ja epistemologisiin lähtökohtiini, jotka tässä tutkimuksessa liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen painotukseen ilmiön tarkastelussa (Blumer 1969; Martikainen & Haverinen 2004). Oma tutkijan käsitykseni on, että tutkittavat ovat tietoa aktiivisesti hankkivia ja sitä merkityksinä ja käytäntöinä muokkaavina toimijoina. Tutkijana pyrin aktiivisesti antamaan tutkittaville äänen säilyttäen aineistolähtöisyyden analyysin loppuvaiheeseen saakka. Koska minulla tutkijana oli omaan esitietooni ja toimijarooliini liittyviä ennako-oletuksia (Varto 1992, 33), jouduin tutkimuksen aikana vahvasti tiedostamaan esitietoni merkitystä aineiston analysoinnissa ja teorian muodostamisessa. Tutkimusaineiston analysoinnin aikana pyrin irtautumaan ennakkokäsityksistä kirjaamalla niitä tutkimuspäiväkirjaan. Analyysin loppuvaiheessa palasin näihin ennako-oletuksiini ja totesin aineistolähtöisyyden ja teoriaan perehtymisen vasta tutkimuksen loppuvaiheessa tukeneen aineistolähtöisyyden toteutumista. Aineisto-

lähtöinen argumentointi vastaa arviointini mukaan myös varhaiskasvatuksen kentällä esiin nousseeseen uudelleen käsitteellistämisen haasteeseen (vrt. Siitonen 1999,182).

Tutkimuksen jatkuva uudelleen muotoutuminen vaati epävarmuuden sietokykyä, mitä lisäsi kuitenkin se, että kyseessä on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen, jopa suotava etenemistapa (Hakala 2001, 10). Tutkimuksessani en myöskään pyrkinyt objektiiviseen totuuteen. Olen tutkijatoimijana osa sosiaalista kontekstia. Näin ollen arvioin tutkittavien äänen ja oman tutkijatoimijan äänen välisen suhteen vaikutuksen tutkimuksen etenemiseen tuosten kannalta epäolennaisena tekijänä. Sosiaalisia todellisuuksia on useita ja olen tutkijatoimijana myös luomassa tietoa tutkittavieni kanssa. Näenkin tutkimuksessani myös konstruktivistisen Grounded theory-tutkimuksen piirteitä. (vrt. Charmaz 510, 524). Tämä oivallus vahvisti päätöksentekoani analyysiprosessiin liittyvissä sovelletuissa menetelmäratkaisuisissa sekä toi lisäuskoa kykyyn hyödyntää ilmiön ymmärtämiseen liittyvää tutkijan intuitiotani. Tutkijana olen analyysin edetessä tehnyt menetelmällisiä valintoja soveltaen ja valintani perustellen. Olen näin ollen käyttänyt tutkijan luovuuttani ilmiötä tutkiessani, mikä vastaa konstruktivistista Grounded theory-tutkimusotteen soveltamisapaa (Fendt & Sachs 2007, 449). Olennaista on arvioni mukaan ollut tutkimuksen aikana havaitsemani toiminnan, prosessin sekä merkitysten rooli substantiivisen teorian muodostamisessa. Nämä näkökulmat tämän ilmiön tutkimisessa vastaavat symbolisen interaktionismin taustaoletuksia sekä myös konstruktivistisen Grounded theory -tutkimusotteen painotuksia (Charmaz 2000, 513). Arviointini, että olen aineistolähtöisesti loppuun saakka pyrkinyt ymmärtämään toimijoiden kokemusmaailmaa ja tuomaan sitä näkyväksi olematta itse ulkopuolinen asiantuntijatutkija (Charmaz 2000, 521).

Tutkimusprosessini eteni aineistolähtöisesti. Sitoutuminen aineistolähtöisyyteen näyttäytyy tutkimusprosessin eri valinnoissa. Käytän aineistanalyysissäni straussilaisittain soveltaen avointa, aksiaalista ja selektiivistä koodausta sekä paradigmamallia. Paradigmamalli mahdollistaa tutkimuksen dynaamisen liikkeen seuraamista kategorioiden sisäisiä ja pääkategorioiden välisiä suhteita vertailtaessa, mikä on yksi straussilaisen suuntauksen tutkimuksen arvioinnin kriteerejä (Martikainen & Haverinen 2004, Strauss & Corbin 1990, 254-257).

Tutkimustehtävä Tutkimukseni tutkimustehtävä on varsin avoin. Tämä on perusteltua, koska kyseessä oli sosiaalisen todellisuuden tutkiminen ammattilaisten ja vanhempien suunnitelmassa, toteuttaessa ja arvioidessa lapsen toimintaa ja osallistumista arjen toimintaympäristössä. Pyrin siis huomioimaan sosiaalisen todellisuuden elävän ja dynaamisen luonteen, mikä varmistaa aineistolähtöisyyden toteutumista, mutta tuo tutkijalle epävarmuutta ja hämennystä (Jussila 2004; Glaser ja Strauss 1967). Prosessi eteni, kuten raporttini alussa Richardsin (2005) lausetta lainasin: *The ultimate excitement and terror of a qualitative project is that you can't know at the start where it will end.* Alustavat tutkimuskysymykseni poistin analyysin edetessä voidakseni avoimesti tarkastella ilmiötä, jonka ydinkäsite hahmottuu analyysin edetessä (Strauss & Corbin 1990, Siitonen 1999,

183). Tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin liittyvät ratkaisut vastaavat näin ollen sitoumustani ilmiön avoimesta ja aineistolähtöisestä tarkastelusta.

Aineiston keruu Aineiston keruu on keskeinen tutkimusprosessin arviointikohde (Strauss & Corbin 1990, 252-253). Onhan kyse samalla teorian muodostamiseen tähtäävästä teoreettisesta otannasta (Strauss 1987). Tutkimusaineistoni kerääminen tapahtui osana dynaamista prosessia. Koska olin mukana tutkijatoimijana, en pyrkinyt pakottamaan aineiston keruuajankohtia, vaan toimijat ja prosessin eteneminen määrittivät aineiston keruun ajankohdat. En ollut myöskään päättänyt etukäteen mitä kaikkea aineistoa tulen keräämään. Aineiston saturaation kannalta tein siis tutkijana prosessin aikana päätöksiä siitä, mitä lisäaineistoa tarvitsen. Näin kertyi laaja tiimikeskusteluaineisto, laaja haastatteluaaineisto sekä ilmiön kannalta keskeinen dokumenttiaineisto. Havainnointiaineistoa käytin vain lasten välistä vuorovaikutusta sekä VARSU-tiimin ja tuku-tiimin ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä tutkiessani. Ratkaisua voi pitää rajoittavana, mutta se on yhden tutkijan resurssien kannalta välttämätön.

Aineiston koodaus aloittaa teorian muodostamisen ketjun. Teoreettinen otanta auttaa määrittämään kategorioiden ominaisuuksia, tunnistamaan kontekstin, jossa ne ovat relevantteja, määrittämään, missä olosuhteissa se muodostuvat ja niitä ylläpidetään sekä löytämään niiden seurauksia (Charmaz 2000, 515, 519). Teoreettisen otannan kannalta valmiin temahaastattelurungon (liite 4) käyttö voi sisältää rajoituksia. Aineistolähtöisen käsittelytavan pyrin kuitenkin varmistamaan aloittamalla koodauksen muodostamalla alakategoriat aineiston tiheän lähiluvun, en haastatteluteemojen perusteella. Aineistolähtöisyyden pyrin turvaamaan myös mahdollistamalla haastateltavien omien tärkeinä pitämien teemojen esille tuomista, mikä tuki aineistolähtöisen teorian muodostusta (vrt. Jussila 2004). Aineiston keruu siis muotoutui tutkimuksen edetessä tehdesäni samalla teoreettista otantaa koskevia valintoja (Strauss & Corbin 1990, 252-253). Laaja aineisto arvioni mukaan mahdollisti valintojen teon ja aineistotyyppien vaihtelevan käytön, vaikka aineiston keruu ja analyysi eivät tapahtuneet samanaikaisesti. Arvioin kuitenkin Grounded theory -lähestymistavan mahdollistaneen analyysin edetessä ja tutkijatoimijan roolista tutkijaksi etäännyessäni tulkintojeni kyseenalaistamista ja aineiston uudelleen järjestymistä aineistolähtöisesti (Glaser ja Strauss 1967).

Tutkimusaineiston analysointi Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston analysoinnin vaiheet siten, että lukijalla on mahdollisuus seurata tulkintojen etenemistä (Strauss & Corbin 1990; Martikainen & Haverinen 2004). Analysointiprosessin edetessä olen samalla kuvannut laadullisen aineiston analyysiohjelman käyttöä, mikä voi tukea tulkintojeni luotettavuuden arviointia. Samalla ohjelman käyttö visualisoi analyysiprosessiani ja teki helpommaksi prosessin etenemisen hahmottamisen.

Grounded theory -tutkimuksen tavoitteeksi Siitonen (1999) kuvaa aineiston ilmiöiden sosiaalisten prosessien ja ydinongelman etsimisen, mikä tapahtuu

jatkuvan vertailun menetelmällä (Glaser & Strauss 1967; Siitonen 1999). Jatkuvan vertailun avulla eteneminen voi auttaa tutkijaa havaitsemaan pyrkimyksensä liian nopean ratkaisun löytämiseen ja voivan toimia itsekorjaavana työkaluna (Coyne & Cowley 2006, 514). Analyysin edetessä jouduinkin pysähtymään useita kertoja aineiston äärelle ja hakemaan vertailujen avulla analyysin suuntaa. Samalla vahvistui käsitys siitä, että voin analyysissäni luovuutta käyttäen edetä siten kuin näen aineiston minulle avautuvan (ks. Tunkkari-Eskelinen 2005). Jatkuvan vertailun avulla arvioin varmistaneeni, että muodostamani kategoriat vastaavat (fit) aineistoa (Glaser & Strauss 1967).

Aineiston analysoinnissa seuraan Straussin & Corbinin (1990) teoksen antamia suuntaviivoja avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen etenemiselle. Paradigmamallin käyttö auttaa merkittävästi erilaisten variaatioiden hahmottamisessa vertailun edetessä ja avaa ilmiön liikettä. Sijoitan paradigma-mallissa muodostuvan ydinkategorian kontekstiin aineistolähtöisesti eli vertailemalla kontekstin ominaisuuksiin (vrt. Glaser 2003). Nivellän aineistolähtöisesti vuorovaikutuksen strategiat muihin kategorioihin, mikä ratkaisuna mahdollistaa rikkaampien vuorovaikutussuhteiden havaitsemisen. Aineiston pitkätkö analysointi- ja mahdollistaa ydinkäsitteen ja kategorioiden välisten suhteiden monimuotoisuuden jäsentymisen. Irtauduin kuitenkin konditionaalimatriisin käytöstä, joskin tutkimuksen tuloksissani olen tulkinnut erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnan ja osallistumisen konditionaalisia polkuja (vrt. Siitonen 1999, 183). Tavoitteenani on kuitenkin ollut varmistaa aineiston sensitiivinen ja luova tulkinta (vrt. Glaser 2005, 50), joka mahdollistaisi aineiston rikkaan variaation huomioinnin.

Kuvaan raportissa analyysin etenemisen kokonaisuutena, en siis painottaen erityisiä tapahtumia. Lukija pystyy seuraamaan analyysin edetessä kategorioiden kehittymisen tarkoituksenmukaisuutta sekä teoreettisen herkkyyden toteutumista toiminnan ja osallistumisen variaatioiden kuvauksissa. (Strauss & Corbin 1990.) Tutkimuksen keskeinen ilmiö fokusoituu näin aksiaalisen koodauksen vaiheessa. Kuten Koskela (2003) omassa opiskelijoiden haasteellisuutta ammattiopintoihin sitoutumista koskevassa tutkimuksessaan kuvaa, löytyy tässäkin tutkimusprosessissa yllättävä merkityksellinen nivelkohta (Koskela 2003, 9-10) tutkimus- ja kuntotusvastuutiimin ja VARSU-tiimin kohdatessa.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin varmistamaan käyttämällä eri aineistotyyppisiä. Tiheä kuvaus mahdollistaa analyysin syvyyden sekä tulosten loogisuuden ja aineistolähtöisyyden arvioinnin. (Lincoln & Guba 1985; McWilliam 2000, 78.) Operoin myös sillä kielellä, jota tutkittavat käyttivät. Tavoitteenani on ollut siis välttää valmista käsitejärjestelmää ja mahdollistaa uusien tulkintojen ja merkitysrakenteiden muotoutuminen, jos niitä aineistosta tulkitsisin. Esittäessäni kysymyksiä aineistolle esimerkiksi koskien sitä, miksi tietyllä tavalla toimitaan, olen halunnut peilata ymmärrystäni laajempaan viitekehykseen. Olen siis halunnut nähdä tiettyjen itsestään selvyyksien yli (Varto 1992, 82, 83). Analyysiprosessin luotettavuutta arvioin avoimessa koodauksessa lisäävän tarkan lähiluvun, tiheän alakategorioiden käytön sekä kategorioiden ominaisuuksien ja ulottuvuuksien kriittisen tarkastelun (Martikainen & Haverinen 2004). Aksi-

aalisessa koodauksessa arvioin luotettavuutta lisäävän pääkategorioiden sisäisten ja pääkategorioiden välisten suhteiden jatkuvan vertailun. Vertailussa apuvälineenä olen käyttänyt kategorioiden välisiä suhteita kuvaavia *noodijuonia* sekä *kategoriafläppejä* (Martikainen & Haverinen 2004). Selektiivisen koodauksessa luotettavuutta arvioin lisäävän aineistolähtöisen käsitteen-muodostuksen. Testasin myös muodostuvia käsitteitä mm. keskustelemalla kentällä toimivien ammattilaisten kanssa arvioiden tulkintojeni loogisuutta. (Martikainen & Haverinen 2004.) Pysin samalla tietoisesti välttämään pelkistämistä mahdollisesti vaarana olevan aineiston rikkauden ja monipuolisuuden kadottamisen (Rouvinen 2007, 59).

Teorian muodostaminen ja tutkijan sensitiivisyys Vältin analyysivaiheessa lukemasta valmiiksi käsitteellistettyä kirjallisuutta tutkittavasta ilmiöstä (Jussila 2004). Lisää sensitiivisyyttä (vrt. Glaser 1978) teorian muodostukseen arvioin tuoneen kuitenkin tutustumisen eri tieteenalojen kirjallisuuteen, mikä avasi näkökulmia tulkintoihin. Teoreettista sensitiivisyyttä arvioin lisänneen myös aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa vahvasti esille nostetun tiedon omakohtaistumisen tavoite, minkä koin valtaistavan itseäni tutkijana. Olin tutkimuksen eri vaiheissa myös kouluttanut kasvatustieteen, erityiskasvatuksen sekä opetusalan ammattilaisia ja perustutkinto-opiskelijoita. Testasinkin koulutuksessa keskustellen analysointiprosessini tulkinnan pätevyyttä ja esitin alan ammattilaisille piirtämiäni fläppejä kyseenalaistaen tulkintojani. Esitin opiskelijoille myös aineistolähtöisten käsitteiden aihioita, joita hyödynsin substantiivisen teorian muodostamisessa.

Teorian muodostaminen eteni prosessinomaisesti. Tutkijana arvioin teorian arvona olevan juuri ne moninaiset nivELYT suhteet, joita kehämällisissä kuvailuissa. Tukena tutkijan tulkinnassani ovat aineistolähtöiset käsitteet, joita vertasinkin kehämällisiin sekä teoreettisen keskustelun tematisointiini. Kategoriat vaikuttivat kuvaavan ilmiötä eri näkökulmasta ja muodostunut teoria viritti uusia kuvakulmia lapsen toiminnalliseen osallistumiseen, kuten johtopäätöksen kaleidoskoopin tuoman lisänäkökulman. Arvioin näin teorian toimivan tämän ilmiön kuvaamisessa kontekstissaan. Teorian muodostuminen jatkuvan vertailun avulla vaihe vaiheelta varmisti kategorioiden ja niiden käsitteellistysten sopivuutta ilmiön todelliseen luonteeseen (vrt. Glaser 1998, 17-18). Teorian muodostuminen tapahtui induktiivisesti, millä pyrin varmistamaan aineistolähtöisen ilmiön uudelleen käsitteellistämisen mahdollisuutta. Tähän pyrin myös sitoutumalla aineistolähtöisen teorian muodostuksen myötä valituksi tulevan teoreettisen kirjallisuuden käyttöön. Samalla mahdollistui sensitiivinen ja luova ote esille tarjoutuviin teemoihin ja käsitteelliseen teoretietoon (vrt. Glaser 1998, 37, 67, 115). Tutkijana arvioin teoreettisen herkkyyden näkyvän myös teoreettisen keskustelun monisäikeisyydessä.

Tutkimuksen hyödynnettävyys Olen tutkijana pyrkinyt järjestelmällisesti etenemällä luomaan käsitteellisesti yleistettävää tietoa, joka voi auttaa muiden vastaavankaltaisten ilmiöiden ymmärtämisessä. Kasvatustieteen ja kuntoutuksen yh-

teenniveltyksen kannalta hyödynnettävyys tarkoittaa tutkimuksen käyttöarvoa tutkittaessa ja kehitettäessä kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyötä. Substantiivista teoriaa voidaan hyödyntää esim. mallinnettaessa toiminnallisen osallistumisen prosesseja. Prosesseja mallintamalla voidaan hahmottaa myös kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteenniveltyviä prosesseja. Hyödynnettävyys voi näin ulottua kasvatuksen ja kuntoutuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointiin ja kehittämiseen.

Tutkimustani voidaan Grounded theory -tutkimuksena hyödyntää myös toimintatieteen näkökulmasta avaamassa teoreettista näkökulmaa organisaatioiden oppimiseen. Tutkimukseni substantiivinen teoria voi tuoda näkökulmaa kasvatuksen ja kuntoutuksen toiminnan teoriaan tarkasteltaessa hallitsevia muuttujia, niistä johdetuttuja toimintastrategioita sekä toiminnan seurauksia (Argyris, Putnam & Smith 1985, 84-85). Organisaatioiden oppimisessa esimerkiksi yhteistyökäytäntöjä muutettaessa on yhteisen tavoitteen saavuttamisessa keinoina käyttöteorioiden tarkastelu ja muuttaminen. Organisaatiossa oppiminen tapahtuu Argyrisin (1993, 80) mukaan joko oman edun käyttöteorian tai oppivan organisaation käyttöteorian suuntaisesti. Substantiivisen teorian avulla voidaan tehdä näkyviksi kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyön julki- ja käyttöteorioita yhteistyötä kehitettäessä. Näin ollen tutkimusprosessi ja tulokset ovat molemmat olennaisia (Friedman, Razer & Sykes 2004, 185).

Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyötä ja sen kehittymistä tutkittaessa on kyse myös muutosprosessista, jossa tutkittavat toimivat itse aktiivisina toimijoina. Tutkimuksessani erilaiset tekijät nivELYvät yhteen tietyssä kontekstissa ja sosiaalisissa prosesseissa muodostaen tietyssä ajassa ja paikassa hahmottuvan kuvan (Charmaz 2000, 522). Tämän kuvan sisältämien merkitysten ja prosessien tarkastelu eri tasoilla selittää myös niiden kontekstia (Charmaz 2004, 986).

Tutkimusprosessia ja substantiivista teoriaa voi arviointi mukaan hyödyntää näin myös prosessikeskeisessä kehittämisessä, jossa yhteisön toimijoiden on mahdollista oppia omasta toiminnastaan sitä yhdessä arvioimalla ja suuntaamalla toimintaa uudelleen. Lähtökohtana on yhteisön arkipäivän tutkiminen huomioiden, että arjen toimijat ovat oman toimintansa parhaita asiantuntijoita (Murto 1992, 29, 31). Kehittämistyössä on keskeistä yhteisen kielen oppiminen vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa rakentuu yhteistä sosiaalista todellisuutta, johon liittyvät myös erilaiset käsitykset. Keskusteltaessa voidaan myös löytää arjen erilaisia rutiineja, jotka voivat olla haitallisia tai hyödyllisiä. Haitalliset rutiinit voivat olla sellaisia, jotka eivät enää palvele yhteisen tavoitteen saavuttamista. Hyödylliset auttavat aktiivista sopeutumista toimintaympäristöön. Toimintoja arvioimalla voidaan muuttaa yhteisön toiminnallista rakennetta. Näiden rutiinien ja toimintojen arviointi vaatii pysähtymistä ja keskustelua. Erilaisten keskustelufoorumien luominen on olennaista toiminnan kehittämiseksi. (Murto 1992, 45, 61, 63.) Murto (1992, 38) käyttää Jonesin (1968, 1976) *elämällä oppimisen* -mallia kuvatessaan yhteisöllistä oppimista. Mallissa eletään yhdessä, tutkitaan yhdessä sekä jälleen edetään yhdessä eli kuten tutkimukseni fysioterapeutti totesi, *tää on sellasta yhteiselämää*.

Tutkimuksessani aktiivisesti toimivat ammattilaiset toimivat samalla *tutkivina työntekijöinä*. Tutkimuksessa ammattilaisten ja vanhempien yhteistyön kehittämisen apuvälineenä toimi Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma VARSU sekä toimintaperustaisen ohjauksen (TPO) käyttäminen oppimaan ohjaamisen menetelmänä. Tutkimus toi näin samalla tietoa yksilöllisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman näkymisestä kehittämistyössä. Tutkiva opettaja/kasvattaja haluaa parantaa käytännön toimintaa sekä kehittää edelleen omia kykyjään alueella, joka näyttää tärkeältä. Tällaisena lähtökohtana voi toimia esim. suunnitelmien ja käytäntöjen välinen ero tai eri toimijoiden näkökulmaero samasta tilanteesta. (Altricher, Posch, & Somekh 1993, 35.) Käytännön toimintastrategia toiminnan kehittämiseksi on näin ollen osa tutkimusprosessia (Altricher, Posc & Somekh 1993, 153).

Tutkijana arvioin myös, että tutkimuksessani näyttäytyvä toiminnan ja osallistumisen käsitteemaailma *aineistolähtöisine käsitteineen* voi auttaa käytännön toimijoita kehystämään käytännön ongelman, joka voidaan yhdistää laajempaan teemojen ja teoreettisten käsitteiden asetelmaan (Friedman, Razer & Sykes, 2004, 168). Teorian avulla voidaan murtaa esim. syrjäytymismekanismia ja luoda inklusiivisia vuorovaikutussuhteita (Friedman, Razer & Sykes, 2004,184).

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin tämän tutkimuksen substanttiivisen teorian testaaminen eri konteksteissa. Tutkimustulosten perusteella sovellusalueena voivat olla erityistä tukea tarvitsevan lapsen nivelvaiheet kuten lapsen siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja koulukontekstiin. Substanttiivisena teoriana kuvaamani malli voi eri kontekstissa tarkasteltuna avata mielenkiintoisia yhteyksiä toiminnallisen osallistumisen sisäkehällä, mutta myös teoreettisen keskustelun kehämällin ilmiön tarkasteluun mukaan tuomien sisä- ja ulkokehien välillä.

10.2 Tutkimuksen eettiset pohdinnat

Tutkimukseni eettiset kysymykset nousevat tutkijan esitiedon perusteella jo tutkittavasta ilmiöstä itsestään. Erityiskasvatusta ei ole ilman etiikkaa, on tutkijatoimijana oma perusolettamukseni, joka heijastunee tutkimuksen arvioinnissa. Tutkimuskohteen valinta oli eettinen valinta, koska tutkimuksessa tutkitaan ihmisen maailman merkityksiä ja toimintaa ja samalla vaikutetaan myös tutkittavaan ilmiöön (Varto 1992, 34). Tutkimuskohteeksi valikoitui kohderyhmä, joka itse toi vahvasti esille kiinnostuksensa tutkimukseen osallistumiseen ja työnsä kehittämiseen. Tällainen tutkimus sisältää myös vahvan toimijoiden sitoumuksen tutkittavien anonymitietin suojaamiseen. Tästä keskusteltiin kaikkien toimijoiden kanssa erikseen ja jokainen sitoutui anonymitietin turvaamiseen antaessaan kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Koska tutkimuksella samalla vaikutettiin olemassa oleviin käytäntöihin ja tuotettiin tietoa, jolla oli suoria ja epäsuoria vaikutuksia myös lapseen, joka oli ilmiön keskiössä, jäi vanhemmille mahdollisuus päättää, haluavatko käyttää tut-

kimustietoa esim. tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon kanssa yhteistyössä toimiessaan. Eettisenä valintana voin pitää myös sitoumusta tutkittavien oman äänen vahvaan kuulumisen tutkimusprosessissa.

Tutkijan päätös tutkimustehtävästä oli myös eettinen ratkaisu. Eettisyyden kannalta tutkijana näin olennaisena lähtökohtana vanhempien näkökulman, joka konkretisoitui isän kommentissa *”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa”*. Vanhemmat esittivät siis tavoitteen ja toimintamuodon, joihin prosessissa tulisi pyrkiä. Samalla kyseessä oli eettinen velvoite (Varto 1992, 34). Jos tutkijana olisin lähtenyt tutkimaan prosessia, jossa pyrittäisiin muunlaiseen toimintamuotoon, enkä siihen olisi puuttunut, olisin tutkijana toiminut eettisesti arveluttavasti.

Koska kyseessä on tapaustutkimus, koskettaa aihe erityisesti lasta ja hänen vanhempiaan. Aihealue kulkee myös tiedon tuottamisen kannalta herkällä tieteidenvälisellä rajapinnalla, jossa tiedon tuottamisen ja käytön eettiset periaatteet on huomioitava tarkasti. Tutkimuksen eettiset periaatteet pyrin selkeyttämään tutkimuslupavaiheessa, jolloin tutkimukseen liittyvän tutkimus- ja kuntoutusvastuutahon eettinen toimikunta myönsi tutkimusluvan lisäselvitykset saatuaan. Tutkijana näin tutkimuksen eettisyyden tarkoittavan myös tutkimustulosten käyttöä sen alkuperäiseen tarkoitukseen eli toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Tämän tarkoituksen mukaisesti mahdollisuus oli myös valtaistaa tutkittavia heidän voidessaan osallistua toimintakäytäntöjen kehittämiseen.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeistä oli, että tutkittavat saivat riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä mahdollisuuden vaikuttaa tutkimusprosessin aikana. Pyrin autenttisten aineistolainojen käytöllä pysymään aineistolähtöisyyden sitoumuksessani. Pyrin myös tuomaan tutkittavien tärkeinä pitämiä näkökulmia esille aineiston käsittelyssä. Jätin myös pois ammattilaisten tai vanhempien tietosuojan kannalta suojeltavia aineiston osia, joiden käyttämättä jättämisestä sovin tutkittavien kanssa. Tutkimusprosessin lopussa pyrin huomiomaan eettiset näkökulmat lähettämällä käsikirjoituksen tutkimuksen lääketieteellisestä asiantuntemuksesta vastaavan lääkärin luettavaksi. Kommenteja en kuitenkaan ehtinyt saada. Pyrin myös tavoittamaan vanhempia, siinä onnistumatta.

Tutkimukseni tuloksena muodostamani substantiivinen teoria sisältää myös tutkimuseettisiä valintoja. Samoin kuin erityistä tukea tarvitsevaa lasta tarkasteltaessa, voidaan laajempaakin tutkimusilmiötä tarkastella vain puutteita korostaen. Tutkijan sitoumukseni tutkimusprosessin loppuun edetessäni vahvasti käsitystäni siitä, että niin erityistä tukea tarvitsevaa lasta kuin myös laajempaa tutkimuskontekstia tarkasteltaessa tulee huomioida vahvuudet sekä kehityksen edistämisen sitoumus myös eettisinä valintoina. Sitoutuminen tutkittavien kehitysmuotoisyyteen ja substantiivisen teorian sijoittuminen tieteelliseen ja käytännön toiminnan keskustelukenttään toivat ratkaisun näin ollen kehitysmuotoisesta substantiivisesta teoriasta. Tämän valinnan näen myös tukevan yhteistyötä edistävää tieteidenvälistä, eettiset näkökulmat huomioivaa keskustelukulttuuria.

SUMMARY

The aim of this grounded theory study is to describe and examine how early childhood education and habilitation are connected in the daily routines of a child with special educational needs. The focus of this study is on the process in which parents and professionals plan, implement and evaluate learning and habilitation in the early years of a child with special educational needs. In this co-operation, a system for learning in the early years and early intervention called *Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma* VARSU (Kovanen 2004) and an orientation toward activity-based intervention were used.

In this study, I described the path of a child with special educational needs. Arrival at day care and the connection between many plans and practices were highly meaningful in early intervention teams' planning of learning in early years and early intervention. For the parents, in particular, it was highly important to start the planning process of the transition to primary school at an early stage.

The research data in this case study consisted of interviews with parents and professionals who worked with the child with special educational needs. I also audiotaped six team discussions. In order to examine naturally occurring child-child interactions, I videotaped short episodes from daily activities, which I used as observation material in one team discussion. The documents that were analysed included an individual habilitation plan, other medical plans, and individual educational plans and other documents for the child.

In the data analysis process, the grounded theory approach and QSR NVivo analysis software were used. According to Martikainen & Haverinen (2004), grounded theory is mainly used in the research of social action and interaction, but the method is also suitable when examining individual experiences and meanings or structures of meanings. In the coding process, I used the constant comparative method (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990) when implementing open coding, axial coding and selective coding. The aim in this analysis process was to make interpretations of the data in order to conceptualise the main concept and the relations of other concepts in the process of substantial theory-making (Strauss & Corbin 1998).

The central category of this research was *context-based action and participation of a child with special educational needs*. Other categories were connected to this core category and the connections were figured by the paradigm model of grounded theory method (Strauss & Corbin 1998). The results showed that meanings for learning in early years, early intervention, daily activities and co-operation (team work) were connected with action and participation of the child with special educational needs, seen as *context-based interaction in the key activities* of daily routines. In this particular case study, three types of context-based interaction were significant: *imitating others*, *taking turns* and *making choices*. In addition, the results highlighted three issues in daily activities – called *key activities*. The first was *outdoor activity*, in which especially a sandbox

was perceived as a context in which physical and functional elements were essential, not the interaction. The second key activity was *the play*. This activity and the concept contained different meanings, which affected practices in daily activities. The main question raised by the present study is whether the child with special needs is learning by playing, is learning to play or is playing in order to learn to interact with other children in their peer group. The third key activity was *the morning circle*, a kind of a *morning prayer*, as one of the professionals in this research described. This activity had a clear structure and allowed all of the children to participate and act. Despite suitable physical and functional elements and various goals for social interaction, the degree of real interaction was minimal.

The results of this particular study reveal three different accounts of the child acting and participating in daily activities. The first was of the child as *an actor*; the second, divided account, with the child *as a participator*; and the third, the child *as an actor and participator*. The results consisted of modified inductive concepts, which showed the connecting elements providing, promoting, and preventing a child with special educational needs from acting and participating in daily contexts.

The aim of a grounded theory study is to ground the substantive or formal theory. The substantive theory is a context-based theory that can be modified to the context-based activity, as if the formal theory was developed for a formal or conceptual area. The substantive theory of this case study is *a model of activity-based participation* of a child with special educational needs. In this model, I describe and connect elements of action and participation at different levels, from the level of the child's interaction up to the level of paradigms concerning different aspects of action and participation of a child with special educational needs. The main concern of this model is the way in which the connections between factors at different levels provide and promote activity-based participation as context-based interaction in the key activities.

Connected individual factors, group factors, and factors concerning cooperation between parents and professionals are highly significant. Especially the strategies that promote the interaction of all the children in the peer group are critical to this model. The conceptual understanding of parents and professionals is a crucial element associated with the practices used in learning and early intervention. When a child with special needs is perceived as an active participant in context-based interaction within daily key activities, a conceptual understanding of context-based interaction in the key activities is also shared in the co-operation between the parents and professionals.

In this grounded theory study, the main issues of the substantial theory are discussed in dialogue with theories and approaches of early learning and early intervention, once the results have been established. In the theoretical discussion, I compare *the model of activity-based participation* to the account of the child as an actor but not as a participator in daily contexts.

Parents and professionals give meanings to the concepts of learning in early years and in the early intervention. Conceptual meanings are connected to

practices in planning, implementing and evaluating individual learning, early intervention and habilitation. Effective co-operation between parents and professionals in early intervention could be an effective form of teamwork with clear goals and methods, as Veijola (2004) summarises in her research. Shared goals and methods are also connected to the optimal participation and action of a child with special needs. When a child with special needs was primarily seen as an actor in his/her daily routines, the peer group could be seen as an aid to improve the motivation of the child to act. However, the aim was not the optimal participation of the child. The child could also be seen as an object of parents or professional action. A child who participates – not as an active member in daily routines – could be seen in the divided account.

However, practices in co-operation may also decrease the participation of a child with special educational needs as an actor and participator in daily activities. A strong medical paradigm may result in the child with special needs being primarily seen as an object of habilitation, and not as a subject of learning in his/her peer group, as is emphasized by the educational paradigm. This study therefore addresses the real need to describe and examine the meanings and practices in learning in early years and early intervention.

In this study, parents and professionals planned, implemented and evaluated the individual educational plan mainly in an early intervention team, which was called the VARSU team. This team was committed to implementing the principles of the VARSU system and an activity-based approach in daily activities. Activity-based learning and the VARSU system in early intervention teams were associated with different meanings and practices. The results of this research showed that the medical team was highly committed to the use of the VARSU system and shared the meaning of the active participation of the child in the peer group. Although the principles of activity-based learning were partially shared between the different teams, a gap between discourse and practice became apparent when the professionals assessed the child, planned developmental goals, and decided on the methods in early intervention. In this research, the professionals in early education did not clearly apply all of their professional knowledge of learning in early years and early education to the common discussion conducted in the early intervention teams. The discourse gap was mainly bridged in discussions about medically orientated developmental details or about the aids the child needed. The role of the special assistant in this discourse was significant.

In the theoretical discussion, a highly significant issue is the orientation of basic assumptions and theoretical views on learning in early years, especially contextual learning, and, to a lesser degree, the socio-constructivist approach to learning in early years. The different learning orientations challenged the behavioural approach that seemed to quietly but strongly affect the learning approach of early intervention practices.

The results of this study demonstrate that both an ecocultural theory and an ecological approach were strongly present when parents and professionals developed their practices through co-operation and teamwork. In this study,

elements of both of these theories were connected in early intervention. The ecocultural theory highlighted the partnership and power of parents in teamwork, and the ecological approach highlighted both the assessment of the child in naturally occurring situations and the relationships between different elements of the multilevel model.

The results also highlighted a medicalistic and social paradigm in special educational needs. When special needs are only perceived as parts of the child, the assessment, aims, and methods are also directed at the child. When educational needs are perceived as parts of the environment and in child-child and child-adult interaction, the whole picture of learning in early years of the child and in early intervention is also reformulated. Different meanings are connected to practices and are perceived as parts of social construction. In other words, in co-operative assessment, the implementation and also the whole social system have to be assessed as the stage for change (Charmaz 2000).

This study consolidated the need for shared meanings - connecting habilitation, early learning and early intervention. When meanings are shared, a common conceptual frame is possible. For example, concepts such as *integration* or *inclusion* in educational discourse may have context-based contents commonly shared with concepts in medical discourse. The gap between discourses can be bridged by agreeing upon/definition of shared meanings. This research suggests open discussion and an inductive approach to (defining) the concepts to be shared. The concept of *educational habilitation* already exists. Could this concept substantially connect two discourses - namely, the *educational* and the *medical* discourses? And could the social aspect also be connected in the same framework? Would this improvement help children with special needs to participate in daily contexts as is presumed in an inclusive paradigm? Could this connection also bridge the gap between the medical and social paradigms of special needs, also in co-operation between professionals and parents ?

Finally, although the results of this study are context-based, they indicate some key elements for the *activity-based participation* of children with special educational needs in daily contexts. Indeed, the results of this study and the substantial theory can be used as an aid in modelling the connections between the pertinent elements in other contexts, too. By doing so, one methodological aim of this research is reached - to investigate how to connect theory and practice in daily practices of learning in early years, habilitation, and early intervention.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Haapasalo, S. 2008. Kuntoutus elämänkaaren eri vaiheissa. , Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen 2008, Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 489-506.
- Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. 2000. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 3 (4), 211-230.
- Alanen, L. 1992. Modern Childhood. Exploring the "child question" in sociology. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 50.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. 2006. Erytyistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 270.
- Altricher, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research. London: Routledge.
- Argyris, C. 1993. Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. Putnam, R. & Smith, D. 1985. Action science: Concepts, methods and skills for research and intervention. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1996. Organizational Learning II, Theory, method and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/ 1973. 16.3.1973
- Asetus lääkinällisestä kuntoutuksesta 1015/1991. 28.6.1991
- Askonas, P. & Stewart, A. 2000 (toim.) Social inclusion-possibilities and tensions. NY: St Martin's press.
- Autti-Rämö, I. Lasten ja nuorten kuntoutus. 2008. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. 2. painos Helsinki: Duodecim, 480-488.
- Bagnato, S.J. & Neisworth, J.T. 1990. System to Plan Early Childhood Services (SPECS). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Bergen, D. 1997. Using observational techniques for evaluating young children's learning. Teoksessa B. Spodek & O. N. Saracho (toim.). Issues in early childhood educational assessment and evaluation. New York: Teachers College Press, 108-128.
- Blumer, H. 1969. Symbolic interactionism: perspective and method. Berkely California: University of California.
- Bricker, D. 1993/2004. VARSU- Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Jyväskylä: PS-kustannus. Suomentaja P. Kovanen.
- Bricker, D. 1995. The Challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention* 19 (3), 179-194.
- Bricker, D. & Frontczak, K. 1993/ 2004. Varsu- Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Jyväskylä: PS-kustannus. Suomentaja P. Kovanen.

- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K. & McComas, N 1998. An activity-based approach to early intervention. 2. painos. Baltimore: Brookes.
- Bricker, D. & Wadell 1993/2004. Varsu-Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Opetussuunnitelma 3-6 -vuotiaille. Jyväskylä: PS-kustannus. Suomentaja P. Kovanen.
- Bringer, J.D., Johnston, L.H. & Brackenridge, C.H. 2006. Using computer-assisted data analysis software to develop a Grounded Theory project. *Field Methods* 18 (3), 245-266.
- Brodin, J. 2005. Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care* 175 (7&8), 635-646.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. 3. painos. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1992. *Ecological systems theory*. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. Philadelphia: Jessica Kingsley, 187-248. Suomentaja A. Tolppi.
- Brown, W.H. & Conroy, M.A. 1997. Promoting and supporting peer interactions in inclusive classrooms: Effective strategies for early childhood educators. Teoksessa W.H. Brown & M.A Conroy (toim.) *Inclusion of preschool children with developmental delays in early childhood programs*. Little Rock, AK: Southern Early Childhood Association, 79-108.
- Brown, W.H. & Odom, S.L. 1994. Strategies and tactics for promoting generalization and maintenance of young children's social behaviour. *Research in Developmental Disabilities* 15, 99-118.
- Brown, W.H. & Odom, S.L. 1995. Naturalistic peer interventions for promoting preschool children's social interactions. *Preventing school Failure* 39, 38-43.
- Brown, W.H., Odom, L.S., Li, S. & Zercher, C. 1999. Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education* 33, 138-153.
- Brown, W.H., Odom, S.L. & Conroy, M.A. 2001. An Intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 21 (3), 162- 175.
- Brown, H. & Smith, H. 1992. *Normalisation: A reader for the 90's*. London: Routledge.
- Bruder M. B. 1994. Working with members of other disciplines: Collaboration for success. Teoksessa M. Wolery & J.S. Wilbers (toim.) *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. Research monograph of the national association for the education of young children 6, 45-70.
- Bruder, M.B. 2000. Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education* 20, 105-115.
- Burges, R., G. 1982. Multiple strategies in Field Research. Teoksessa *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. R.G. Burgess (toim.). *Contemporary Social Research* 4. Cambridge: University Press, 163-167.

- Burgess, R. G. 1982. Some role problems in field research. *Teoksessa Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. R.G. Burgess (toim.). Contemporary Social Research 4. Cambridge: University Press, 45-49.
- Burkett, K. 1989. Trends in pediatric rehabilitation. *Nursing Clinics of North America* 24 (1), 239-255.
- Calculator, S. N. 1999. AAC Outcomes for children and youths with severe disabilities: When Seeing is Believing. *Augmentative and Alternative Communication* (15) 1, 4-12.
- Cambell, P.H. & Halbert, J. 2002. Between research and practice: Provider perspectives on early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 22 (4), 213-226.
- Cambell, P.H. & Sawyer, L.B. 2007. Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention* 29 (4), 287-305.
- Cannella, G.S. 1997. *Deconstructing early childhood education: Social justice & revolution*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Carta, J.J., Greenwood C.R., Luze, G.J., Cline, G. & Kuntz S. 2004. Developing a general outcome measure of Growth in social skills for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention* 26 (2), 91-114.
- Chaiklin, S. 2003. The one of proximal development. *Teoksessa Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S.M. Miller (toim.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 39-64.
- Charmaz, K. 2000. Grounded Theory: Objectivist and constructivist methods. *Teoksessa N.K. Denin & Y.S. Lincoln (ed.). Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 509-535.
- Charmaz, K. 2004. Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. *Qualitative Health Research* 14 (7), 976-993.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Coyne, I & Cowley, S. 2006. Using grounded theory to research parent participation. *Journal of Research in Nursing* 11 (6), 501-515.
- Crabtree, B.F. & Miller, W.L. 1992. (toim.) *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cripe, J, Slentz, K. & Bricker, D. 1993/ 2004. Varsu-Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Opetussuunnitelma alle 3 -vuotiaille. Jyväskylä: PS-Kustannus. Suomentaja P. Kovanen.
- Cullen, J. 1992. Young children's learning strategies. Continuities and discontinuities. *International Journal of Early Childhood* 1 (23), 44-58.
- Dalli, C. 2003. Learning in the social environment: Cameos from two children's experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Monograph Series* 1, 87-98.
- Daniels, H.1990. The modified curriculum: Help with the same or something completely different. *Teoksessa P. Evans & V. Varma (toim.) Special Education: Past, Present and Future*. London: Falmer Press. 77-101.

- Davis, M. T, Langone, J. & Malone M. 1996. Promoting prosocial behaviours among preschool children with and without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 43 (3), 219-146.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. 1988. *Barnens två världar*. Stockholm: Esselte Studium.
- Denzin, N., K. 1970. *The research act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dey, I. 1999. *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Drasgow, E., Halle, J.W., Ostrosky, M.M. & Harbers, H.M. 1996. Using behavioral indication and functional communication training to establish an initial sign repertoire with a young child with severe disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 16, 500-521.
- Dunlop, A-W. 2003. Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early childhood Education Research Monograph Series* 1, 67- 86.
- Dunst, C.J., Hamby, D., Trivette, C.M., Raab, M. & Bruder, M.B. 2000. Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention* 23 (3), 151-164.
- Dunst, C.J., Trivette, C. & Thompson, R. 1990. Toward a congruence between principles and practice. *Prevention in human services* 9 (1), 19-43.
- Eckerman, C.O. & Didow, S.M. 1988. Lessons drawn from observing young peers together. *Acta Paediatrica Scandinavica* 77.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen, & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.
- Engeström, Y. 1992. *Interactive expertise. Studies in distributed working intelligence*. University of Helsinki: Department of Education. Research bulletin 83.
- English, E., Goldstein, H., Shafer, K. & Kaczmarek, L. 1997. Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children* 63, 229-243.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: Gummerus, 24-42.
- Essa, E.L. & Burnham, M.M. 2001. Child care quality: a model for examining relevant variables. Teoksessa S. Reifel & M.H. Brown (toim.) *Early education and care, and reconceptualizing play*. *Advances in Early education and day care* 11, 59-113.
- Fabian, H. 2002. Empowering children for transitions. Teoksessa H. Fabian & A.W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: Routledge Falmer Education, 173-187.

- Farrell, P. 2000. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 2 (4), 153-162.
- Fendt, J. & Sachs W. 2008. Grounded Theory Method in management research: Users' perspectives. *Organizational Research* 11 (3), 430-455.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2004. Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Need Education* 19 (1), 85-98.
- Friedman, V., Razer, M. & Sykes, I. 2004. Towards a Theory of Inclusive Practice: An Action Science Approach. *Action Research* 2 (2), 167-189.
- From, K. & Perkkiö, T. 1998. Päiväkoti-integraatio henkilökunnan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- From, K., Jylhä, I., Lämsä, A-L., Murto, P., Niemistö, R. & Pirilä-Tarkiainen, H. 2007. Koulupolulla kaikki tarvitsevat tukea. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gadamer, H-G. *Hermeneutiikka* 1986, 1987/2004. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino. Suomentaja I. Nikander.
- Gallagher, P. Rhodes, C.A & Darling, S.M. 2004. Parents as professionals in early intervention: A parent educator model. *Topics in Early Childhood Special Education* 24 (1), 5-13.
- Gallimore, R., Weisner, T. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of eco-cultural niches: family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216-230.
- Gans, H., J. 1982. The participant observer as a human being: Observations on the personal aspects of fieldwork. Teoksessa R.G. Burgess (toim.). *Field research: a sourcebook and field manual*. Contemporary Social Research 4. Cambridge: University Press, 53-61.
- Genishi, C. 1992. Framing the ways. Kirjassa C. Genishi (toim.) *Ways of assessing children and curriculum*. New York: Teachers College Press, 1-24.
- Ghesquire, P. & Aalsvoort, G. M. 2004. Special needs education as a social system: responding to the challenge of methodology. *International Journal of Disability, Development and Education* 51 (2), 217-222.
- Gindis B. 1999. Vygotsky's vision: reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education* 20 (6), 32-64.
- Gindis, B. 2005. Remediation through education: Sociocultural theory and Children with special needs. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S.M. Miller (toim.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 200-224.
- Glaser, B. 1978. *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. 1998. *Doing Grounded Theory: issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. 2001. *The Grounded Theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Glaser, B. 2003. The Grounded Theory perspective II. Description's remodeling of grounded theory methodology. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. 2005. The Grounded Theory perspective III: Theoretical coding. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Hawthorne, New York: Aldine De Gruyter.
- Griebel, W. & Nielsen, R. 2003. Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. European Early Childhood Education Research Monograph. Series 1, 25-33.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hemmeter, M.L. & Ridgley, R. 2002. Teaching IEP goals and objectives. *Young Exceptional Children* 6 (1), 18-27.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus, 124-143.
- Guba, E.C. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa E.C Guba (toim.). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage, 17-27.
- Gullo, D.F. 1997. Assessing student learning through the analysis of pupil products. Teoksessa B. Spodek & O. N. Saracho (toim.) *Issues in Early Childhood Educational Assessment and Evaluation*. New York: Teachers College Press, 129-148.
- Hacking, I. 1999. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on. Tampere: Vastapaino. Suom. I. Koskinen.
- Hakala, J.T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus, 10-23.
- Harm, T. & Clifford, R. 1985. *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College.
- Harris, J.R. 1995. Where is child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102 (3), 458-489.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M., Upshur, C.C. & Weisner, T.S. 2000. An expanded view of program evaluation in early childhood intervention. Teoksessa J.P. Shonkoff & S.J. Meisels. (toim.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2. painos. Cambridge: University Press, 487-548.
- Hebbeler, K & Spiker, D. 2003. Initiatives on children with special needs. Teoksessa J. Brooks-Gunn, A.S. Fuligni & L.J. Berlin. (toim.) *Early Child Development in the 21st century. Profile of current research initiatives*. New York: Teachers College Press, 296-325.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa R. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25-63.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus, 170-185.

- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Helsinki: Stakes.
- Hilden, S. & Merikikoski, H. 2006. Se on nyt mun vuoro! Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana päiväkodin ryhmätuokioissa. Helsingin yliopisto. Puhetieteen laitos. Logopedian pro gradu -tutkielma.
- Honig, A.S. 1997. Evaluation and parents of young children. Early childhood educational assessment and evaluation. Yearbook in Early Childhood Education 17. New York, NY: Teachers College Press, 179-197.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S. & Schwartz I. 2000. Supporting young children's goals in inclusive settings through Embedded Learning Opportunities. Topics in Early Childhood Special Education 20 (4), 208-223.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaamien päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Hujala, E. 2004. Arviointia perhelähtöisyyden toteutumisesta päivähoitossa. Teoksessa P. Kupila (toim.). Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 83-90.
- Hujala, E & Tauriainen, L 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M, Parrila-Haapakoski, S & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Kasvatus 27 (5), 489-500.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, S., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. 2 painos.
- Hujala, E. & S. Parrila-Haapakoski, S. 1998 (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. 2002. The Curriculum for Early Learning in the Context of Society. International Journal of Early Years Education 10 (2), 95-104.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS- Kustannus, 23-32.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Härkäpää, K. & Järvikoski, A. 1995. Kuntoutusmotivaatio, suunnitelma ja prosessinohjaus. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström (toim.) Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY, 174-187.
- Jussila, A-L. 2004. Stabilising of Life: A Substantive Theory of family survivorship with a parent with cancer. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 389.

- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja Erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Kehitysvamma liitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 72.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström (toim.) Kuntoutuksen ulottuvuudet. Jyväskylä: WSOY, 49-90.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2008. Kuntoutuskäsityksen muutos ja asiakkuuden muotoutuminen. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 51-62.
- Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja -alaisena prosessina. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim. 80-93.
- Karikoski, H. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Universitas Ouluensis. Scientiae rerum socialium E 100.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36 (2), 285-298.
- Karila, K. & Nummenmaa. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteenä päiväkotia. Helsinki: WSOY.
- Karpov, Y. 2003. Development through the lifespan- a Neo-Vygotskian approach. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S.M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press, 138-155.
- Katz, J. 1984. The silent world of doctor and patient. New York: the Free Press.
- Kendall, J. 1999. Axial coding and the Grounded Theory controversy. Western Journal of Nursing Research 21 (6), 743-757.
- Kim, S. 2005. " I gotta get to the Market". The Development of peer relationships in inclusive early childhood settings. Early Childhood Education Journal 33 (3), 163-169.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. 1990. Reflektiivisen pohdinnan malli. Tietämistä koskevien oletusten muuttuminen. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 179-197. Suomentaja Leevi Lehto.
- Kivirauma, J. 2004. Scientific revolutions in special education in Finland. European Journal of Special Needs Education 19 (2), 123-139.
- Kolari, P. 1989. Vammaisten lasten kuntoutuspalvelujen saavutettavuus, peittävyys ja järjestäminen. Sosiaalihuollon julkaisuja 11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Porvoo: WSOY.

- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Kovanen, P. 2003. Varsu- Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Johdanto. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa: varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256.
- Kovanen, P & Uotinen, S. 2006. Oppi omiin käsiin: Liikuntavamma toiminnan haasteena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 71.
- Kuhn, T.S. 1994. Tieteellisen vallankumouksen rakenne. The structure of Scientific revolution. Helsinki: Art House.
- Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä 497/2003.13.6.2003.
- Laki kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuukista ja kuntoutusrahaetuksista 566/2005. 15.7.2005. 19.1.1973.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Launonen, K. 2001. Elämän tarkoitus on vuorovaikutus. Suomen CP-terapiayhdistys ry:n vuosijulkaisu Teema, 5-8.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
- Laevers, F. 2000. Forward to Basics! Deep-level- learning and the experiential approach, early years. An International Journal of Research and Development 20 (2), 20-29.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu:Varhaiskasvatus 90, 79-100.
- Lidz, C.S. & Gindis, B. 2003. Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S.M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press, 99-118.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS- Kustannus, 113-131.
- Linnilä, M-L. 1999. Lapsen oikeus yhdessä oppimiseen - lykätäänkö oppimiselta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 166-177.

- Linnilä, M-L 2007. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa, 31-43.
- Luoma, P., Karjalainen, T.P. & Rinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteisen laadulliseen tutkimukseen - esimerkkinä Nvivo 7. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä Gummerus. 416-470.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2004. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR- Nvivo-ohjelmisto. 2. uud.painos. Turku: Turun yliopisto.
- Macy, M.G. & Bricker, D. D. 2006. Practical applications for using curriculum-based assessment to create Embedded Learning Opportunities for young children. *Young Exceptional Children*. 19 (4), 12-21.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded Theory-menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS- Kustannus, 133-157.
- Mattus, M-R. 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 33.
- McCabe, J., Jenkins, J.R., Mills, P.E., Dale, P.S. & Cole, K.N. 1999. Effects of group composition, materials and developmental level on play in preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention* 22 (2). 164-178.
- McConnell, S.R., Mc Evoy, M.A. & Odom, S.L. 1992. Implementation of social competence interventions in early childhood special education classes: Current practices and future directions. Teoksessa S.L. Odom, S.R., McConnell & M.A. McEvoy (toim.) Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention. Baltimore: Brookes, 277- 306.
- McDonnell, A.P., Brownell, K. & Wolery, M. 2001. Teachers` views concerning individualized intervention and support roles within developmentally appropriate preschools. *Journal of Early Intervention* 24 (1), 67-83.
- McWilliam, R.A. 2000. Reporting qualitative studies. *Journal of Early Intervention* 23 (2), 77-80.
- McWilliam, R.A. & Bailey, D.B.1994. Predictors of service delivery models in center-based early intervention. *Exceptional Children* 61, 56-71.
- McWilliam, R.A., Young H.J. & Harville, K. 1996. Therapy services in early intervention: Current status, barriers, and recommendations. *Topics in Early Childhood Special Education* 16 (3), 348-373.
- Mellin, A.E. & Winton, P.J. 2003. Interdisciplinary collaboration among early intervention faculty members. *Journal of Early Intervention* 25 (3), 173-188.

- Merritt, S. & Dyson, A. H. 1992. A social perspective on informal assessment in ways of assessing children and curriculum. Teoksessa C. Genishi (toim.) *Ways of Assessing Children and Curriculum*. New York: Teachers College Press, 94-125.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Murto, P. 2007. Uskallanko puhua? Kasvatuksellisella kuntoutuksella itsenäiseen toimintaan. J. Kivirauma & P. Siljander. (toim.) *Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta*.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 42.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja 46.
- Mäkinen, M & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen- kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. *Kasvatus* 38 (1), 29-41.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana: erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 95-113.
- Määttänen, P. 2009. Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Neisworth, J.T. & Bagnato, S.J. 1996. Assessment for early intervention: emerging themes and practices. Teoksessa Odom, S. & McLean, M.E. (toim.) *Early intervention/Early childhood special education. Recommended practices*. Austin, Tex: Pro-Ed, 23-57.
- Odom, S.L. 1988. Research in early childhood special education: Methodologies and paradigms. Teoksessa S.L. Odom & M.B. Karnes (toim.) *Early intervention for infants and children with handicaps*. Baltimore: Brooks, 1-22.
- Odom, S.L. & Brown, W.H. 1993. Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. Teoksessa S.A. Peck, S.L. Odom & D.D. Bricker (toim.) *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological Perspective on research and implementation*. Baltimore: Paul H. Brookes. 39-64.
- Odom, S.L., McConnell, S.R. & McEvoy, M.A. 1992. Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. Teoksessa S.L. Odom, S.R. McConnell & M.A. McEvoy (toim.) *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Brookes, 3-35.

- Odom, S.L. & McEvoy, M.A. 1988. Integration of young children with handicaps and normally developing children. Teoksessa S.L. Odom & M.B. Karnes (toim.) *Early intervention or infants and children with handicaps*. Baltimore: Brookes, 241-267.
- O'Donnell, C.R., Trahrp, R.G. & Wilson, K. 1993. Activity settings as the unit of analysis: A theoretical basis for community intervention and development. *American Journal of Community Psychology* 21, 501-520.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaamiseen laadullisena tapaustutkimuksena. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 179.
- Paatero, H., Lehmijoki, P. , Kivekäs, J. & Ståhl, T. 2008. Kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) *Kuntoutus*. Helsinki:Duodecim, 31-50.
- Palisano, R.J., Snider, L.M & Orlin, M.N. 2004. Recent advances in physical and occupational therapy for children with Cerebral Palsy. *Seminars in Pediatric Neurology* (11) 1, 66-77.
- Panayiotopoulos, C. & Kerfoot, M. 2007. Early intervention and prevention for children excluded from primary schools. *International Journal of Inclusive Education* 11 (1), 59-80.
- Patton, M.Q. 1983. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Inc.
- Peck, C.A. 1993. Ecological perspectives on the implementation of integrated early childhood programs. Teoksessa C.A. Peck, S.L. Odom & D.D. Bricker *Integrating young children with disabilities into community programs*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 3-15.
- Perry, D.G. & Bussey, K. 1984. *Social development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Piaget, J. 1962. *Play, dream and imitation in childhood*. New York. Norton.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS-arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvauksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. Jyväskylä University. Department of Special Education. Research Reports 60.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 112-130.
- Pihlaja 2003. Varhaiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. *Turun yliopiston julkaisuja C* 208.
- Pikku portaat kasvamaan – syntymästä kolmevuotiaaksi. Varhaiskuntoutusmallin perusteet. 1990. M. Saarela (toim.). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Pulli, T. 2001. Vuorovaikutus ja jaettu toiminta kommunikoinnin perustana. Teoksessa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma*. Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry:n julkaisuja 33, 103-112.

- Puroila, A-M. 1997. Perhelähtöinen tulevaisuus - utopiaa vai tulevaisuuden suunta. Teoksessa *Suorin tie ei aina ole lyhin - varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Hki: OAJ.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa- kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E* 51.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys- puhetta vai todellisuutta. *Jyväskylä studies in Education Psychology and Social Research* 198.
- Richards, L. 2005. *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Blackwell.
- Rogoff, B. Mistry, J. Göncü, A. & Mosier, C. 1993. Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monograph of the Society for Research in Childhood Education Research Journal* 10 (1), 55-65.
- Rouvinen, R. 2007. Tässä työssä yhdistyy kaikki: Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 119.
- Rovee-Collier, C. 1993. The capacity for long-term memory in infancy. *Current Directions in Psychological Science* 2, 130-135.
- Rubin, K.H. & Rose-Krasnor, L. 1992. Interpersonal problem solving and social competence in children. Teoksessa B.B. Van Hasselt & M. Hersen (toim.) *Handbook of social development: A lifespan perspective. Perspectives in Developmental Psychology Series*. New York: Plenum Press, 283-323.
- Sandall, S., McLean, M. & Smith, B.J. 2000. *DEC recommended practices in early intervention/early special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Sandall, S.R., Smith, B.J., McLean, M.E. & Ramsey, A.B. 2002. Qualitative research in early intervention/early childhood special education. *Journal of Early Intervention* 25 (2), 129-136.
- Saracho, O.N. & Spodek, B. 1997. Introduction. Teoksessa B. Spodek & O.N. Saracho (toim.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation. Yearbook in Early Childhood Education* 7,1-7.
- Schulman, L.S. 1997. Disciplines of inquiry in education: A new overview. Teoksessa R.M. Jaeger (toim.) *Complementary methods for research in education. 2. painos*. Washington, DC: AERA, 3-31.
- Schweinhart, L.J. & Epstein, A.S. 1997. Curriculum and evaluation in early childhood programs. Teoksessa B. Spodek & O.N. Saracho. (toim.) *Issues in early childhood educational assessment and evaluation. Yearbook in Early Childhood Education* 7, 48-68.
- Sebba, J. & Ainscow, M. 1996. International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* 26 (1), 5-18.
- Shepard, L.A. 2000. The role of assessment in the learning culture. *Educational Researcher* 29 (7), 4-14.
- Shonkoff J.P. & Meisels S. J. 2002. (toim.) *Handbook of early childhood intervention. 2. painos*. Cambridge: University Press.
- Sitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium* 37.

- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.
- Skrtic, T.M. 1991. *The Crisis in special education. A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver: Love Publishing Company.
- Smith, A. B. 1996. Early Childhood Educare: Quality programmes which care and educate. Teoksessa E. Hujala (toim.). *Childhood education - International perspectives.* University of Oulu. Early Education Center & Finland Association for Childhood Education International, 89-103.
- Smith, A., Taylor, A. & Gollop, M. 2000. *Children`s voices- research, policy and practise.* Nex Zealand: Pearson Education.
- Soodak, L.C., Erwin, E.J., Winton, P., Brotherson, M.J., Turnbull, A.P., Hanson, M.J. & Brault M.J. 2002. Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education* 22 (2), 91-102.
- Spiker, D., Hebbeler, K. & Malik, S. 2005. Developing and implementing early intervention programs for children with established disabilities. Teoksessa M.J.Guralnick (toim.) *the Developmental Systems Approach to Early Intervention.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks, 305-349.
- Strauss, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists.* New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techiques.* Newbury Park, SA: SAGE Publications.
- Ståhl, T. & Rissanen, P. 2008. Keskeinen kuntoutuslainsäädäntö. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) *Kuntoutus.* Helsinki: Duodecim, 729-751.
- Suikkanen, A. & Lindh, J. 2008. Kuntoutuksen perusteita. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) *Kuntoutus.* Helsinki: Duodecim, 63-79.
- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 334.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tesch, R.1992. *Qualitative research: analysis types and software tools.* New York: Falmer.
- Thurmair, M. & Naggl, M. 2003. *Praxis der Fryhförderung.* Mynchen: Reinhart.

- Thurman, S. K. 1993. Some perspectives on the continuing challenges in early intervention. Teoksessa W. Brown, S.K. Thurman & L.F. Pearl (toim.) Family-centered early intervention with infants and toddlers. Innovative cross-disciplinary approaches. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing. 303-316.
- Thurman, S.K. & Widerstrom, A.H. 1990. Infants and young children with special Needs. 2. painos. Baltimore MY: Paul. H. Brookes.
- Thyssen, S. 2000. The child's start in childcare. *Early Child Development and Care* 161, 33-46.
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. *Acta Universitat Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium* 76.
- Tunkkari-Eskelinen, M. 2005. Mentored to feel free: Exploring business next generation members experiences of non-Family mentoring. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 44.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa, 9-29.
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 351.
- UNESCO 1994. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Paris:Unesco.
- Valsiner, J. 1987. Culture and the development of children's action. Chichester: John Wiley.
- Valsiner, J. & Hill, P. E. 1989. Socialization of American toddlers for social courtesy. Teoksessa J. Valsiner (toim.) Child development in cultural context. Toronto: Hogrefe & Huber, 163-179.
- Valtioneuvoston periaatepäätös 2002. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Julkaisuja 9. Helsinki: Edita Oy.
- Van Gelder, T. 2003. Enhancing deliberation through computer supported argument visualization. Teoksessa P.A. Kirschner, S.J. Buckingham Shum & C. S. Carr (toim.) Visualizing argumentation. Software tools for collaborative and educational sense-making. London: Springer-Verlag, 97-115.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Stakes. 2. tarkistettu painos.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 297.
- Vehmas S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. 2004. Yksilön vai yhteisön vika? - vammaisuus käsitteen moraalifilosofista tarkastelua. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen, 41-51.

- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. *Acta Universitatis Ouluensis. Medica D* 794.
- Veijola, A., Koukkari, M. & Peteri, J. 2008 Aiheuttavatko muutokset kuntoutuksessa muutoksia fysioterapiakoulutuksessa. *Fysioterapia* 6, 46-.
- Venkula, J. 1994. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia I/Tiedon suhde toimintaan. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of special education. Research Reports 72.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eriytiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 131-152.
- Viitala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Tampere: Tampere University Press.
- Vislie, L. 1995. Integration policies, school reforms and the organisation of schooling for handicapped pupils in Western societies. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Milward (toim.) *Towards inclusive schools?* London: David Fulton, 42-53.
- Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education* 18 (1), 17-35.
- Von Tetzner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind and society: The Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Välimäki, A-L. 1994. Vertaishaastattelu: metodinen kuvaus ja arviointi. Helsinki: Stakes 132.
- Värtö, P. 2000. "Mies vastaa tekosistaan...siinä missä nainenkin" – Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet* 79.
- Walberg, H.J. & Reynolds, A.J. 1997. Longitudinal evaluation of program effectiveness. Teoksessa B. Spodek & O. N. Saracho (toim.) *Issues in early childhood educational assessment and evaluation*. Yearbook in Early Childhood Education 7, 28-47.
- Waters, J., Frantz, J.F, Rottmayer, S., Trickett, M. & Genishi, C. 1992. Learning to see the learning of preschool children. Teoksessa C. Genishi (toim.) *Ways of assessing children and curriculum*. New York: Teachers College Press, 25-57.
- Watson, J. 1996. *Reflection through interaction. The classroom experience of pupils with learning difficulties*. London: Falmer.

- Whitehead, A., Jesien, G. & Ulanski, B.K. 1998. Weaving parent into the fabric of early intervention interdisciplinary training: How to integrate and support family involvement in training. *Infants and Young Children* 10(3), 44-53.
- Winnicott, D. 1981. *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Winton, P.J. & DiVenere, N. 1995. Family-professional partnerships in early intervention personnel preparation: Guidelines and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education* 15, 296-313.
- Wolery, M. 1994. Implementing instruction for young children with special needs in Childhood classrooms. Teoksessa M. Wolery & J.S. Wilbers (toim.) *Including children with special needs in early childhood programs*. Research monograph of the national association for the education of young children 6, 155-166.
- World Health Organization. 2007. *Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. ICF-CY.
- Zahorik, J.A. 1999. Reducing class size leads to individualized instruction. *Educational Leadership*/September, 50-53.
- Yin, R.K. 1983. *Case study research. Design and methods*. Applied Social Research Methods Series 5. London: Sage.
- Övretveit, J. 1994. Pathways to quality: a framework for cost-effective team quality improvement and multiprofessional audit. *Journal of Interprofessional care* 8 (3), 329-333.
- Övretveit, J. 1995. Team decision-making. *Journal of Interprofessional care* 9 (1), 41-51.
- Övretveit, J. 1996. Five ways to describe a multidisciplinary team. *Journal of Interprofessional care* 10 (2), 163-171.

Julkaisemattomat lähteet

- Ainscow, M. 2000. Reaching out to all learners: the development of an inclusive pedagogy. Paper presented at International Seminar, Hedmark University College, Hamar, Norway, 29. June; to be published in *Support for Learning*.
- Suikkanen, A. 2003. *Kuntoutusyhteistyö tänään ja tulevaisuudessa*. Uusi kuntoutusyhteistyölaki, koulutustilaisuus ... 10.10.2003.

Internetlähteet

- Finnigan, C. 1998. Kinergarteners' Acceptance of the social behavior of a child with special needs. <http://www.ed.wright.edu/~prenick/JournalArchives/Winter-1998/colleen2.html>. luettu 6.4.2009.
- Huhtanen, K., Pärkö, K., Rantala, A. & Viittala, K. 2004. Yhteisöllinen kasvatus tukee lapsen kuntoutusta päivähoitossa. *Dialogi* 4. <http://www.stakes.fi/dialogi/04/dia42004/24.htm>. luettu 11.10.2004.
- <http://fi.wikipedia.org/wiki/Kaleidoskooppi>. luettu 26.7.2008

LIITTEET

- LIITE 1** Suostumus tutkimukseen osallistumiseen
- LIITE 2** Huoltajien suostumus tutkimukseen osallistumiseen
- LIITE 3** Lisäys tutkimuslupaa koskevaa lausuntoa varten
- LIITE 4** Teemahaastattelun runko
- LIITE 5** **Matin arjen toimintatilanteista koostuva videoleike VARSU-tiimin ja Tuku-tiimin yhteiskeskustelussa (havainnointimuistiinpanot)**
- LIITE 6** **Esimerkki Nvivon mallinnustoiminnon käytöstä kategorioiden vertailussa**
- KUVIO 1 Matin toiminnan ja osallistumisen yksilöllisiä tekijöitä
- LIITE 7** **Avoimen koodauksen ydinilmaisut (kuviot 2-20)**
- KUVIO 2 Kattegoria: Matti innostuu, tahtoo ja tekee aloitteita
- KUVIO 3 Kattegoria: Matin toiminnallisia taitoja ja tavoitteita
- KUVIO 4 Alakattegoria: Asennonhallinta ja motoriset liikemallit
- KUVIO 5 Alakattegoria: Apuvälineet
- KUVIO 6 Alakattegoria: Aika
- KUVIO 7 Kattegoria: Lapsiryhmän tavoitteet
- KUVIO 8 Kattegoria: Ryhmätoiminnan muodot
- KUVIO 9 Kattegoria: Yhteistyön teemoja
- KUVIO 10 Kattegoria: VARSU ja toimintaperustainen ohjaus yhteistyössä
- KUVIO 11 Kattegoria: Vastuut ja roolit yhteistyössä
- KUVIO 12 Kattegoria: Aamupiiri
- KUVIO 13 Kattegoria: Leikki
- KUVIO 14 Kattegoria: Ulkoilu
- KUVIO 15 Kattegoria: Matkiminen
- KUVIO 16 Kattegoria: Valinnat
- KUVIO 17 Kattegoria: Vuorottelu
- KUVIO 18 Paikkaan liittyvät ominaisuudet
- KUVIO 19 Aikaan liittyvät ominaisuudet
- KUVIO 20 Tilanteeseen liittyvät ominaisuudet
- LIITE 8** **Esimerkit aksiaalisessa koodauksessa muodostuneiden Matin toimijan ja osallistujan polkujen analyysin paradigmamalleista (kuviot 21-28)**
- KUVIO 21 Matti toimijana apuvälineessä

- KUVIO 22 Matti toimijana suunnitellussa ja vapaassa toiminnassa
KUVIO 23 Matti toiminnan kohteena
KUVIO 24 Matti toimijana vai osallistujana?
KUVIO 25 Matti toimijana ja osallistujana vai osallistumisen kohteena?
KUVIO 26 Matti pienryhmätilanteessa toimijana ja osallistujana
KUVIO 27 Matti toimijana ja osallistujana leikissä
KUVIO 28 Matti toimijana ja osallistujana vuorottelemassa

LIITE 9 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan, osallistujan sekä toiminnallisen osallistujan kuvat (kuviot 29-31)

- KUVIO 29 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan kuva
KUVIO 30 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuva
KUVIO 31 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuva

LIITE 10 Tutkimuksen arvioinnissa käytetyt ensisijaiset arviointikriteerit

LIITE 1 Suostumus tutkimukseen osallistumiseen

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

Olette mukana ...tutkimuksessa, jolla pyritään kehittämään erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivähoidon ja kuntoutuksen yhteensovittamista. Yleisenä tavoitteena tällöin on mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminta päiväkodin lapsiryhmässä "lapsena lasten joukossa", huomioiden kuitenkin toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä yhteistyökäytännöissä lapsen erityisen tuen tarpeet sekä lapsen kokonaiskehityksen tukeminen. Tutkimus kuuluu Jyväskylän yliopiston varhaiserityiskasvatuksen VARHE-tutkimusprojektiin, missä keskeisenä tavoitteena on luoda varhaisvuosien erityiskasvatuksen alueelle käyttökelpoista käsitteistöä ja uusia käytäntöjä. Toisena keskeisenä tutkimusalueena on päivähoidon toimivuuden arviointi lapsen, vanhempien ja henkilökunnan näkökulmasta. Tutkimus kuuluu erityispedagogiikan jatko-opintoihini Jyväskylän yliopistossa, tutkimuksen ohjaajana toimii YTT Paula Määttä.

Tutkimuksen onnistumiseksi on erittäin tärkeää, että eri toimijat kuten lapset, perheet, päiväkotihenkilökunta, lasten kuntoutusta toteuttavat terapeutit jne. saavat äänensä kuuluviin uusia tarkoituksenmukaisia toimintamalleja mietittäessä. Yhteistyössä toimintamalleja arvioimalla ja kehittämällä voidaan kehittää erityistä tukea tarvitsevien lasten erityistarpeet huomioivien toimintamallien käyttöä ja käyttöönottoa päiväkotien lapsiryhmien toiminnassa.

Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, missä tietoa kerätään mm. haastatteluin, havainnoimalla sekä kirjallisia dokumentteja käyttäen. Kirjallisina dokumentteja ovat huoltajien luvalla ja huoltajilta saadut lasta koskevat lausunnot ja epikriisit sekä kuntoutussuunnitelmat. Tutkimusaineistoa käytetään vain tutkimustarkoituksessa eikä tietoja käytetä ilman tutkittavien lupaa. Tutkimusta tehdessä varmistetaan tutkittavien henkilöiden henkilöllisyyden suojaaminen. Tutkimukseen on hankittu lupa ...sosiaali- ja terveysvirastosta sekä ... Tutkimukseen on saatu eettisen toimikunnan puoltava lausunto sekä tutkimuksen lääketieteellisestä asiantunteuksesta vastaavan lääkärin... suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkijan tulee antaa tutkimuksesta riittävä suullinen ja/ tai kirjallinen etukäteistieto sekä tietoja tutkimuksen etenemisestä.

... 23.06.2002

Kristiina From
Erityispedagogiikan jatko-opiskelija
Jyväskylän yliopisto

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN JA TIETOJEN KÄYTTÄMISEEN TUTKIMUKSESSA

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja annan suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen sekä tutkimuksessa saatujen tietojen käyttöön tässä tutkimuksessa.

2002

Tutkimukseen osallistuvan henkilön allekirjoitus

LIITE 2 Huoltajien suostumus tutkimukseen osallistumiseen

HUOLTAJIEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

Olette mukana ...tutkimuksessa, jolla pyritään kehittämään erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivähoidon ja kuntoutuksen yhteensovittamista. Yleisenä tavoitteena tällöin on mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminta päiväkodin lapsiryhmässä "lapsena lasten joukossa", huomioiden kuitenkin toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä yhteistyökäytännöissä lapsen erityisen tuen tarpeet sekä lapsen kokonaiskehityksen tukeminen. Tutkimus kuuluu Jyväskylän yliopiston varhaiserityiskasvatuksen VARHE-tutkimusprojektiin, missä keskeisenä tavoitteena on luoda varhaisvuosien erityiskasvatuksen alueelle käyttökelpoista käsitteistöä ja uusia käytäntöjä. Toisena keskeisenä tutkimusalueena on päivähoidon toimivuuden arviointi lapsen, vanhempien ja henkilökunnan näkökulmasta. Tutkimus kuuluu erityispedagogiikan jatko-opintoihini Jyväskylän yliopistossa, tutkimuksen ohjaajana toimii YTT Paula Määttä.

Tutkimuksen onnistumiseksi on erittäin tärkeää, että eri toimijat kuten lapset, perheet, päiväkotihenkilökunta, lasten kuntoutusta toteuttavat terapeutit jne. saavat äänensä kuuluviin uusia tarkoituksenmukaisia toimintamalleja mietittäessä. Yhteistyössä toimintamalleja arvioimalla ja kehittämällä voidaan kehittää erityistä tukea tarvitsevien lasten erityistarpeet huomioivien toimintamallien käyttöä ja käyttöönottoa päiväkotien lapsiryhmien toiminnassa.

Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, missä tietoa kerätään mm. haastatteluin, havainnoimalla sekä kirjallisia dokumentteja käyttäen. Kirjallisina dokumentteja ovat huoltajien luvalla ja huoltajilta saadut lasta koskevat lausunnot ja epikriisit sekä kuntoutussuunnitelmat. Tutkimusaineistoa käytetään vain tutkimustarkoituksessa eikä tietoja käytetä ilman tutkittavien lupaa. Tutkimusta tehdessä varmistetaan tutkittavien henkilöiden henkilöllisyyden suojaaminen. Tutkimukseen on hankittu lupa ...sosiaali- ja terveysvirastosta sekä ... Tutkimukseen on saatu eettisen toimikunnan puoltava lausunto sekä tutkimuksen lääketieteellisestä asiantunteuksesta vastaavan lääkärin ... suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkijan tulee antaa tutkimuksesta riittävä suullinen ja/ tai kirjallinen etukäteistieto sekä tietoja tutkimuksen etenemisestä.

... 23.06.2002

Kristiina From
Erityispedagogiikan jatko-opiskelija
Jyväskylän yliopisto

SUOSTUMUS TUTKIMUSEEN OSALLISTUMISEEN JA TIETOJEN KÄYTTÄMISEEN TUTKIMUKSESSA

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja annan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta sekä tutkimuksessa saatujen tietojen käyttöön tässä tutkimuksessa

... _____ 2002 _____

Huoltajan allekirjoitus

LIITE 3 Lisäys tutkimuslupaa koskevaa lausuntoa varten

...
...
...

...

Eettinen toimikunta

LISÄYS TUTKIMUSLUPAANI KOSKEVAA LAUSUNTOA VARTEN

... on sähköpostiviestissään 25.6 2002 lupautunut lääketieteelliseksi asiantuntija-lääkäriksi tutkimukseeni erityistä tukea tarvitsevan lapsen päiväkot-integraation ja kuntoutuksen yhteensovittamisesta. Samalla ... on antanut luvan tutkimuksen toteuttamiseksi ... tiimin osalta erikseen ... kanssa sovittavalla tavalla.

Tutkimuksessa tullaan käyttämään vain sellaisia lääketieteellisiä lausuntoja ja muita dokumentteja, jotka ovat vanhempien luvalla tutkimustarkoitukseen käytettävissä. Muita potilasasiapapereja ei tässä tutkimuksessa käytetä.

Lasten huoltajille ja muille tutkimukseen osallistuville tahoille annetaan tutkimuksesta tietoja suullisesti ja kirjallisesti (mm. liitteet suostumuksesta tutkimukseen osallistumiseen). Tutkimuksessa saatuja tietoja käytetään vain tässä tutkimustarkoituksessa. Tutkimuksessa saadun tiedon mahdolliseen muuhun käyttöön pyydetään tutkimuksiin osallistuvien henkilöiden lupa. Tutkijana hankin tarvittavat suostumukset ja tutkimusluvut ennen tutkimusaineiston keräämistä tutkittavilta henkilöiltä.

... 26.06.2002

Kristiina From
Erityispedagogiikan jatko-opiskelija
Jyväskylän yliopisto

LIITE 4 Teemahaastattelun runko

1. Päivähoitosijoituksen valmistelu
2. Pienryhmätoiminnan aloittaminen ja toiminnan muotoutuminen
3. Pienryhmätoiminnan kehittyminen
4. Pienryhmän henkilöstön tehtävien ja roolien muotoutuminen
5. Yhteistyön muotoutuminen ja kehittyminen vanhempien ja muiden erityislapsen kanssa toimivien henkilöiden kanssa
6. Kokemuksen ja odotuksen kiertävän erityislastentarhanopettajan työstä
7. Päiväkoti-integraation ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutuksen merkitykset, tavoitteet ja toteutuminen päiväkotiarjessa

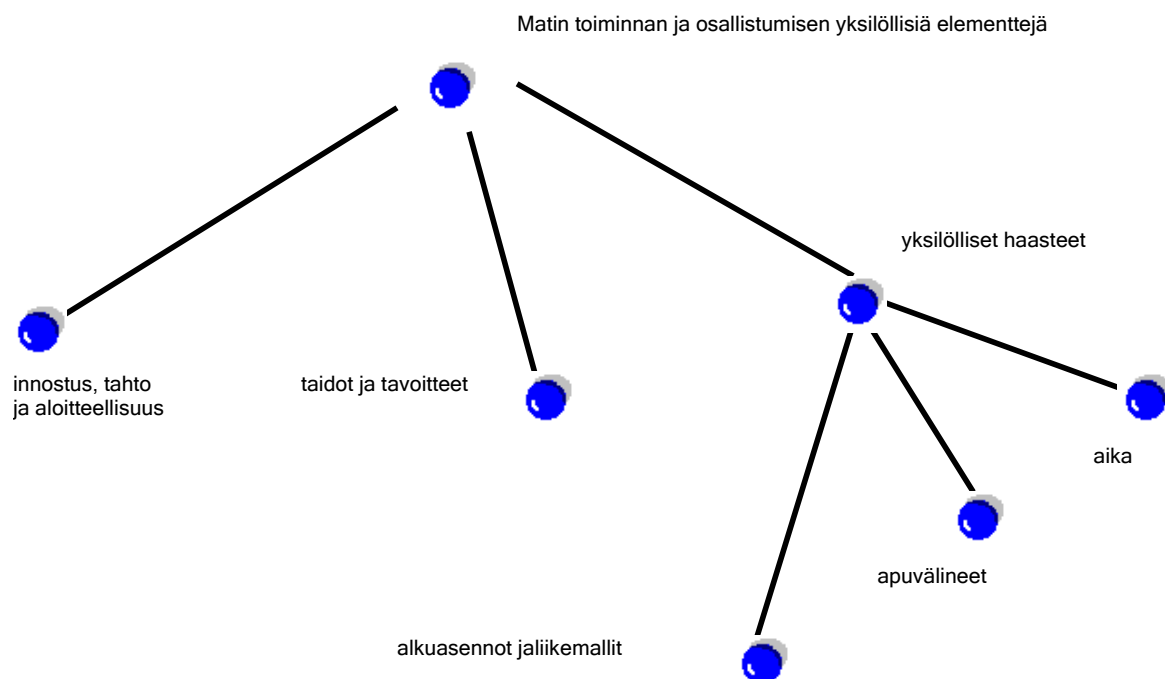
LIITE 5 **Matin arjen toimintatilanteista koostuva videoleike VARSU-tiimin ja Tuku-tiimin yhteiskeskustelussa (havainnointimuistiinpanot)**

Video alkaa 3.0 minuutin kohdalta

1. Tilannekuvaus: ruokailu, jossa Matti juo teetä avustajan avustaessa
 - teen juonti
 - vuorovaikutus lapsi-avustaja
 - miten toiset lapset toimivat, onko kommunikointia lapsi-toinen lapsi, aikuinen-toinen lapsi, entä muut aikuiset
 - miten näkyy arviointi ja tavoitteet
 - miten videoijana toimin
2. Tilannekuvaus: hetki, jossa Matti seisoo seisomatelineessä ja pöytätasolla on My Farm-
lelu, alku 4.5 min kohdalta
 - puuttuuko ensin aikuinen
 - miten Matti toimii
 - miten videoijana toimin
 - mitä vuorovaikutusta toisen lapsen kanssa ilman aikuista
 - avustaja ohjaa, muuttuuko tilanne: vahvistaako lapsi-lapsi vuorovaikutusta vai ohjaako enemmän Matin toimintaa
 - näkykö tilanteen alku ja loppu
 - miten näkyy arviointi ja tavoitteet
 - miten ennakoidaan uusi tilanne
3. Tilannekuvaus:alkaa siirtymätilanteella käsienpesutilanteessa vessassa , alku 5.9
 - miten ennakoidaan tilanne
 - toimintaketju
 - aikuisen ohjaus - Matin reaktiot
 - Matin omatoiminen suoriutuminen
 - vuorovaikutus aikuinen-lapsi
 - vuorovaikutus Matti-lapsi
 - vuorovaikutus lh 1-lapsi
4. Tilannekuvaus:aamupiiri "Onko Matti täällä"
 - ennakointi
 - Matin osallistuminen tilanteeseen
 - painikkeen käyttö
 - nimikortin laitto
 - lapsen omatoimisuus - aikuisen ohjaus
 - kommunikointi aikuinen- Matti
 - kommunikointi Matti-muut lapset
5. Tilannekuvaus:muovailutuokio Matti toisten kanssa , alku 8,9 min
 - miten Matti toimii
 - miten vuorovaikutus Matti-aikuinen
 - miten vuorovaikutus Matti-toinen lapsi
6. Tilannekuvaus: leikitilanteeseen virittyminen, Matti ensin peiton alla, alku 9,4
kelto: (kommentoi palaverin osallistujille) eli...leikkiä mihin toivotaan, että alkaa. Tää peitto
homma, on vähän ENNEMMIN. Hän on ollu peiton alla piilossa ja...
 - miten lto reagoi tilanteeseen
 - miten Matti toimii tilanteessa
 - miten Matin aloitteet huomioidaan
7. Tilannekuvaus: leikitilanne maatila, jossa lh toimii Matin kanssa, alku 10,2
 - miten Matti toimii
 - miten lh 1 toimii
 - miten huomioidaan toisten lasten rooli
 - miten vuorovaikutus Matti-toinen lapsi
 - miten vuorovaikutus aikuinen-Matti

- miten vuorovaikutus toinen lapsi-aikuinen
8. Tilannekuvaus: Matti kulkee pukattavan kÄrryn kanssa, alku 11,6 ilmeisesti
- miten Matti toimii
 - "on ohje, mene lto:n luoksi"
 - menee ohi
 - Muumin juominen
 - miten vuorovaikutus aikuinen-Matti
 - miten vuorovaikutus Matti-toinen lapsi
 - miten vuorovaikutus aikuinen-toinen lapsi
 - mihin aikuinen kiinnittää huomiota
 - millaista vuorovaikutusta vahvistetaan
 - miten valitsi kaakaon
9. Tilannekuvaus: lauluhetkitilanne, videointi alkaa liinalauluista alku 13,3 min
- kelto: (kommentoi palaveriin osallistujille) Huomasitteko, ettÄ tämä ohjaaja sanoi, ettÄ otetaan LIINALEIKKI, niin Matti alko...
- lto: rupes myös tekkeen
- ft: tuossa tarkkailin Mattia ja nuita vieressÄ olevia lapsia, niin siinä niin ku huomaa...
- kelto: Matti on tosi aktiivinen
- ft: Niin, tosi AKTIIVINEN
- nauhan 13.7 min kohdalla alkaa "Liinalaulu"
- nauhan 15,0 min kohdalla alkaa "Mörrimöykky"
- miten tässä vaikutti, ettÄ Matti oli tuolloin apuvÄlineessÄ
- nauhan 16,4 min kohdalla videon katselu loppuu
- kelto: Eli se oli siinä...(tauko) Varmaan herätti paljon ajatuksia. Haluatteko...HETI kommentoia tähän vai...TÄÄ oli tosiaan. Vanhemmat ei ollu nähny kokonaan, näkivät tämän LEIKIN siitä tuota...

LIITE 6 Esimerkki Nvixon mallinnustoiminnon käytöstä kategorioiden vertailussa



KUVIO 1. Matin toiminnan ja osallistumisen yksilöllisiä tekijöitä

LIITE 7 Avoimen koodauksen ydinilmaisut (kuviot 2-20)

- *"Matti innostu ku heräs se oma kiinnostus"*
- *"Se lähtee Matista itsestään"*
- *"Se ite siitä innostuuu ja tykkää varmaan eniten..."*
- *"Hän haluaa enemmän toimintaa"*
- *"Sillä loppuu se kiinnostus"*
- *"Se vain suivaantuu"*
- *"...lapsi siitä nauttii"*
- *"...haluaa sitä ja tosiaan siinä on se motivaatio"*
- *"Motivaatio ei saa olla yhtään liian suuri"*
- *"...ei halua"*
- *"Ei suostunu, jos ei se tykkää"*
- *"Et se on niin jääräpää siinä, että se ei suostutteluun ala"*
- *"Matti itekki ruppee puhumaan ja ite alottaa, sillä on niinku asiaa ja se yrittää sanoa"*
- *"Jos se on vain mielekästä, niin se tekee"*
- *"...ja Matti on ollu kiinnostunu niistä kaapeista"*
- *"Älotteet tule erilaisissa tilanteissa, että pitäis olla mahdollisuuksia"*
- *"... tykkää ryhmässä toimimisesta"*

KUVIO 2 **Kategoria: Matti innostuu, tahtoo ja tekee aloitteita**

- *"...et tavallaan ku tossa, että kodin tavoitteet"*
- *"...niin tässä miks nää justin tää swossi hankittiin, niin siinä on se lääketieteellinenkin tavoitekki"*
- *"...miten Kela tulkitsee näitä...päämäärät tulee sopia hyvin konkreettisesti...on mietittävä mitä tavoitteita on saavutettu"*
- *"...tavoitteeksi, että semmosia kokemuksia"*
- *"Matti osaa leikkiä siellä ja osaa mennä jo, ... sammaan joukkoonki ihan ite"*
- *"Matti tunnistaa ja haluaa...et siinä on se motivaatio ja palkkio"*

KUVIO 3 **Kategoria: Matin toiminnallisia taitoja ja tavoitteita**

- *"...korostuu nää alkuliikkeisiin liittyvät asiat"*
- *"...että säilyy... esim. nämä liikeradat. Että pystyy liikkuun, mutta sitte on, ..., se mahdollistaa sen, että pystyy sitte toimimaan"*
- *"...seisominen...on oikein hyvä ja riittääki"*
- *"jos aattelis sen terapeuttisena, että se olis vielä että aukaisis vähän jalkojä"*
- *"Tällai liikkeitten suhteen motivaatio on hyvä"*

KUVIO 4 **Alakategoria: Asennonhallinta ja motoriset liikemallit**

- *"miniwalkissa se ei halua kävellä"*
- *"minkä kans haluaa kävellä, niin ku on ne pienet kärkyt, niin työntää. niin käveleminen on paljon mieluumpaa. niin sitte, vaikka onki se swos-ortoosi päällä, niin se...niin se niinku on...tukee sitte."*
- *"nythän on keittiöleikit on alkanu, ku tuli tämä...miniwalkki, niin Matti voi leikkiä"*
- *"siinä miniwalkissa täytyypi olla jotain justiin sellasta, jota joutuupi tekemään".*
- *"mutta tietenkin voi aatella, että silloin ku ne kipsukat on jallassa, niin silloin olis vaippa. ja sitte ku ne ei oo, niin..."*

KUVIO 5 Alakategoria: Apuvälineet

- *"Matti on siinä iässä, missä on selvästi havaittavissa, että hän kehittyy ja ennen kaikkea haluaa kehittyä kaikilla näillä osaluilla jatkuvasti"*
- *"kuntoutus on oppimista ja se käsittää koko lapsen valveilla oloajan"*
- *"integroitumisen alkaa heti kun laps, kun vammanen lapsi syntyy"*
- *"...oppiminen tapahtuu viiveellä"*

KUVIO 6 Alakategoria: Aika

- *"...mitä tämä lapsi voi tehdä tai nämä lapset, pitää ottaa tietenki kaikki lapset huomioon."*
- *"tietenki sen voi aina...yrittää soveltaa sitte...erityislapselle sopivaksi."*
- *"...niitä hyviä ideoita, mitkä vois toimia koko ryhmän kanssa."*
- *"...niin me voiaan sitte yhittää sitte sinne...niihin toisten juttuihin."*
- *"...jotku sosiaaliset ja yhteistyötaidot on semmoset, mitkä on niinku tosi tärkeät aiheet... opitaan sitte yhdessä... vielä pitkälle tavoitteena."*
- *"...pitäskö se lähteä ihan niin ku yleisesti lapsen kehitykseen tukeutuen liikkeelle ja sitten ottaa ne Matin tavoitteet mukaan?"*
- *"...esimerkiksi semmonen leikin hierarkinen etenemismalli... oisko siinä mittään semmosta...jotenki viitekehystä, että vois lähteä sitte ideoimaan tarkemmin".*
- *"...että vaikka syyskuussa otetaan mikä nyt sitte olis, että olis tämmösiä teemoja."*

KUVIO 7 Kategoria: Lapsiryhmän tavoitteet

- "...avustaja Matin varjona"
- "...ei erillään omana ryhmänään toimiva ryhmä"
- "...ollaan me kahestaan harjoteltu.."
- "...ei Mattia saa sillai motivoitua kahen kesken sillä lailla..."
- "...lapsi lasten joukossa niinku -kuitenki korostuu yksilöterapia niinku enempi"

KUVIO 8 Kategoria: Ryhmätoiminnan muodot

- "asioiden puhuminen niiden oikeilla nimillä"
- "...kasvatus on kuntoutusta...ei niitä voi erottaa toisistaan",
- "...kuntoutus on oppimista ja se käsittää koko lapsen valveilla oloajan.",
- "...arkielämä on kuntouttaja ja se on opetusta"
- "... Matti on siinä mukana näin ja lapsi lasten joukossa niinku, mutta siinä korostuu kuitenkin yksilöterapia niinku enempi"
- "...avustaja on sitte niinku...että nämä lapset ovat sitten niinkun siellä siis vielä enemmän tasavertaisesti siellä ryhmässä...mukana"
- "...integraatio alkaa siitä, kun lapsi syntyy perheeseen"
- "siellä se kehittyy...se on kehittänyt sitä poikaa aivan selvästi ja sitte ku se kehittää tietenki näitä kaikkia muitaki lapsia."
- "...päiväkodin rooli voi muotoutua liian merkitykselliseksi"
- "..., että päiväkotit, vanhemmat, terapeutit, kaikki, että toimii niinku...", "se on käytännön kannalta helpompaa ja ennen kaikkea se on Matille minusta, ku Mattihan tykkää siitä."
- "...se on niinku muuttanu ommaa semmosta...toimintaa tulevaisuuteen."
- "joskus se tapahtuu siinä ja joskus se tapahtuu sillä tavalla niinku viiveellä..., että tää on semmosta niinku yhteiselämää"
- "ja semmosiin vaatii sitä päivää ja aikaa, että niitä (taitoja) huomaa ja, että ne toistuu...se on ihan eri tiedon lähde se koko päivä"

KUVIO 9 Kategoria: Yhteistyön teemoja

- "...päiväkotit on erittäin sitoutunu tähän kuntoutukseen ja tekee sitä, ottaa arjessa huomioon..."
- "...jos me otetaan tämmönen ohjelma...selkeät sävele...perheellä on vastuuta ja sillon se tietää myös sitä että terapeutoist...perheen täytyy olla terapeutoissa mukana...met tehdään tämmönn ohjelma, lasta palveleva."
- "...tämmönen kolmikanta...perhe päiväkotit ja terapeutit."
- "...jos tämä ei toimi, jos joku näistä ei toimi, niin me ollaan, tarkotan yhteiskunta, me ollaan epäonnistuttu"
- "...VARSU-palaverit on hyvä...perhe on kuitenkin niissä mukana...hyvin yksi tyiskohtaisesti käsitellään näitä tavoitteita missä ollaan, että perhe on täysin tietoinen niistä ja voi jollakin tavalla ottaa niitä arjessa huomioon...ei ehkä yhtä määrätietoisesti kuin päiväkodissa kuitenkaan"
- "...minusta se on kauhean hyvä, että ne on kaikille lapsille (rukkaset), niin, että kaikilla lapsilla on tavoitteita"
- "...kyllähän ne tietää ja niin, mutta etä kuitenkin on niinku kuulemassa sitte, ku eri ihmiset kertoo, niin se mennee tieto ihan erillä lailla sitte...tullee itel leki"
- "...jos siinä niinku lauletaan, leikitään jotain leikkiä ja lauletaan...niin sitte se menee se käsien venytys, mutta sehän ei oo minusta, se ei ole niinko toiminta perustaista kuntoutusta kyllä. Sinänsä se on kuntoutusta sitä varten, että pysyy toimimaan..."
- "Toimintaperustainen kuntoutus on sitä, että opettelee toimimaan siinä tilanteessa oikealla tavalla...oppiä tekemään sen ei leikisti vaan ihan oikeesti."

KUVIO 10 Kategoria: VARSU ja toimintaperustainen ohjaus yhteistyössä

- "...että vanhemmat ovat siinä asiantuntijoita niissä kotiasioissa."
- "...ennen kaikkea sinun pitää olla vanhempi lapselle."
- "...sitte taas täältä tulee niinku päiväkodilta (arviointitieto), ku me taas puhutaan terapiatilanteesta"
- "..., että Matille tulee nämä terapiat ja muut, ja sitä kautta ohjataan"
- "...mutta että jokkainen niinku on jotenki tasa-arvoinen..."

KUVIO 11 Kategoria: Vastuut ja roolit yhteistyössä

- "...että aamupiiri ja just nämä tämmösen niinku piirissä tapahtuvat lasten yhteiset toiminnot, niin niissähän Matti on niinku kaikkein tarkkaavaisin"
- "No tietenkinhän (aamupiirillä) yksinkertaisesti leikkeihinhän vois yhis tää...tehä semmoset liikkeet, että tehään...leikitään tällä lailla, että..."
- "Mie aattelin, että se on ajateltu, että teidän kans tehään jotaki kivaa ja hän ei nyt tule aamupiirille..."
- "Minusta ne on semmosia asioita, että aamupiiri on aamupiiri, että...se on vähän niinku perheen aamuhetki tämmönen. Että ei sinne nyt terapeutti tule, jos perhe syö."

KUVIO 12 Kategoria: Aamupiiri

- "leikkeihin vois yhittää semmoset liikkeet, että...leikitään tällä lailla, että..."
- "niitähän vois kerätä niitä leikkejä, missä tulee niinku tämmöstä, et vastakkain tehään tai on..."
- "semmonen leikin hierarkinen etenemismalli vois olla ihan semmonen. Jos siellä on tämmönen sensomotorinen leikki. Ja sitte lähtis miettimään, ku siellä on liike, tunto, asento... Oisko siinä mittään semmosta, jotenki viitekehystä, että vois lähteä sitte ideoimaan tarkemmin... sitte siellä leikkimallissa mennee rakentelu-leikki...lähtis sieltä miettiin sosiaalinen leikki"
- "...on siinä semmonen ristiriita, että ei lapsi saa sitte niinku rauhassa leikkiä... Että kyllähän tuon ikänen lapsi jo vastustaa joskus, että sitäki, että kun koko ajan tehään jotakin...jotakin paikkaa venytetään tai...Tietenki siinä voi leikkiä sitte samalla, mutta että ihan niinku, että koko päivä on niin ohjelmoitu sitte."
- "Ja justiin se, että pääsee, saapi leikkiä samalla tavalla ku muutki lapset. Ja mitä ite haluaa."
- "Just se leikki jää aika vähälle, että saa leikkiä, niinku Mattiki. Matti osaa leikkiä siellä ja osaa mennä jo, vähän niinku sammaan joukkoonki ihan ite. Ossaa mennä, niin että saa leikkiä semmosta ja semmosilla leluilla, mistä ite tykkää"
- "Pojat on kauheen toiminnallisia. Ne rakentelee legoista ja kaikesta koko ajan. Mutta ei ne sillä lailla, semmosta lasta...Samanlaiset lapset leikkii keskenään. Koko ajanhan ne."
- "...ku Matti ja taas nää muutama poika...ja aikuisen siihen tarvii ilman muuta ohjaamaan, että millä lailla Matille pystyis tämän. Matti lähti sitten mukkaan, mutta aikuinen siinä piti olla koko ajan."
- "Mutta Kerttuhan ossaa leikkiä Matin kanssa. Että se on kantanut joskus ku Matti on ollu seisomatelineessä, niin on kantanut Matille leluja ja kiipee ite tuolille...leikkimään."
- "Nythän on keittiöleikit on alkanu, ku tuli tämä...miniwalk, niin Matti voi leikkiä, ku siinä on se pieni keittiö..."
- "Mutta sitte tää vapaa leikki, jossa...kyllä sitten tuota (tauko) tulee vähä...siis vähemmän tulee siis tätä lähekkäin leikkimistä."
- "Sitte se, ku että on niitä vapaita leikitilanteita, niin silloin tahtoo vielä olla, että se...on vielä jonku kerran vielä ollu, että ei kestä, että pikkusen jää pois."

KUVIO 13 Kategoria: Leikki

- *"...ja sitte tietenki tämä ulkona oleminen. et se on, että siinähan kovasti tulee välillä, että ei halua tulla sisälle."*
- *"...tai sitte ku me mennään ulos joka päivää, niin ulos mennessä sitte voi valita, mitä ulkona tekkee..."*
- *"...niin no, sittenhän tietenki...leikkii hiekkaleikkiä siinä, kun on ollu ulkona välillä niinku...seisonu seisomatelineessä"*
- *"...niin, meillä oli pyörätuoli ulkona, niin me pantiin se nyt iltapäivällä niin hiekkalaatikko siihen...siihen sitte."*
- *"...ja siihen tulis muitaki lapsia sitte...ja sehän se on se ongelma, että ku tietenki Matti... saapi leikkimään hiekalla, mutta ku... yksin...koska muut lapset leikkivät, koska muut lapset leikkivät siellä hiekkalaatikolla...ylipäättään niien muitten lasten kanssa"*
- *"Viimeksi ko mä kyssyin Matilta haluaako se keinua, mennä hiekkalaatikkolle vai vasarioia, niin arvaa mitä se valitti?"*
- *"...se oli minun kanssa ja kyllä se hyöin, sitte vielä lorun mukkaan ja ...oli kans vasarointia...ihan mahtava kyllä oli, että. sen näki niinku, että Matti yritti oikein tosissaan..."*
- *"Puuttuuko teillä siis mitä vai kaikki niistä ulos-kuvoista?... mitä oikeasti tuolla ulkona voi tehdä...?"*
- *"Aatelkaa sitäki, että annetaan eikä sanottakaan. että näytetään sille joku kuva ja sanotaan, että etsi ja sitte se etsis katseella liukumäen. että olisko näin...pitkällä?"*
- *"... niin no, sittenhän tietenki...leikkii hiekkaleikkiä siinä, kun on ollu ulkona välillä niinku...seisonu seisomatelineessä. niin siinä sitte."*

KUVIO 14 Kategoria: Ulkoilu

- *"...että sehän on ruvennu hirveesti enemmän matkimaan nyt lapsia. niin se matkii sitä, kun tuota...esimerkiksi, kun lapset itkee"*
- *"...että miksiköhän Matti itki ja minä sanoin,että varmaan joku itki ensin."*
- *"Matillahan ei oikeasti oo jäljittelyä semmoset sanat ku anna ja ei. vaan se käyttää niitä johdonmukaisesti tiettyssä tilanteessa...ei se oo mittään jäljittelmistä"*
- *"... vaikkei käytäkään, niin se kuitenkin ko sen kuulee, niin sitten jäljittelee"*
- *"...onko tämä niinku tää jäljittely... niinku sama ku matkiminen?"*
- *"...ku lähtee pienen lapsen kans, se lähtee heti mukkaan matkimaan..on se sitten jotakin...sanoja tai tekemistä, että sillä laillahan Mattia ei saa niinku matkimaan, vaan se, että jos hän itte haluaa niin sit se lähtee"*
- *"...niinku aika paljon niinku eri ikästen kanssa on just tämmösiä matkimisia, että lapset aika yleensä ku on leikkinä matkiminen"*
- *"...tai ällällällä...tällasta me ollaan kotona, niin se on tullu niihin matkaan"*
- *"Matti myös muuten matkii tai on sanonu perässä...on yrittäny sanoa minun nimeä."*

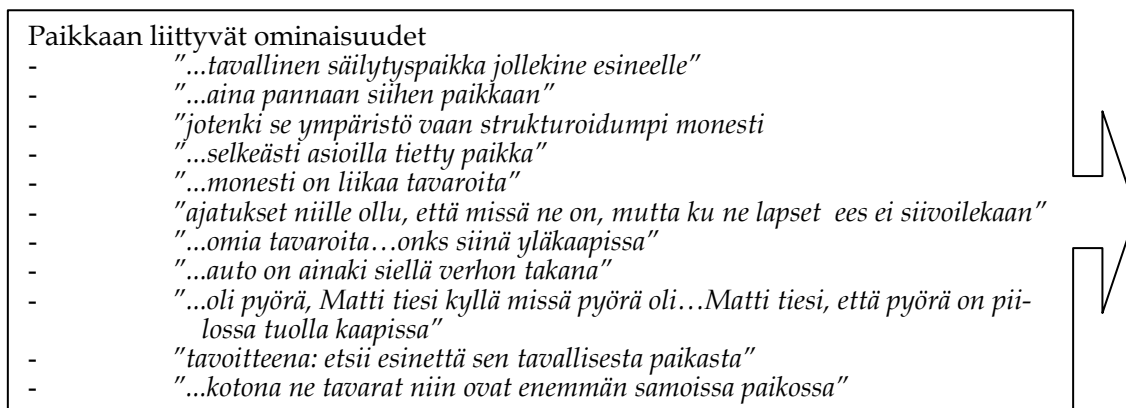
KUVIO 15 Kategoria: Matkiminen

- "...eikä minun mielestä se aina tartte olla sitä treenausta jotaki. vaan voi tuota tehdä ihan mitä itekki...tyk...ite tykkää tehdä."
- "...ku me lähettiin sinne parturiin, niin se ei suostunu menemään isän autoon ku minä olin lähteny, vaan piti ottaa minun oma auto"
- "...että ekaks vois alottaa siitä, että ku me lähetään ulos, niin ois joka päivää mistä vois valita, että ulos lähtiessä...no, mä ku en juuri koskaan lähe ulos. että se on harvoin, että mä tarvitsisin tämmösiä.
- "...tai sitte ku me mennään ulos joka päivää, niin ulos mennessä sitte voi valita, mitä ulkona tekkee..."
- "...mennäänkö aamupiirille vai tehäänkö pyöräremontti"
- "...että jos tulis se tilanne, että hän vois itse vaikka valita, että mitä tekkee, niin tekkee tutuksi ne kuovat ja hän itse voi sitte aktiivisesti osottaa.
- "...ja sitten toisessa oli että "minä haluan keinua" ja toisessa "minä haluan liukumäkkeen" ...niin se valitti sen keinumisen"
- "..., että varmaan ois lähteny, koska se valinta itessään se valinnan teko oli selvä. mutta ei pysty kuitenkaan ilmaseen, että..."

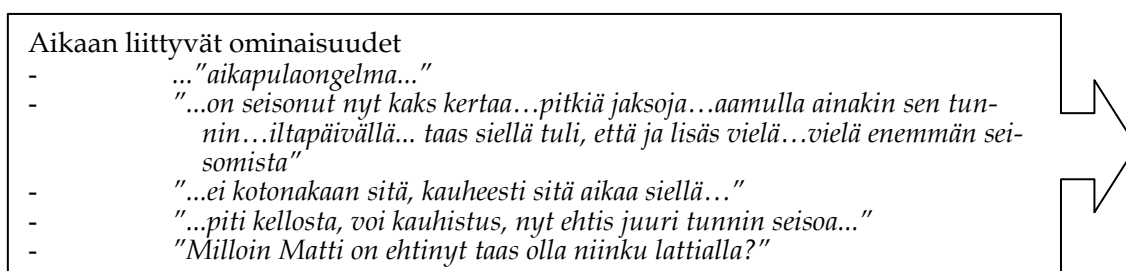
KUVIO 16 Kategoria: Valinnat

- "...,et ku sille sanoo, et on vuorotellen, se heti, että onko se hänen vuoro. et se jo tenki reagoi siihen se..."
- "...että sillä oli tässä käessä se pötky, niin sit se otti palan ja siihen tuli Maija ja sitten ne vuorotellen. Elikkä sit siitä tuli aivan hauska leikki, että...Matti otti palasen ja sitte oli Maijan vuoro."
- "...,niin just mietin, että aamupiiri ja just nämä tämmöset niinku piirissä tapahtuvat lasten yhteiset toiminnat, niin niissähän Matti on niinku kaikkein tarkkaa vaisin. ja se oottaa vuoroa..."
- "..., mutta tossa tilanteessahan ei...kaikilla oli vuoro...kaikilla oli yks vuoro. Matti ei edes yrittäny käsillä, ku et hänen vuoro ei oo."
- "...kyllä sanotaan, että "niin vuoro" ja "kenen vuoro", et kyllä Matti varmaan ymmärtää, että vuoro, mitä se tarkoittaa"
- "...ja se sana vuoro, jo niinku aktivoi."
- "...tuoki ringissä nuita juttuja tehään vuorotellen, niin...Matilla on jo se että kenen vuoro, niin se sana vuoro, niin se jo on semmonen, että se niinku heti terästyy..."
- "Minkä pienenä oppii, niin vanhana taitaa. me ollaan kuule harjoteltu vuoroja."

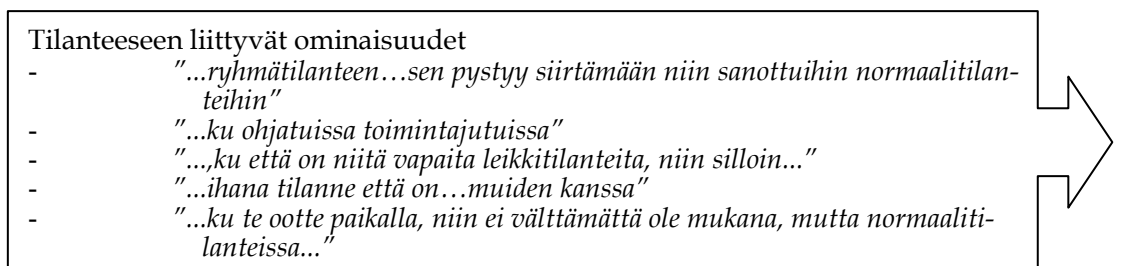
KUVIO 17 Kategoria: Vuorottelu



KUVIO 18 Paikkaan liittyvät ominaisuudet

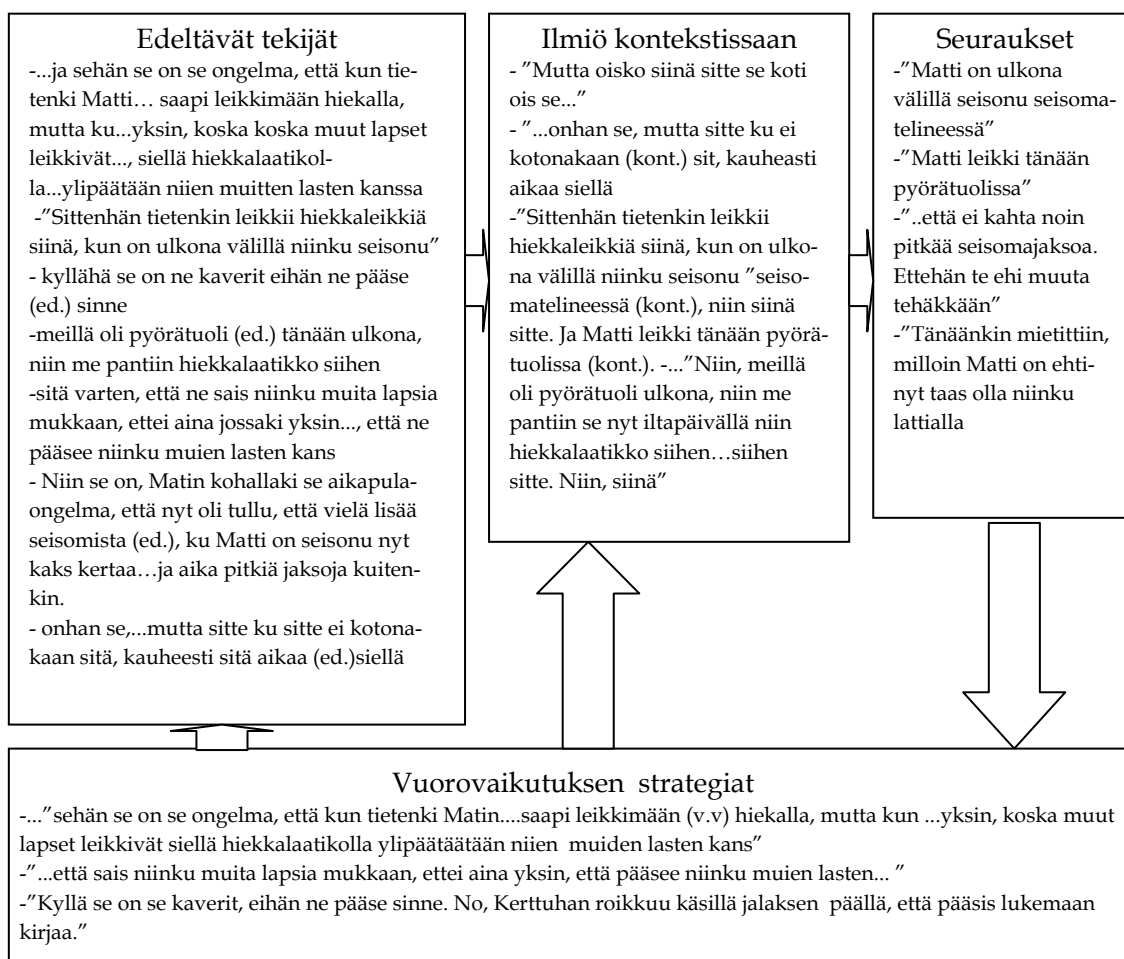


KUVIO 19 Aikaan liittyvät ominaisuudet

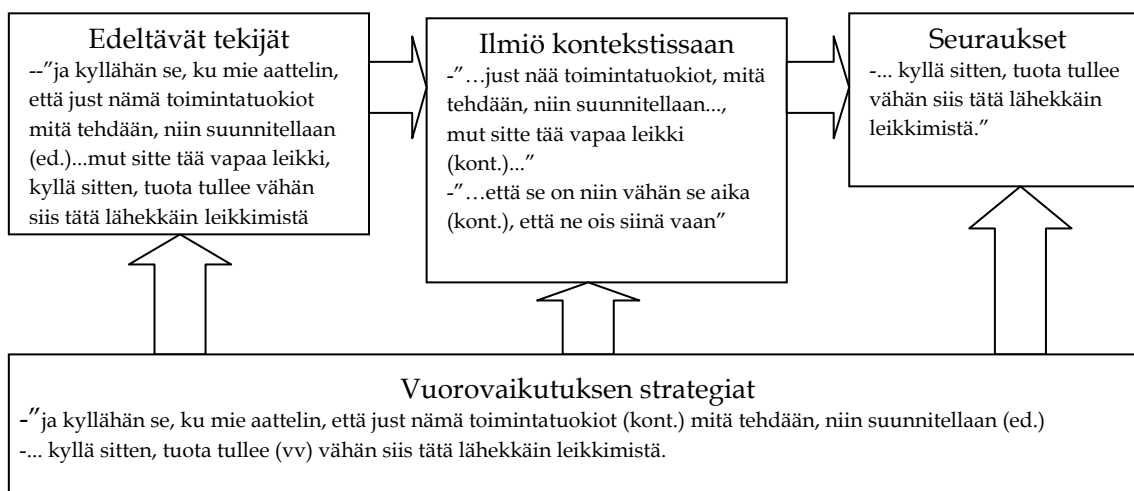


KUVIO 20 Tilanteeseen liittyvät ominaisuudet

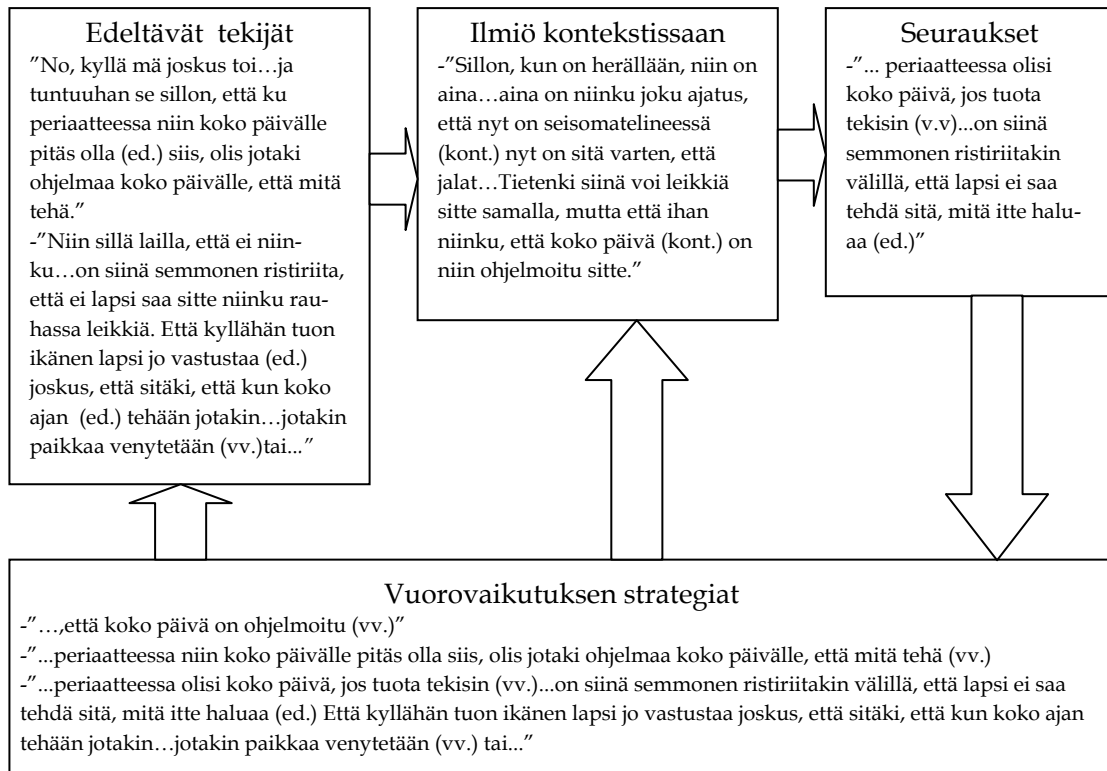
LIITE 8 Esimerkit aksiaalisessa koodauksessa muodostuneiden Matin toimijan ja osallistujan polkujen analyysin paradigmalleista (kuviot 21-28)



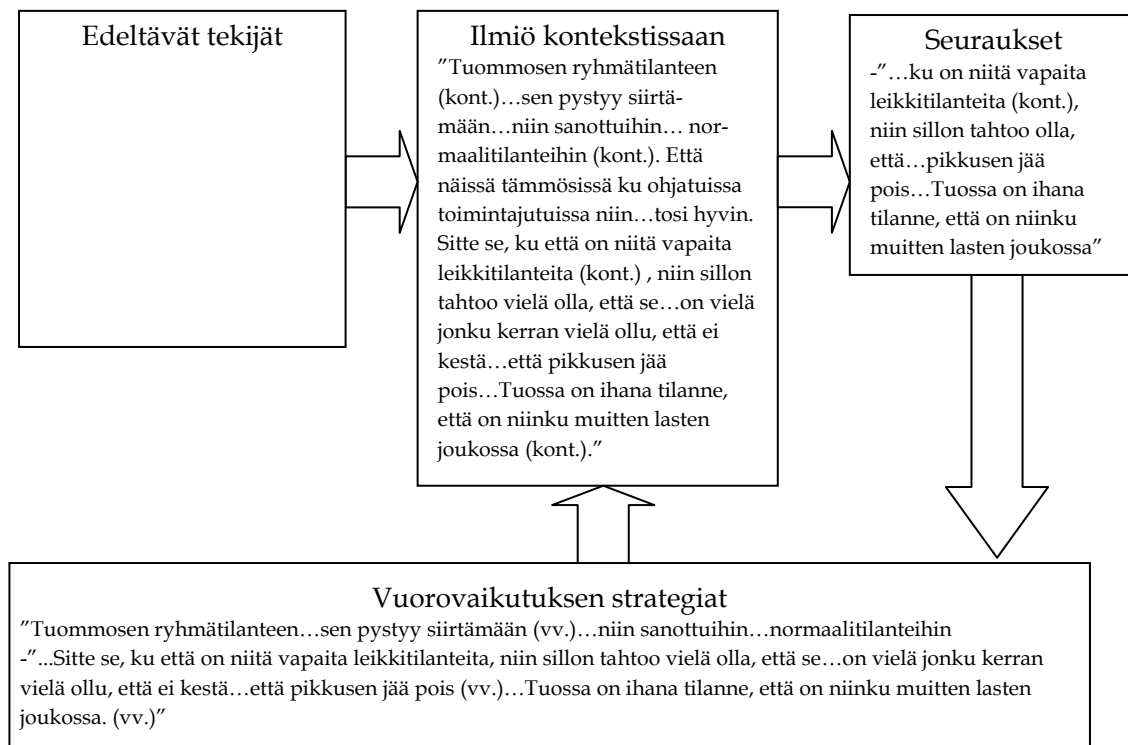
KUVIO 21 Matti toimijana apuvälineessä



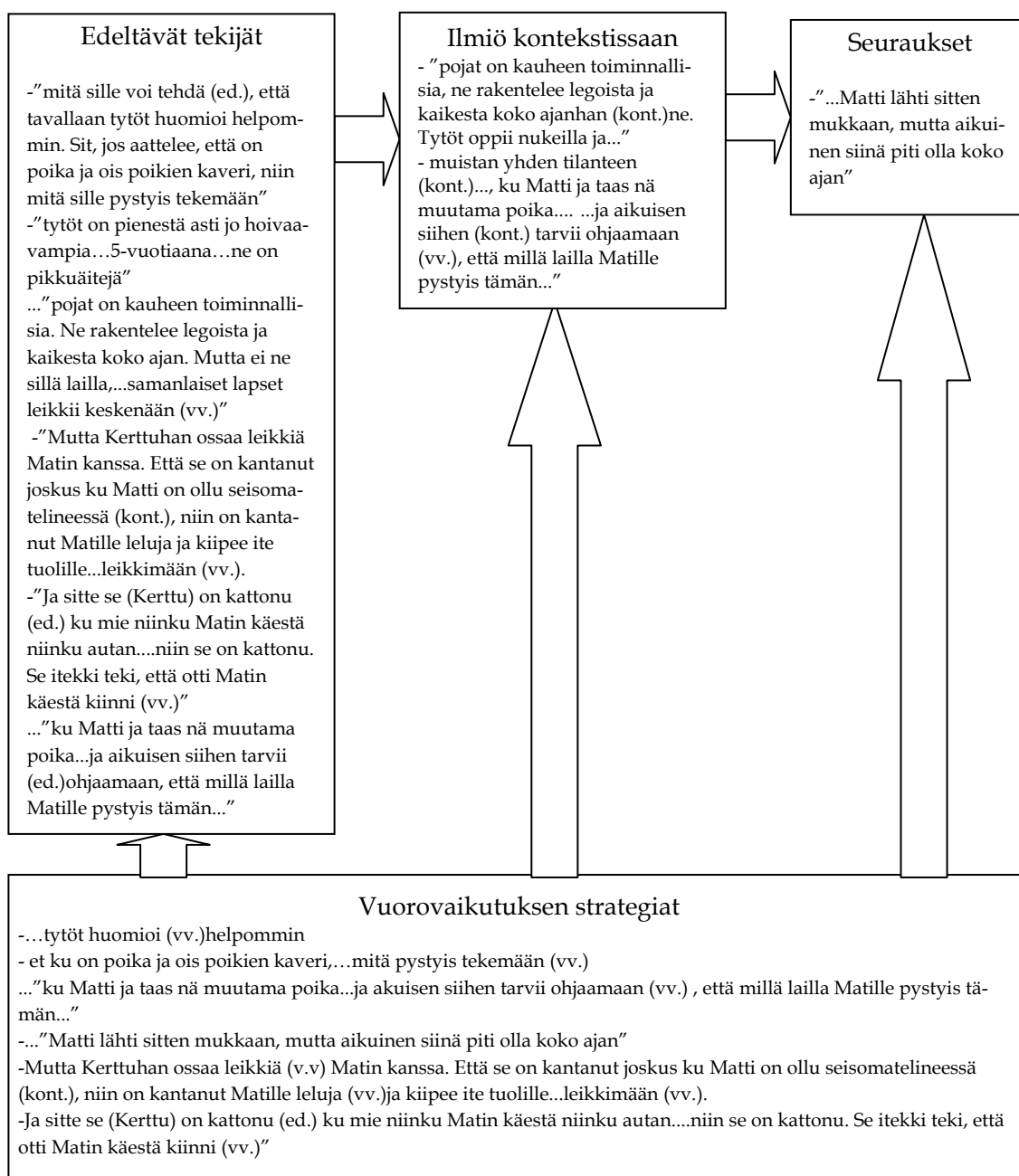
KUVIO 22 Matti toimijana suunnitellussa ja vapaassa toiminnassa



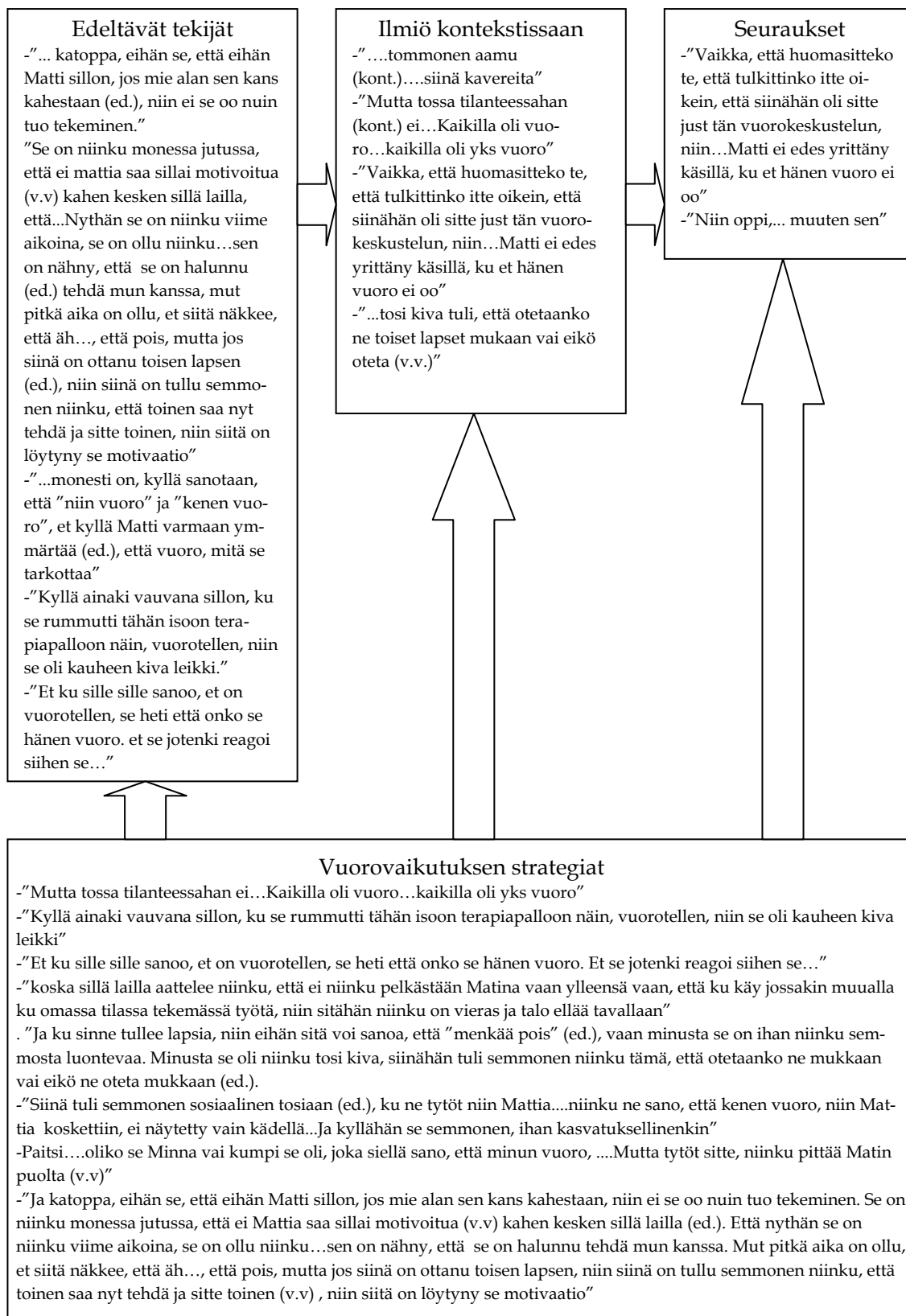
KUVIO 23 Matti toiminnan kohteena



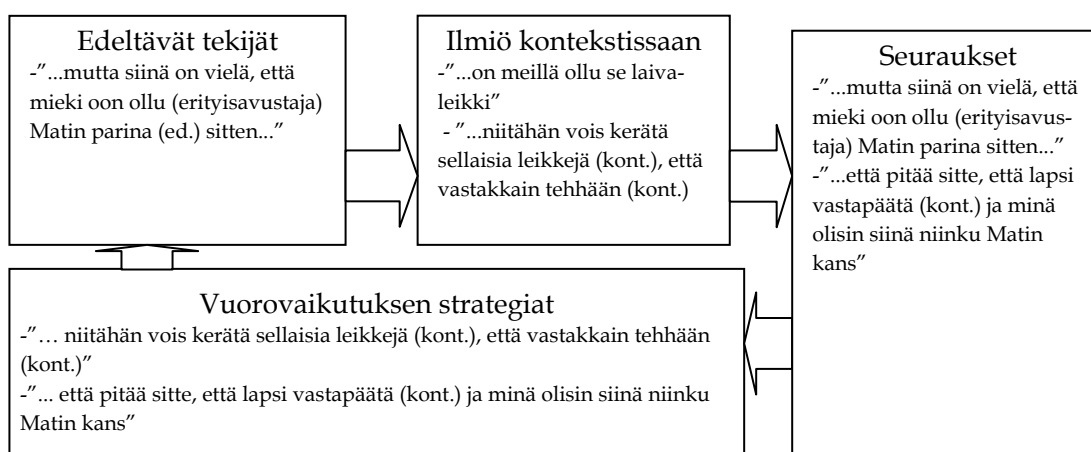
KUVIO 24 Matti toimijana vai osallistujana?



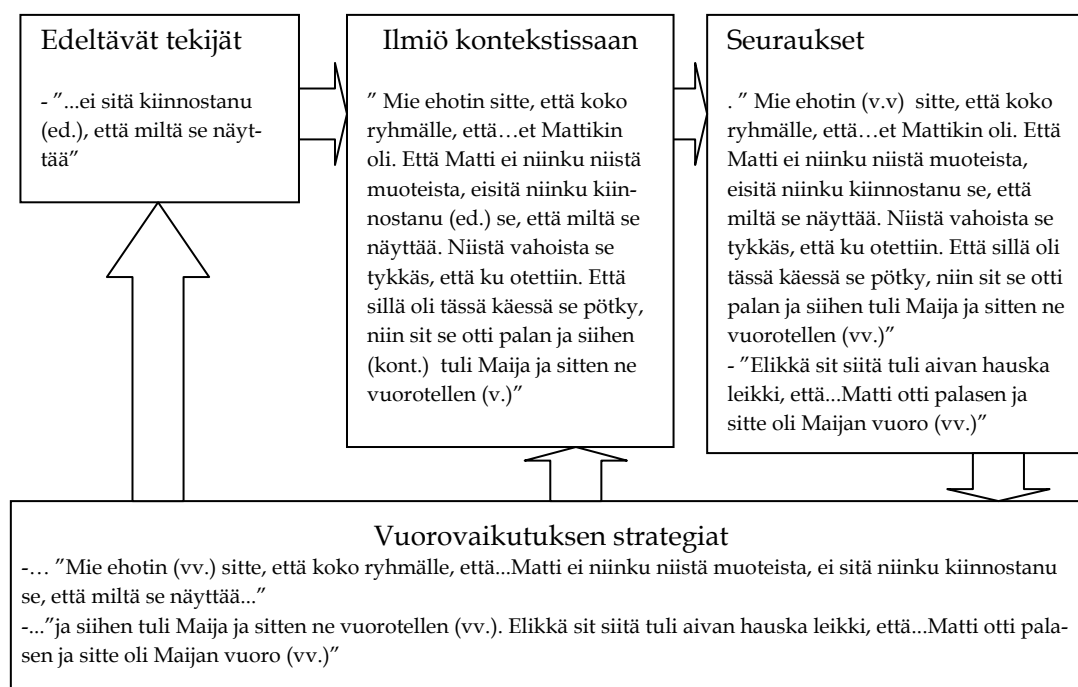
KUVIO 25 Matti toimijana ja osallistujana vai osallistumisen kohteena?



KUVIO 26 Matti pienryhmätilanteessa toimijana ja osallistujana

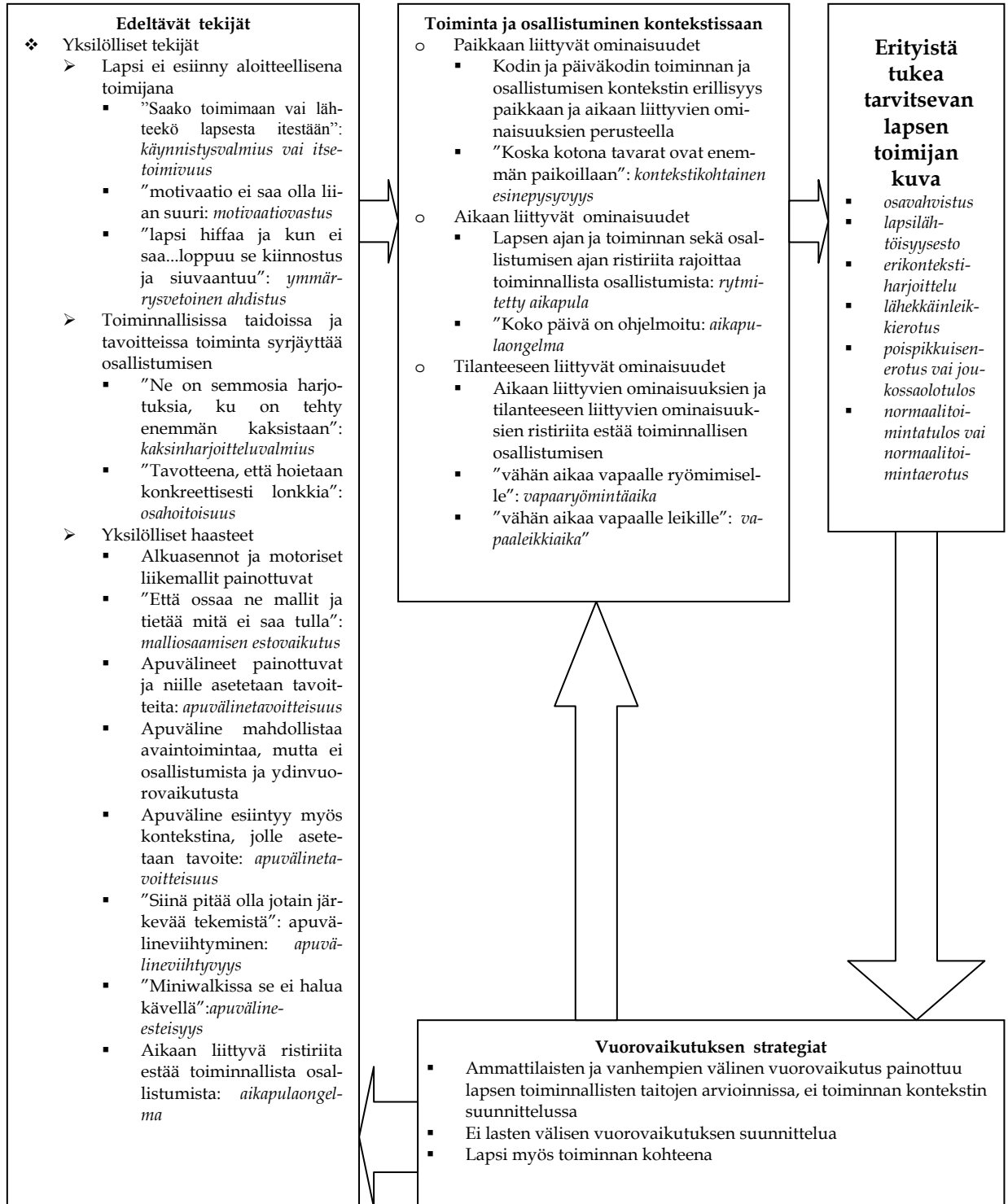


KUVIO 27 Matti toimijana ja osallistujana leikissä



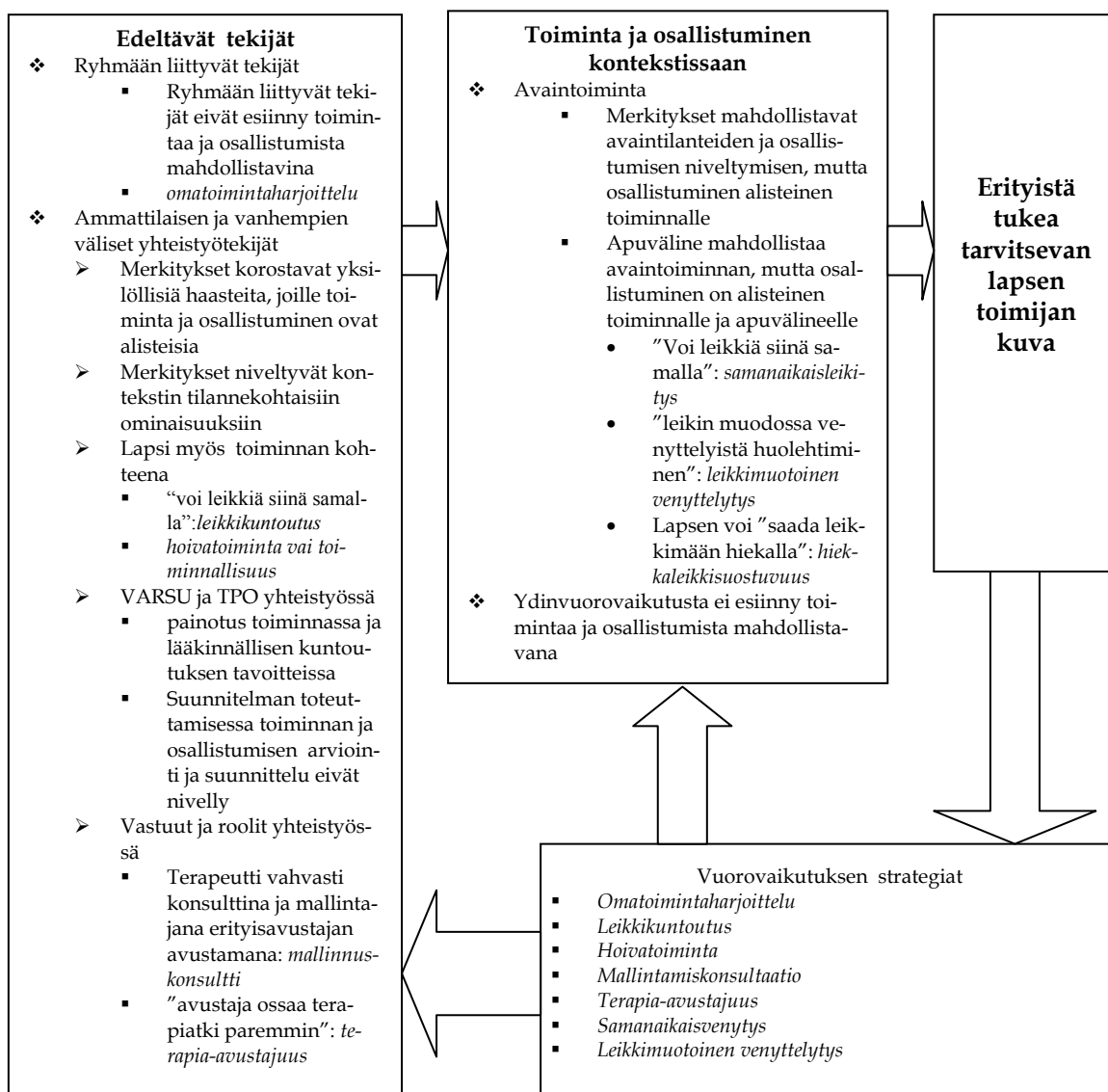
KUVIO 28 Matti toimijana ja osallistujana vuorottelemassa

LIITE 9 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan, osallistujan sekä toiminnallisen osallistujan kuvat (kuviot 29-31)



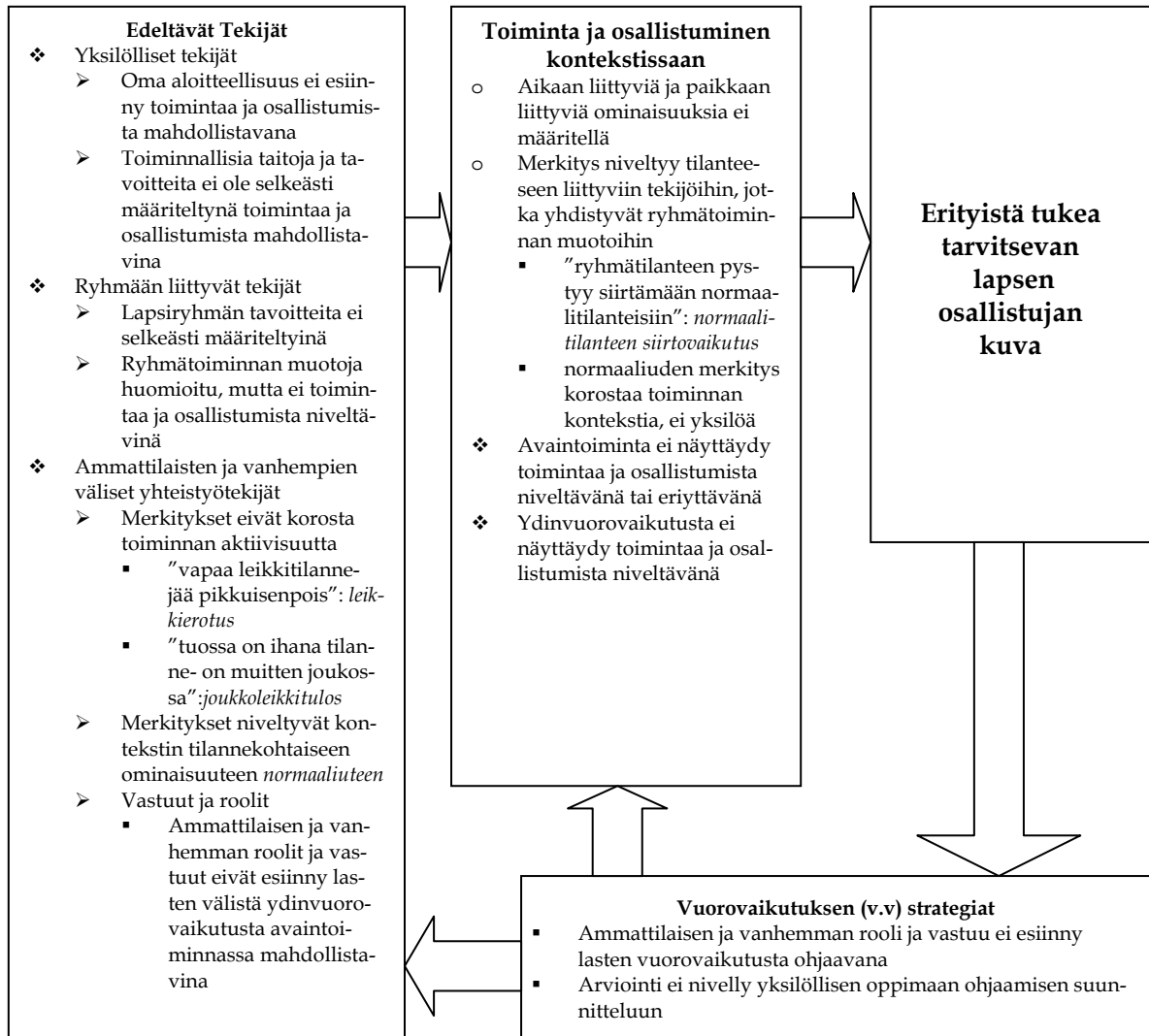
(kuvio jatkuu)

(kuvio 29 jatkuu)

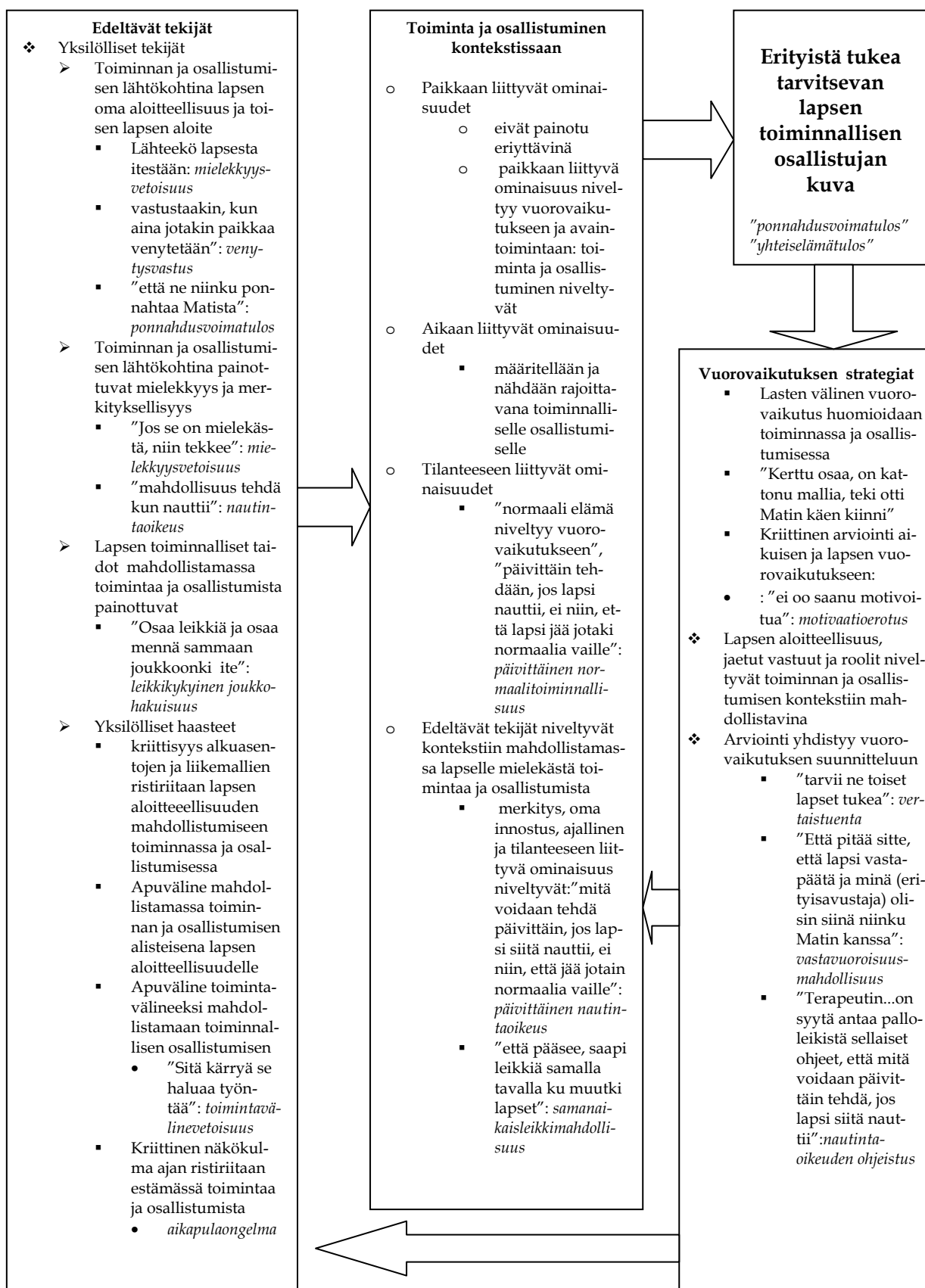


KUVIO 29

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimijan kuva



KUVIO 30 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistujan kuva



Toiminta ja osallistuminen kontekstissaan

- Paikkaan liittyvät ominaisuudet
 - eivät painotu eriyttävinä
 - paikkaan liittyvä ominaisuus niveltyy vuorovaikutukseen ja avaintoimintaan: toiminta ja osallistuminen niveltävät
- Aikaan liittyvät ominaisuudet
 - määritellään ja nähdään rajoittavana toiminnalliselle osallistumiselle
- Tilanteeseen liittyvät ominaisuudet
 - "normaali elämä niveltyy vuorovaikutukseen", "päivittäin tehdään, jos lapsi nauttii, ei niin, että lapsi jää jotaki normaalia vaille": *päivittäinen normaalitoiminnallisuus*
- Edeltävät tekijät niveltävät kontekstiin mahdollistamassa lapselle mielekästä toimintaa ja osallistumista
 - merkitys, oma innostus, ajallinen ja tilanteeseen liittyvä ominaisuus niveltävät: "mitä voidaan tehdä päivittäin, jos lapsi siitä nauttii, ei niin, että jää jotain normaalia vaille": *päivittäinen nautintaoikeus*
 - "että pääsee, saapi leikkiä samalla tavalla ku muutki lapset": *samanlaisleikkimahdollisuus*

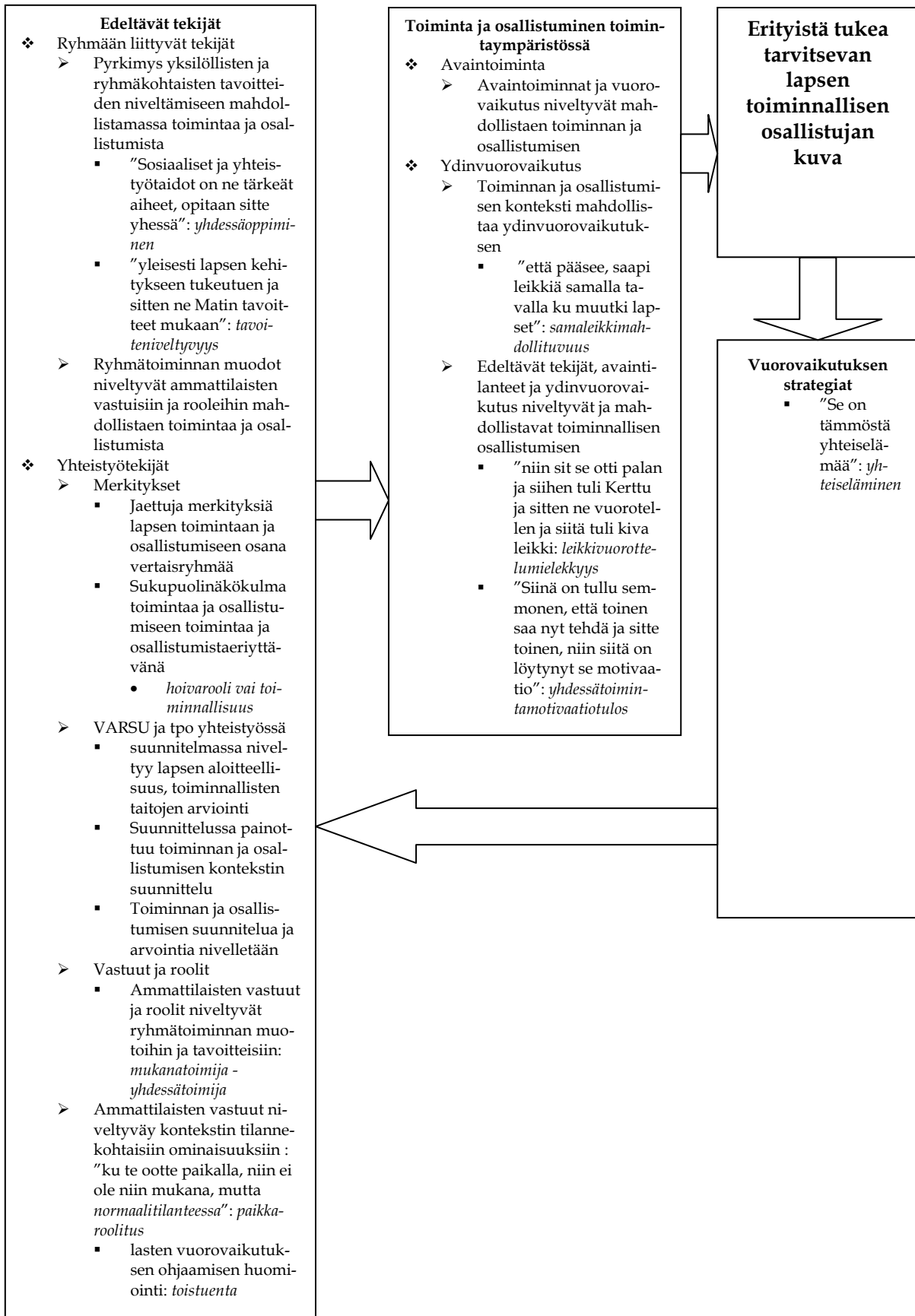
Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuva

"ponnahdusvoimatulos"
"yhteiselämäntulos"

Vuorovaikutuksen strategiat

- Lasten välinen vuorovaikutus huomioidaan toiminnassa ja osallistumisessa
- "Kerttu osaa, on katonu mallia, teki otti Matin käen kiinni"
- Kriittinen arviointi aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen:
 - "ei oo saanu motivoitua": *motivaatioerotus*
- ❖ Lapsen aloitteellisuus, jaetut vastuut ja roolit niveltävät toiminnan ja osallistumisen kontekstiin mahdollistavina
- ❖ Arviointi yhdistyy vuorovaikutuksen suunnitteluun
 - "tarvii ne toiset lapset tukea": *vertaistuenta*
 - "Että pitää sitte, että lapsi vastapäättä ja minä (erityisavustaja) olisin siinä niinku Matin kanssa": *vastavuoroisuusmahdollisuus*
 - "Terapeutin...on syytä antaa palloleikistä sellaiset ohjeet, että mitä voidaan päivittäin tehdä, jos lapsi siitä nauttii": *nautintaoikeuden ohjeistus*

(kuvio 31 jatkuu)



KUVIO 31 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistujan kuva

**LIITE 10 Tutkimuksen arvioinnissa käytetyt ensisijaiset arviointikriteerit
(Strauss & Corbin 1990)**

- Criterion 1: How was the original sample selected? What grounds?
- Criterion 2: What major categories emerged?
- Criterion 3: What were some of the events, incidents, actions, and so on (as indicators) that pointed to some of these major categories?
- Criterion 4: On the basis of what categories did theoretical sampling proceed? That is, how did theoretical formulations guide some of the data collection? After the theoretical sampling was done, how representative did these categories prove to be?
- Criterion 5: What were some of the hypotheses pertaining to conceptual relations (that is, among categories), and on what grounds were they formulated and tested?
- Criterion 6: Were there instances when hypotheses did not hold up again what was actually seen? How were these discrepancies accounted for?
How did they affect the hypotheses?
- Criterion 7: How and why was the core category selected? Was this collection sudden or gradual, difficult or easy? On what grounds were the final analytic decisions made?

Istun kivellä.
Huomaan kulkeneeni
yhden polun.

Kantaneeni ajatuksissani kiven
läpi vieraan maiseman.

Maiseman, jossa opettelin maaston lukua,
tarkistelin koordinaatteja.
Ja kuljin.

Nyt katson maisemaa,
ja kiveä,
jolla istun.
Jotain tunnistaen.
ja
matkasta kiittäen.

Kristine From

Äidilleni