

VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN MENETELMÄN (VARSU)
KÄYTTÖ JA TOIMIVUUS VUOROPÄIVÄKODIN ARJESSA LAPSEN
KEHITYKSEN TUKEMISEKSI

Marianna Antila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Antila, Marianna

Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän (VARSU) käyttö ja toimivuus vuoropäiväkodin arjessa lapsen kehityksen tukemiseksi

Jyväskylän yliopisto, 2002, 87 s.

Erityispedagogiikan laitos

Pro gradu –tutkielma

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää VARSU-menetelmän käyttöä ja toimivuutta 5-vuotiaan lapsen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kommunikation arvioinnissa ja kehityksen tukemisessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin VARSU:n toimivuutta päiväkodin arjessa sekä minkälaista tietoa menetelmän avulla saadaan toiminnan toteuttamisen tueksi ja tietoa lapsen kehityksen edistymisestä. Kokemuksia kartoitettiin myös vanhempien ja henkilökunnan yhteistyöstä.

Tutkimus toteutettiin päiväkodissa haastattelu- ja havainnointimenetelmiä käyttäen. Aineistoa kerättiin haastatteleamalla lapsen äitiä ja seitsemää ryhmässä toiminutta aikuista. Tutkimusaineisto koostui myös lapsen päiväkotipäivien ja suunnittelupalaverien havainnoinneista. Seuranta toteutettiin noin yhdentoista kuukauden ajan.

VARSU-menetelmän käyttöönotto ja arviointien suorittaminen sujuivat päiväkodissa hyvin. VARSU:n ohjeistuksesta ei koettu olevan apua toimintojen suunnittelussa, vaan huomioon tuli ottaa vuoropäiväkodin toimintatavat ja resurssit. Toimintaperustaisen ohjauksen toteuttaminen onnistui ja lapsen kehityksen tukemiseksi löydettiin sopivia toimintamuotoja. Menetelmän käytön edetessä henkilökunnan arviointi- ja havainnointitaidot lisääntyivät sekä lapsen kehityksen tiedostaminen. Myös muiden lasten kehityksen tiedostamisen koettiin lisääntyneen ja asioita nähtiin monipuolisemmin eri näkökulmista. Yhteistyön tekemisen tavat olivat vielä haussa ja toteutus tapahtui lähinnä päiväkodin arviointien pohjalta. Vanhempien osallistuminen yhteiseen suunnitteluun oli vähäistä.

Hakusanat: varhaisvuosien erityiskasvatus, arviointi, toimintaperustainen ohjaus, yhteistyö, VARSU

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 ARVIOINTIMENETELMÄ PÄIVÄKODIN ARJESSA	7
2.1 Arvioinnin tarkoitus ja merkitys	7
2.2 VARSU-menetelmä	9
2.2.1 VARSU:n tausta	9
2.2.2 VARSU:n rakenne	10
2.3 Toimintaperustainen ohjaus	13
2.4 Toiminnan ja ohjauksen toteuttaminen	15
2.5 Yhteistyö	20
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 Tutkimusmenetelmä	26
4.1.1 Osallistuva havainnointi	26
4.1.2 Teemahaastattelu	27
4.2 Aineiston keruu	28
4.3 Aineiston analyysi	32
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	34
5 TULOKSET	38
5.1 VARSU päiväkodin arjessa	38
5.1.1 VARSU:n käytön aloittaminen	38
5.1.2 Alkuarvioinnin suorittaminen	41
5.1.3 Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen arkipäivässä käytettäväksi	42
5.1.4 Toimenpiteitä, joita VARSU:n toteuttaminen vaatii päiväkodin arjessa	44

5.1.5 Yhteenveto	48
5.2 VARSU:n avulla saatua tietoa	49
5.2.1 Alkuarvioinnin ja jatkuvan arvioinnin tuottama tieto toiminnan tueksi	49
5.2.2 Lapsen kehityksen eteneminen toiminnan myötä	52
5.2.3 Yhteenveto	54
5.3 Yhteistyön eteneminen	55
5.3.1 Vanhempien ja henkilökunnan yhteistyö	55
5.3.2 Yhteistyö henkilökunnan kesken	57
5.3.3 Yhteenveto	59
6 POHDINTA	60
LÄHTEET	68
LIITTEET	76

1 JOHDANTO

Toimiessani aiemmin lastentarhanopettajana olen kaivannut käytännönläheistä arviointimenetelmää, jonka avulla voisi saada lisätietoa lapsen kehitystasosta ja siihen mahdollisesti liittyvistä tuen tarpeista. Lapsen erityistuentarve on arka aihe lähestyä vanhempia ja monesti olisi kaivannut tukea omille epäilyilleen ja jotakin välinettä, jonka avulla vanhempia voisi lähestyä. Ei ole helppoa heti ehdottaa jonkin asiantuntijan, esimerkiksi puheterapeutin, psykologin jne. puoleen kääntymistä, vaan toivoisi voivansa yhdessä vanhempien kanssa aluksi keskenään selvittää ja neuvotella lapsen tilanteesta. Tällöin jonkin arviointimenetelmän yhteinen käyttö voisi tuoda lisää tietoa lapsen kehityksen eri osa-alueiden vahvuuksista ja mahdollisista puutteista, ja tämän avulla kehityksen tukemisessa voitaisiin edetä. Varhaiserityisopettajan opinnoissani tutustuin varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmään (VARSU) ja kiinnostuin menetelmän toimivuudesta varhaiskasvatusikäisten kehityksen arvioimiseksi ja tukemiseksi.

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos on yhdessä varhaiskasvatuksen ja -kuntoutuksen ammattilaisten, päivähoidon henkilöstön ja erityistyöntekijöiden kanssa aloittanut kokeilun, jonka tarkoituksena on kehittää kuntoutusta tarvitsevien pienten lasten päivittäistä ohjausta. Havainnoimalla lapsen taitoja hänen omassa toimintaympäristössään, esimerkiksi päivähoidossa ja kotona, voidaan laatia tarkoituksenmukainen suunnitelma ohjausta varten. Lapsen kannalta on tärkeää, että hän saa tukea juuri niissä taidoissa, joita hän on parhaillaan oppimassa. Kokeilussa suunnitelma laaditaan käyttäen varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää, joka on kehitetty Oregonin yliopistossa. (Kovanen 2000a, 1.) Jatkossa käytetään menetelmästä nimeä VARSU-menetelmä. VARSU-materiaali on meillä Suomessa vielä kokeilu- ja tutkimusvaiheessa, mihin liittyen käyttäjät raportoivat kokemuksistaan tai osallistuvat muulla tavoin tutkimushankkeeseen.

VARSU-menetelmän kokeiluun liittyvä tutkimus tuottaa tietoa kolmesta eri näkökulmasta: (1) ammatti-ihmisten kokemukset lapsen arvioinnista ja vanhempien kanssa työskentelystä, (2) vanhempien kokemukset osallistumisesta arviointiin ja suunnitteluun ja (3) lapsen suunnitelman jäsentyminen arviointitiedon pohjalta. Tähän

mennessä karttunut kokemus ammatti-ihmisten näkökulmasta kertoo, että vanhempien täyttämät lomakkeet ovat antaneet hyvän perustan yhteiselle keskustelulle lapsen taidoista ja ohjauksesta. Lisäksi vanhempien ammatti-ihmisille antama palaute laaditusta suunnitelmasta ja siihen kirjatuista ohjauksen keinoista on ollut myönteistä. Vanhemmat saavat tietoa sekä lapsen vahvoista taitoalueista että niistä, joiden tukemiseen on tarvetta kiinnittää erityistä huomiota. (Kovanen 2000b, 2.)

Pro gradu –tutkielmia VARSU-menetelmästä on valmistunut kuusi. Tutkimuksissa on selvitetty alle kolmevuotiaiden osalta VARSU:n toimivuutta perhepäivähoidossa, arvioinnin ja suunnittelun kirjaamista päiväkodissa ja VARSU-menetelmää ammattilaisten arvioimana. Alle kolmevuotiaiden osalta on selvitetty myös perheiden kokemuksia menetelmästä, varhaiskuntoutusta ja menetelmän toteutumisesta päiväkodissa.

Tämä tutkimus liittyi VARSU-menetelmän 3-6-vuotiaiden arviointi- ja suunnitteluosuuden käytön sekä menetelmän toimivuuden tutkimukseen vuoropäiväkodissa. Tutkimus suoritettiin haastattelu- ja havainnointimenetelmiä käyttäen, joiden avulla kartoitettiin yhden päiväkotiryhmän henkilökunnan ja viisivuotiaan tytön vanhempien kokemuksia arvioinnista, toiminnan toteuttamisesta ja yhteistyön tekemisestä. VARSU-menetelmässä lapsen kehitys on jaettu osa-alueisiin ja tutkimukseen osallistuneen perheen lapsen kehityksen arvioinnissa ja tukemisessa käytettiin sosiaalisen kommunikaation kehityksen ja sosiaalisen kehityksen osa-alueita. Seuranta suoritettiin noin yhdentoista kuukauden ajan.

2 ARVIOINTIMENETELMÄ PÄIVÄKODIN ARJESSA

2.1 Arvioinnin tarkoitus ja merkitys

Lapsen kehityksen arviointiin ja seurantaan soveltuvia välineitä varhaiskasvatuksessa on ollut vaikeaa löytää. Standardoidut normitesteit eivät kuvaa kattavasti lapsen taitoja ja edistymistä, ja myös tavoitteenasettelu ja ohjauksen suunnittelu niiden pohjalta on vaikeaa. Esimerkiksi vammaisten lasten pienten edistysaskeleiden havaitseminen ei niiden pohjalta onnistu. Standardoituihin testeihin liittyy myös oletus oikeasta ratkaisutavasta, joka heikentää monien vammaisten lasten suoritustuloksia. (Bricker 2001, 20; ks. myös Dever & Barta 2001, 220.)

Lapsen kehitys nähdään jatkuvana vuorovaikutusprosessina, jossa kokemuksia kertyy vuorovaikutuksessa perheen ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Sameroff & Fiese 2000, 142; Svärd 1996, 92). Standardoidut testit eivät kerro siitä, minkälaisia virheitä lapsi tekee näissä arkipäivän vuorovaikutustilanteissa. Lisäarviointia tarvitaan, jotta voidaan muodostaa kokonaiskuva lapsen kehityksestä. Arvioinnin ei kuitenkaan tule olla suunnittelematonta, vaan se vaatii jopa enemmän suunnittelua kuin standardoidun testin käyttäminen. (Paul 1995, 287.)

Arviointi voi palvella useita toimintoja, mutta sen yhtenä tarkoituksena on tunnistaa lapset, joilla on jokin kehityksellinen riski tai ongelma (Paul 1995, 22-23; Schuler & Perez 1991, 101). Sen avulla voidaan myös suunnitella tarvittavia palveluja, niiden päämääriä ja erilaisia kuntoutustoimenpiteitä. Arvioinnin tulisi tuottaa tietoa lapsen taidoista ja kyvyistä, sekä siitä, miten ne ilmenevät erilaisissa tilanteissa. (Gautt 1990, 150; Paul 1995, 25; Richard & Schiefelbusch 1990, 111-137.) Myös muutosten havaitseminen ja tarkkailu mahdollistuvat arvioinnin avulla (James 1993, 187).

Arvioinnilla haetaan tietoa ja ymmärtämystä, joiden avulla voidaan auttaa lapsen kehitystä ja toiminnallisia taitoja perheessä ja yhteiskunnassa. Tietoa tulisi hakea mahdollisimman monista lähteistä ja arviointia tulisi suorittaa jatkuvasti. Arviointiprosessissa tulisi määrittellä lapsen kokemusten taso, toiminnalliset kyvyt ja vahvuudet. (Meisels & Atkins-Burnett 2000, 232.)

Arvioinnin katsotaan olevan epätäydellistä ellei siinä huomioida lapsen suhdetta perheeseen ja muihin läheisiin henkilöihin. Lapsi tulee nähdä osana perhettä ja perhe vastaavasti kuuluvana laajempaan ekosysteemiin. (Meisels & Atkins-Burnett 2000, 237; Tiegerman-Farber 1995, 99.)

Kun arviointimenetelmää valitaan, on myös otettava huomioon se, millaiseen arviointitarkoitukseen ja missä ympäristössä menetelmää aiotaan käyttää. (Kovanen & Riitesuo 1998, 304-305). Arvioinnilla on tällöin päämäärä johon sillä pyritään. Arviointiprosessissa tulee huomioida tilanteet ja konteksti jossa arviointia suoritetaan. Kerätty tieto tulee yhdistää tulevaa toimintaa ja arvioinnin jatkumista varten. (Meisels & Atkins-Burnett 2000, 237.)

Arvioinnin päälinjoja on havainnoida, merkitä muistiin tai muulla tavoin dokumentoida sitä, mitä lapsi tekee ja miten hän tekee asioita arkipäivän tilanteissa. Nämä seikat ovat perustana erilaisille päätöksille suunnitelmassa, jonka avulla pyritään vaikuttamaan lapsen yhteistyössä vanhempien ja muiden osallistuvien tahojen kanssa. (Hills 1993, 43-44.)

Brickerin (2001, 9) mukaan arviointi voidaan ymmärtää kahdella tavalla: 1. Arvioidaan lapsen taitojen lähtötaso ja perheen tavoitteet, joka on tietyn tilanteen arviointia. 2. Edistymisen arviointia suoritetaan kahden eri ajankohdan välillä, ennen ja jälkeen toteutunutta toimintaa.

Lapsen ominaisuudet ja taidot hänen elämänsä tietynä ajankohtana ovat tulosta lapsen ja ympäristön ominaisuuksista lapsen siihenastisen elämän aikana (Bronfenbrenner 1997, 224). Tilanteen arvioinnissa on tarkoitus määrittellä, mitä taitoja ja tietoja lapsella on ja millaisissa tilanteissa hän niitä käyttää. Lisäksi pitäisi pystyä määrittelemään se taitojen ja tietojen taso, jolle lapsen tulisi seuraavaksi edetä. Näitä tietoja tarvitaan tavoitteita määriteltäessä. Arvioinnin tulee tuottaa tietoa, jota lapsen henkilökohtaisen opetus suunnitelman laatimiseen tarvitaan. (Bricker 2001, 9; Paul 1995, 21-22.)

Lapsen edistymisen arvioinnin tarkoituksena on vertailla lapsen toimintavalmiuksia ennen ja jälkeen toteutetun toiminnan sekä seurata perheen asettamien tavoitteiden

toteutumista. Lapsen taitoja tavoitealueilla tulee seurata ja arvioida riittävän usein, jotta voidaan varmistua lapsen edistymisestä kohti asetettuja tavoitteita. (Bricker 2001, 9.)

Arviointia tarvitaan, jotta voidaan valita perheille ja lapsille sopivat tavoitteet. Arviointi auttaa myös määrittelemään ovatko lapset ja perheet kulkemassa kohti näitä tavoitteita. Ohjauksen aloittaminen ilman tarkoituksenmukaista arviointia voi johtaa virheelliseen suuntaan tai aikaa ja voimavaroja menee hukkaan. Arvioinnin avulla voidaan myös määritellä, ovatko ohjelmat olleet tehokkaita ja tarvitaanko muutoksia. (Bricker 2001, 10; Johnson & LaMontagne 1994, 185.)

2.2 VARSU-menetelmä

VARSU-menetelmässä ei esitetä normiarvoja lapsen saamalle tulokselle, joten tässä suhteessa se poikkeaa yleisesti totutuista arviointimenetelmistä. VARSU-menetelmässä nähdään oleellisempänä se, että löydetään keinoja tukea lapsen toiminnallisten taitojen edistymistä, eikä niinkään hänen tulosten vertaamista vastaavaan ikätasoon. (Bricker 2001, 21.) Toiminnallisten taitojen asettaminen tavoitteeksi mahdollistaa sen, että kun lapsi opettelee näitä taitoja, hänen itsenäisyytensä ja selviytymisensä omassa ympäristössään vahvistuvat. Lapsen havainnointi tapahtuu hänen omassa ympäristössään, kotona, päivähoitossa tai koulussa. Tällöin voidaan arvioida hänen tavallista toimintatapaansa ja saadaan tietoa siitä, millaisia taitoja, miten ja missä tilanteissa lapsi käyttää. (Bricker 2001, 20.)

2.2.1 VARSU:n tausta

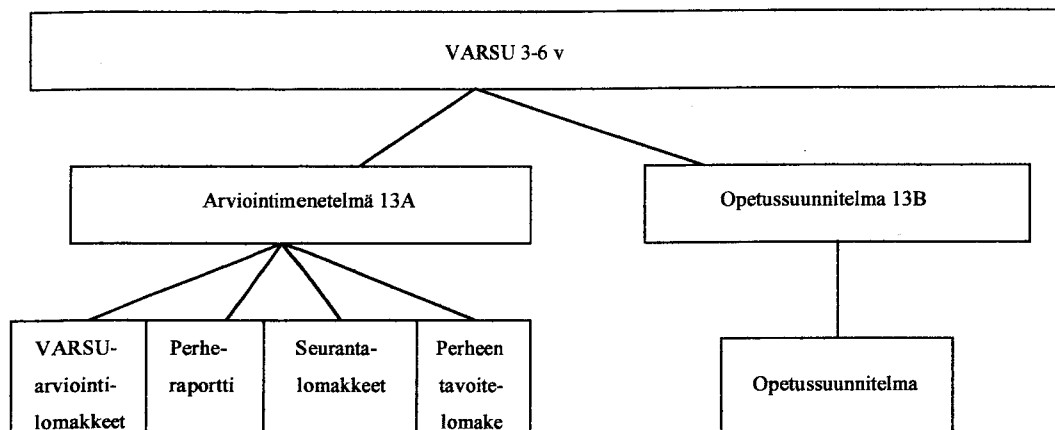
Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä eli VARSU perustuu Oregonin yliopistossa kehitettyyn Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) – kokonaisuuteen, joka koostuu neljästä osasta: (1) AEPS Measurement for Birth to Three Years, (2) AEPS Curriculum for Birth to Three Years, (3) AEPS Measurement for Three to Six Years ja (4) AEPS Curriculum for Three to Six Years (Bricker & Pretti-Frontzak 2001, 3).

Menetelmän kehittelyn eri vaiheisiin (Adaptive Performance Instrument; Comprehensive Early Education Program System; Evaluation and Programming System) on kulunut noin 20 vuotta. Muutoksia menetelmään on tullut, mutta peruslähtökohdat ovat pysyneet samoina. Tarkoituksena oli tuottaa menetelmä, jossa arvioidaan lapsen suoriutumista käytännön taidoissa. Menetelmässä noudatettaisiin myös kehityksellistä jatkumoa, joka helpottaisi lapsen kanssa työskentelevien tehtävää laatia kattavia ja tarkoituksenmukaisia suunnitelmia ja toimintatapoja. Tavoitteena oli kokonaisuus, jossa arviointi, suunnittelu ja toteutus liittyvät kiinteästi toisiinsa. Nämä tavoitteet saavutettiin ja mukana on nyt myös vanhempien osallistumiseen liittyvää materiaalia. (Bricker 2001, 4-5.)

Arviointimenetelmä on kehitetty ohjaajien ja opettajien sekä erityistyöntekijöiden käyttöön vammaisten ja riskilasten arvioinnissa ja seurannassa. Päämääränä on ollut kehittää väline, joka tuottaa ohjauksen suunnittelun ja vaikutusten arvioinnin kannalta oleellista tietoa. (Bricker 2001, 19.)

2.2.2 VARSU:n rakenne

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos on julkaissut suomennetut osat VARSU-menetelmästä. Opetusmateriaalit 4B ja 4C ovat alle 3-vuotiaiden arviointimenetelmä ja opetussuunnitelma. Opetusmateriaalit 13A ja 13B ovat vastaavat osuudet 3-6-vuotiaille lapsille. Menetelmästä on myös teoriaosuuden materiaali 4A. 3-6-vuotiaiden VARSU-menetelmän rakenne esitetään kuviossa 1 s. 11.



KUVIO 1. VARSU-menetelmä 3-6-vuotiaille (Bricker & Waddell 2001, 4.)

VARSU-menetelmässä arvioitavia kehityksen alueita ovat karkeamotoriikka, hienomotoriikka, sosiaalinen kehitys, kognitiivinen kehitys, sosiaalinen kommunikaatio ja omatoimisuus. Kehityksen alueet jakautuvat osiin, jotka koostuvat toisiinsa liittyvistä taidoista. Sisällöllisesti menetelmä on jaoteltu siten, että siinä korostetaan arvioitavien taitojen toiminnallisuutta. Osa-alueet sisältävät sarjan tehtäviä, jotka on nimetty pää- ja osatavoitteiksi. Päätaavoitteita voidaan käyttää myös lapsen suunnitelman vuosittaisina tavoitteina. Osatavoitteet liittyvät päätaavoitteeseen ja näiden avulla voidaan kuvata tarkasti lapsen senhetkisiä taitoja ja valita lähiajan tavoitteita henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. (Bricker 2001, 23.)

Osa-alueet ja päätaavoitteet on järjestetty niin, että helpoimmat ja varhaisemmin osattavat taidot ovat ensin. Oppaita ja lomakkeita eteenpäin mentäessä taidot vaikeutuvat vähitellen. Päätaavoitteisiin liittyvät osatavoitteet ovat taas esitetty vaikeimmasta helpoimpaan, jolloin arvioinnin suorittaminen helpottuu. Jos esimerkiksi lapsi osaa jo vaikeamman osatavoitteen, niin helpompien arvioiminen on tällöin yleensä tarpeetonta. Jos lapsen suoriutuminen on kuitenkin kovin epätasaista, voi olla tarpeen arvioida alueen kaikki osatavoitteet. (Bricker 2001, 24.)

Arvioinnissa tehtäviä on mahdollista muokata siten, että lapsen vamman aiheuttamien rajoitusten vaikutuksia voidaan vähentää. Arviointia tulisi soveltaa esimerkiksi

silloin, kun aisti- tai liikuntavamma vaikuttaa lapsen toimintaan. Arvioinnin muokaus on mahdollista, koska sen tarkoitus ei ole verrata lasta suhteessa vertaisryhmään vaan määrittellä kunkin lapsen tavoitteet ohjelmaa varten. Arvioinnissa voidaan hyväksyä myös vaihtoehtoisia suorituksia, koska ei ole olemassa vain yhtä vastausvaihtoehtoa. Arviointiin liittyvää opetussuunnitelmaosuutta voidaan käyttää ohjauksen sisällön suunnitteluun arvioinnin tulosten perusteella. (Bricker 2001, 20.)

VARSU-arviointi sisältää lomakkeet lapsen suoriutumisen muistiin merkitsemistä varten. Jokaiselle kehityksen alueelle on oma lomakkeensa. Arvioitavat taidot pisteytetään luvuilla 2, 1 ja 0. Kolmiportaisen pisteytyksen lisäksi voidaan käyttää myös tarkentavien tietojen saraketta. Arviointia suoritettaessa on aina varmistauduttava siitä, että lapsella on ollut riittävästi mahdollisuuksia tai suorituskertoja, jolloin taito olisi voinut ilmetä. (Bricker 2001, 51-53.)

Tässä tutkimuksessa lapsen kehitystä on arvioitu sosiaalisen kommunikaation kehityksen ja sosiaalisen kehityksen osa-alueilla.

Sosiaalisen kommunikaation tukemisen tarkoituksena on systemaattisesti edistää lapsen sekä kielellisiä että ei-kielellisiä kommunikointitaitoja. Menetelmä tarjoaa toimintaehdotuksia, joiden avulla lapsi voi edetä yksinkertaisista, varhaisista esikielellisistä ja ei-kielellisistä taidoista ymmärtämään ja käyttämään yhä monimutkaisempaa kieltä ja sosiaalisesti toimivia viestintätaitoja. Alue koostuu kahdesta osa-alueesta: 1. sosiaalinen vuorovaikutus ja 2. sanojen, lauseiden ja virkkeiden tuottaminen. (Bricker & Waddell 2001, 165.)

Sosiaalisessa kehityksessä tärkeää on vuorovaikutus aikuisten ja toisten lasten kanssa. Lapsen sosiaalinen kehitys muovautuu hänelle tärkeiden ihmisten reaktioiden ja ohjauksen perusteella. Vuorovaikutuksen taidot kehittyvät vähitellen kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana. Lapsen kokemusten lisääntyessä taidot kehittyvät edelleen. VARSU-menetelmässä sosiaalisen kehityksen alue koostuu kolmesta osa-alueesta: 1. vuorovaikutus ikätovereiden kanssa, 2. toimiminen omassa ympäristössä ja 3. tietoisuus itsestä ja muista. (Bricker & Waddell 2001, 189-190; ks. myös Piaget & Inhelder 1977, 113.)

VARSU-arviointiin on otettu mukaan vanhemmille tarkoitettuja lomakkeita, joiden avulla he voivat tuoda esille sekä lapsen että perheeseen liittyviä tärkeitä asioita. Lomakkeita käytetään yhdessä muun VARSU-arvioinnin kanssa. VARSU sisältää perheraportin, perheen tavoitelomakkeen, palvelusuunnitelman peruslomakkeen ja seurantalomakkeet. Vanhempien tekemää arviointia on tarkoitus käyttää yhdessä ammatti-ihmisten tekemän arvioinnin kanssa. Jokainen kysymys perheraportissa vastaa ammatti-ihmisten tekemän arvioinnin vastaavaa päätavoitetta. (Bricker 2001, 27-28.)

Tavoitelomakkeen avulla kartoitetaan vanhempien tiedon ja tuen tarvetta vastausvaihtoehtojen ja avoimen vastaamisen avulla. Kysymykset liittyvät sekä lapsen että perheen voimavaroihin ja palveluihin. Tavoitelomakkeessa on kysymys voimavarojen ja tarpeiden kuvauksesta, ei ongelmien etsimisestä. Vanhempien kanssa sovitaan aina miten he osallistuvat arviointiin ja suunnitteluun ja he voivat itse valita mitä lomakkeita he haluavat täyttää (Bricker 2001, 29-31).

2.3 Toimintaperustainen ohjaus

Toimintaperustaiseen lähestymistapaan ovat vaikuttaneet Vygotskyn, Piagetin ja Deweyn teoriat oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Teorioissa kiinnitetään huomio ympäristön vaikutukseen lapsen oppimisessa ja kehitymisessä. Sekä lähiympäristön että laajemman sosiokulttuurisen ympäristön vaikutus huomioidaan. Lapsen aktiivinen osallistuminen on myös yksi tehokkaan oppimisen edellytys ja oppiminen tulee kytkeä toiminnallisiin ja tarkoituksenmukaisiin yhteyksiin. (Bricker & Woods Cripe 1995, 16.)

Toimintaperustainen ohjaus painottaa lapsen aloitteellisuutta, toiminnan ja kommunikation vastavuoroisuutta ja siinä sisällytetään lapsen tavoitteiden mukainen harjoittelu osaksi arjen toistuvia toimia ja rutiineja. Ohjauksessa hyödynnetään luonnollisia oppimistilanteita toiminnallisten ja tarkoituksenmukaisten taitojen oppimisessa. (Bricker 2001, 41; Tiegerman-Farber 1995, 13.) Harjoiteltavien taitojen yleistyminen eri tilanteisiin mahdollistuu parhaiten, kun lapsi harjoittelee siellä, jossa hän taitoja aidosti tarvitsee ja käyttää (Gautt 1990, 153; Snyder-McLean & McLean 1987, 226).

Toimintaperustaisessa ohjauksessa ovat keskeisiä seuraavat periaatteet: 1. Ohjauksessa korostuvat vastavuoroisuus ja lapsen aloitteellisuus. 2. Tavoitteiden mukainen harjoittelu toteutetaan osana arkirutiineja, toimintatuokioita ja lasten aloittamia leikkejä ja puuhia. 3. Luonnollisia oppimistilanteita ja syy-seuraussuhteita hyödynnetään harjoittelussa. 4. Huomio kohdennetaan toiminnallisten ja tarkoituksenmukaisten taitojen oppimiseen. (Bricker & Woods Cripe 1995, 41-47.)

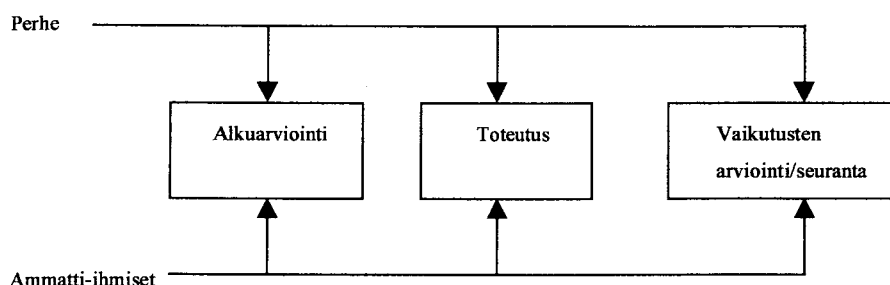
Jo 1990-luvun alussa McCormic (1990a, 193-204) mainitsee luonnollisten oppimistilanteiden hyödyntämisen tärkeyden. Ohjaamisessa keskitytään lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen huomioimiseen. Myös ympäristölliset tapahtumat tulee huomioida. Hän korostaa lapsen tarpeiden, halujen ja kiinnostusten huomioon ottamista. Kommunikaatio ja sosiaalinen vuorovaikutus ikätovereiden kanssa nähdään erittäin tärkeänä. Suurimmalle osalle lapsista juuri perhe ja ikätoverit ovat tärkeimmät ryhmät, joiden kanssa vuorovaikutuksessa kehittyminen tapahtuu (Vasta, Haith & Miller 1995, 636).

Toimintaperustaisen ohjauksen piirteisiin kuuluu myös se, että on mahdollista harjoitella monia eri taitoja yhdessä tilanteessa. Lisäksi lasta kiinnostavat ja hauskat toiminnat ovat sinällään palkitsevia ja vahvistavat opittavien taitojen käyttöä, yleisty mistä ja pysyvyyttä. Kun tehtävät ja toiminnat valitaan hyvin tai lapset ovat keksineet ne itse, niin motivaatio toimintaan kasvaa, eikä keinotekoisia houkuttimia tarvita. Erillisiä ohjaustilanteita ei tarvitse suunnitella, vaan toimitaan erilaisissa arkipäivän tilanteissa, eri ympäristöissä ja eri ihmisten kanssa. (Bricker & Waddell 2001, 9.) Aikuisten ja lasten kohtaaminen rakentuu tällöin jokapäiväisestä kanssakäymisestä. Tähän liittyvät kokemusten, mieltymysten, tietojen ja arvojen vaihtaminen. (Kinos & Virtanen 2001.)

Toimintaperustainen ohjaustapa varmistaa myös sen, että harjoiteltavat taidot ovat hyödyllisiä ja käyttökelpoisia. Taidot, joita harjoitellaan luonnollisissa arkipäivän tilanteissa auttavat lasta vastaamaan oman ympäristönsä haasteisiin ja selviytymään itsenäisesti. Lapset ovat myös mallina toisilleen ja oppimista tapahtuu vastavuoroisessa toiminnassa. (Bricker 2001, 42.) Toimiminen ikätovereiden kanssa ja yhteisten leikkien ja pelien pelaaminen vapaan leikin tilanteissa ovat myös hyödyllisiä ja mielekkäitä (Nelson 1993, 282).

2.4 Toiminnan ja ohjauksen toteuttaminen

VARSU:n tai jonkin muun vastaavan kokonaisuuden, jossa on sekä arviointimenetelmä että opetussuunnitelma, auttavat tehokkaaseen työskentelyyn lapsen kanssa. Näin voidaan varmistaa myös, että valitut ohjauksen sisällöt ja keinot vastaavat lapsen tarpeita. Tällainen yhdistelmämalli sisältää toimintatapoina arvioinnin, ohjauksen ja seurannan. (Bricker & Waddell 2001, 10.) Kuviossa 2 s. 15 esitetään näiden kolmen prosessin suhde sekä perheenjäsenten ja asiantuntijoiden osallistuminen kuhunkin vaiheeseen.



KUVIO 2. Alkuarvioinnin, ohjauksen ja vaikutusten arvioinnin yhdistämissmalli. (Bricker & Waddell 2001, 10.)

Yksilöllisen edistymisen seuranta ja ohjauksen vaikutusten arviointi edellyttävät, että käytetään menetelmiä, joiden tuloksellisuutta voidaan seurata. Menetelmien erilliset, mutta toisiaan täydentävät tehtävät auttavat laatimaan lapselle henkilökohtaisen suunnitelman, mahdollistavat yksilöllisen edistymisen seurannan ja tuottavat tietoa toiminnan ja ohjauksen vaikutuksista erilaisille lapsille. Näillä eri tehtävillä tulee olla sisällöllinen yhteys toisiinsa ja tällöin voidaan puhua yhdistelmämallista. (Bricker 2001, 11-12.)

Alkuarviointi tuottaa tietoa lapsen hallitsemista taidoista ja toiminnoista sekä perheen tavoitteista. Nämä tiedot ovat perustana, kun tavoitteita asetetaan. Toiminnan ja ohjauksen toteutuksella tarkoitetaan kaikkia fyysisen ja sosiaalisen ympäristön toimia ja järjestelyjä, joiden avulla lapsen kasvua ja kehitystä sekä perheen toimintaa tuetaan

perhepalvelusuunnitelmassa ja lapsen henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Vaikutusten arviointi on prosessi, jossa lapsen suoriutumista arvioidaan vertaamalla alkuarvioinnin tietoja toteutuksen jälkeen saatuun tietoon. (Bricker 2001, 12.)

Henkilökohtaisella oppimissuunnitelmalla (HOPS) tarkoitetaan yksittäiselle lapselle laadittua oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa. HOPS:n taustalla nähdään myös erityispedagoginen tehtävä: oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja korjaaminen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 101; Ikonen 1998, 219-220.) Henkilökohtaisen suunnitelman lähtökohtina ovat lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (Bredekamp & Rosegrant 1993b, 38; Clezy, Stokes, Whitehill & Zubrick 1996, 56). Siinä kerätään myös yhteen lapsen tämän hetken taidot ja kyvyt sekä esitetään ohjauksen ja toiminnan päämäärät (Tiegerman-Farber 1995, 73).

Kuusivaiheiseen arviointi- ja seurantaprosessiin sisältyvät alkuarviointi, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja perhepalvelusuunnitelman laatiminen. Tämän jälkeen ovat vuorossa ohjauksen ja palveluiden toteutus sekä jatkuva seuranta palautteen saamiseksi toteutuksesta. Alkuarvioinnin lisäksi suoritetaan myös neljännesvuosittainen, puolivuositainen ja vuosittainen arviointi. (Bricker 2001, 12.)

Alkuarvioinnin päätarkoitus on luoda perusta henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja perhepalvelusuunnitelman laatimiselle. Jotta kokonaisuuden vaikutusta voidaan arvioida, tulee suunnitelman tarkistuksesta sopia yhteisesti. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma ja perhepalvelusuunnitelma ovat kuin reittejä, joita seuraten alkuarvioinnista on mahdollista edetä puolivuositaisiin tai vuosittaisiin tavoitteisiin. Alkuarviointi tuo perheelle esiin tärkeitä asioita, joista voidaan laatia heille omat tavoitteet. (Bricker 2001, 13.)

Alkuarvioinnin tuottaman tiedon tarkkuus ja luotettavuus ovat tärkeitä seikkoja, jotta ohjauksessa voidaan keskittyä lapsen kannalta kulloinkin tärkeisiin taitoihin. Lisäksi arvioinnin tulee antaa perusta tavoitteiden asettamiselle. Arviointi sisältää myös pisteytystavan, joka kuvaa lapsen taitojen hallintaa, hallinnan varmuutta ja ilmenemistä eri tilanteissa ja ympäristöissä. Arviointimenetelmää pystyvät käyttämään kaikki lapsen kanssa työskentelevät henkilöt ja se soveltuu käytettäväksi lapsen omassa

ympäristössä osana arkea. Arviointi sisältää myös vanhempien näkemyksen lapsen kehityksestä ja heille kuuluvat lomakkeet tukevat keskusteluun perustuvaa arviointia ja tavoitteiden määrittelyä. Kaikki kerätty tieto sopii sellaisenaan suunnitelmien laadinnan perustaksi. (Bricker 2001, 13.)

Arviointitietoa voidaan kerätä havainnoinnin, suoran testauksen tai haastattelun avulla. Havainnointi on ensisijainen menetelmä. Tällöin nähdään lapsen toimintatapa, milloin ja kuinka usein lapsi toimii tietyllä tavalla. Lisäksi havaitaan ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen toimintaan. Voidaan järjestää myös tietty tilanne eli testaus, jos jotakin toimintaa ei muuten saada esille. Haastattelun avulla tietoa voidaan saada vanhemmilta, lapsen hoitajilta, terveydenhuollon ammattilaisilta jne. (Bricker 2001, 49.)

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma perustuu pääasiassa alkuarvioinnista saatuun tietoon. Vanhempien ja ammatti-ihmisten tiedot, havainnoinnit ja arvioinnit ovat merkityksellisiä. Näiden tietojen pohjalta voidaan aloittaa suunnittelu, jonka tarkoituksena on löytää keskeiset sisältöalueet. Suunnitelmien tulisi olla selkeitä, jotta niitä voidaan käyttää käytännön työn tukena. Oppimissuunnitelmassa eritellään päätavoitteet, osatavoitteet ja näihin liittyvät aikataulut. (Bricker 2001, 14.) Suunnitelmien tulee olla kehityksellisesti sopivia lapsen yksilöllisyys huomioiden ja hänen aikaisemmat elämäkokemukset. Lapsen omat mieltymykset ja toiveet sekä toiminnallisuus toteutuksessa ovat tärkeitä. (Bailey & McWilliam 1996, 13; Bredekamp & Rosegrant 1993a, 3.)

Perhepalvelusuunnitelma kuvaa perheen voimavaroja, huolenaiheita ja tärkeimpinä pitämiä asioita lapsen kehityksen tueksi. Nämä muotoillaan perheen näkökulmasta. Tärkeimmät tavoitteet ja tarvittavat palvelut kirjataan ja määritellään myös aikataulu. (Bricker 2001, 14.)

Ohjaus ja palveluiden toteutus aloitetaan niistä tehtävistä ja taidoista, jotka määriteltiin tavoitteiksi. Toiminnot suunnitellaan lapsen kykyjen pohjalta mieluummin kuin vajavuuksien, ja liikkeelle lähdetään niistä asioista jotka lapsi jo osaa (Huntingger 1994, 68). Harjoiteltavat osa-alueet voidaan asettaa tärkeysjärjestykseen jo suunnitteluvaiheessa. Arviointi ja ohjaus kytkeytyvät toisiinsa, joten lapsen kanssa työ-

kentelevien on helppo järjestää toimintaa, joka mahdollistaa tavoitteiden saavuttamisen ja tukee lapsen kehitystä. (Bricker 2001, 14.)

Jatkuva seuranta ja palaute ohjelman toteutuksesta sekä lapsen edistymisen päivittäinen ja viikoittainen seuranta voidaan toteuttaa erilaisin menetelmin, esimerkiksi taitojen kokeileminen sopivissa yhteyksissä. Seurantatapa tulisi valita voimavarojen ja ohjaustarpeen mukaan. Viikoittainen seuranta voi toimia perustana pitemmän aikavälin seurannoille. Seuranta auttaa muuttamaan ja kehittämään toimintaa niin, että lapsen yksilöllinen edistyminen ja ohjelman tehokkuus voidaan turvata koko ajan. Seurannan avulla varmistetaan myös, että lapsen tavoitteet ovat ajan tasalla ja tarkoituksenmukaisia. (Bricker 2001, 15.) Suunnitelmien tulee olla kehittyviä ja niitä tulee muuttaa tarpeen mukaan seurannan tuottaman uuden tiedon mukaisesti (Bredenkamp & Rosegrant 1993a, 6).

Seurannan avulla voidaan varmistaa, että suunniteltuja päämääriä saavutetaan. Jos arviointi näyttää, että tietty päämäärä on saavutettu, voidaan siirtyä kohti seuraavaa tavoitetta. (Paul 1995, 26.) Koko ajan tulee huomioida se, että lapset reagoivat erilaisiin toimiin eri tavoilla. Ainoa tapa varmistaa toimenpiteiden ja suunnitelmien tehokkuus ja sopivuus lapsen ja perheen kannalta, on suorittaa jatkuvaa yksilöllistä seurantaa ja arviointia. (Bailey & McWilliam 1996, 7.)

Perhepalvelusuunnitelman toimivuutta tulee myös seurata. Perhe ja ammatti-ihmiset sopivat yhdessä, miten seuranta toteutetaan. Seuranta on oleellista, koska perheen tilanne, voimavarat ja tavoitteet voivat muuttua, jolloin myös suunnitelmaa on muutettava. (Bricker 2001, 15.) Tällöin suunnitelman on oltava riittävän joustava mukautuen erilaisiin perheen uskomuksiin, arvoihin ja toimintatyyleihin sekä myös tapaan ja intensiteettiin jolla perhe osallistuu (Beckman, Robinson, Rosenberg & Filer 1994, 23; Stayton & Karnes 1994, 45).

Suunnitelmissa tulee kiinnittää huomiota perheen vuorovaikutussuhteisiin samalla kun huomioidaan lapsen taitoja. Tällä saattaa olla suurempi vaikutus lapsen kehitykseen, kuin jos keskityttäisiin yksinomaan lapseen. (Kelly & Barnard 2000, 258.)

Neljännesvuosittaisessa arvioinnissa lapsen edistymistä verrataan sovittuun tavoitteeseen tai odotettavissa olevaan edistymiseen. Jos tavoitteelle ei aseteta ennakoitua ajankohtaa, on vaikea arvioida, onko lapsi edistynyt riittävästi. Seuraamalla tiiviisti edistymistä voidaan asettaa yhä realistisempia tavoitteita. Jatkuva seuranta tuottaa myös tietoa siitä, millaiset tavoitteet ovat toimivia ja realistisia erilaisilla lapsilla ja lapsiryhmillä. (Bricker 2001, 15.)

Vuosittaisessa tai puolivuosittaisessa arvioinnissa lapsen taitoja ja toimintoja verrataan ennen ja jälkeen ohjauksen, jotta vaikutuksia voidaan luotettavasti havainnoida. Vertailun toteuttaminen vaatii myös tarkkaa kuvausta siitä, miten haluttuihin tavoitteisiin on pyritty. (Bricker 2001, 16.)

Vuosittainen arviointi mahdollistaa myös laajemmin ohjausten vaikutusten arvioinnin. Arviointitieto auttaa järjestämään ja toteuttamaan palveluja kohdennetummin ja perustellummin, kun saadaan tietoa siitä, millaisista palveluista ja minkälaiselle kohderyhmälle on eniten hyötyä. (Bricker 2001, 16.)

Jatkuvan arvioinnin tuottaman tiedon avulla voidaan myös päättää milloin lapsen ohjaus voidaan lopettaa. Kun lapsi on saavuttanut asetetut tavoitteet tai edistymistä ei enää tapahdu tai mitä lopettamiskriteeriä sitten käytetäänkin, niin jatkuvan arvioinnin avulla voidaan nähdä kriteerin saavuttaminen. (Paul 1995, 26.)

Arvioinnin on myös koettu vievän paljon aikaa. On vaikea sanoa, kuinka paljon aikaa arviointi vie, mutta esimerkiksi menetelmän tutuus ja lapsen hyvä tuntemus vähentävät arviointiin tarvittavaa aikaa. Alkuarvioinnin jälkeen suoritettavat myöhemmät arvoinnit vievät kokemusten mukaan vähemmän aikaa. Arviointia ei ehkä olisi syytä nähdä erillisenä toimintana, vaan osana arkipäivää, jossa rakennetaan lapsesta kokonaisvaltaista kuvaa. (Bricker 2001, 21.) Ajan käyttö nähdään usein tärkeänä seikkana, kun keskustellaan työn tekemisen vaatimuksista. Ajan nähdään rajoittavan parhaiden mahdollisten palvelujen tuottamista lapsille ja heidän perheilleen. Monet tehtävät vaativat kirjallisten töiden tekemistä ja niiden määrä ja muoto vaikuttavat toimintaan. (McWilliam 1996, 26-27.)

VARSU–menetelmän käyttö edellyttää hyvää lapsen kehityksen kokonaisvaltaista tuntemista. Tämän tietämyksen lisäksi tulee tuntee myös VARSU–menetelmä hyvin. Yksittäinen henkilö voi käyttää menetelmää, mutta luotettavuutta lisää kuitenkin ammatti-ihmisten tekemä yhteistyö. (Bricker 2001, 22.)

2.5 Yhteistyö

1990-luvulla on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota hyvin organisoituun aikuisten yhteistyöhön. Tähän on vaikuttanut mm. kasvatuskäsityksen muuttuminen kokonaisvaltaisemmaksi. Tiedon siirtämisen käsitys on korvautunut tiedon yhdessä luomiseksi. Tällöin lapsen rooli nähdään aktiivisempänä ja esiin on tullut myös oppiminen yhteistoiminnassa sekä ympäristön merkitys. (Keskinen & Lounassalo 2001, 231.)

Nykypäivänä varhaiskasvatuksessa suunnitelmat ja toiminnot suunnitellaan yhä lisääntyvässä määrin tiimityönä, joka mahdollistaa useita näkemyksiä lapsen/lapsuuden ongelmiin. Tällöin ei keskitytä myöskään erillisiin näkökulmiin kehityksen ongelmista vaan koko lapsen ympäristöllinen konteksti huomioidaan. (Same-roff & Fiese 2000, 149.)

Se, keitä arviointiin osallistuu voi vaihdella suuresti. Päivähoidon henkilöstön kanssa voi työskennellä monia erityistyöntekijöitä tai joku voi olla yksin vastuussa ohjauksen ja kehityksen tukemiseen liittyvistä asioista. Moniammatillinen työskentely on usein paras tapa varmistaa arvioinnin tehokkuus. Arviointitehtäviä voidaan jakaa eri henkilöille ja miettiä tarkoitukseen sopivia arkipäivän tilanteita. On tärkeää keskustella ja jakaa eri henkilöiden kokoamaa arviointitietoa, koska näin voidaan välttää tulosten ristiriitaisuutta ja päällekkäistä työtä. Arvioinnin tulosten yhteen kokoaminen luo perustan toimivalle ja tarkoituksenmukaiselle suunnitelmalle. (Bricker 2001, 25.)

Moniammatillisen ja perheen huomioon ottavan työn toteuttaminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta, jollei työn toteuttamiseen määritellä yhteisiä lähtökohtia ja tavoitteita (Rantala 1998, 317).

Moniammatillisen työn toteuttamisessa on tärkeää, että kaikki työryhmään kuuluvat aikuiset ovat perillä lapsen ongelmasta, miettivät koko ryhmän vaikutusta lapsen hoitoon ja sitoutuvat lapsen hoidosta tehtyihin suunnitelmiin. Voidakseen sitoutua on useimmiten voitava olla suunnitteluprosessissa mukana. (Svärd 1996, 96.) Tämä mahdollistaa myös sen, että jokainen aikuinen on tietoinen omasta osuudestaan toiminnan toteuttamisessa. (Pihlaja 1996, 128.) Tiimiytyvä työtapa etsii yhä muotojaan monessa toimintayksikössä ja muutos tähän suuntaan on ollut hidasta (Keskinen & Lounassalo 2001, 229).

Moniammatillisessa yhteistyössä on jaettava toimintoja, mutta toimittava yhteistyössä aina silloin, kun se suinkin on mahdollista. Yhteistyössä voidaan myös oppia toinen toisiltaan uusia toimintatapoja. Kaikki informaatio ja toimiminen tulee jakaa ryhmässä toimivien henkilöiden kesken. (McCormic 1990b, 269-270.)

Aikuisten välisessä yhteistyössä vaikuttavat myös jokaisen henkilökohtaiset arvot ja uskomukset, jotka ovat muotoutuneet oman henkilökohtaisen historian myötä. Jokaisen henkilön ammatillinen koulutus ja sen mukanaan tuomat tiedot, taidot ja kokemukset ovat myös vaikuttamassa yhteistyöhön. (McWilliam 1996, 28-29.) Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen hallinnan välttämättömyys on laajentunut lasten kohtaamisesta vanhempien, työtovereiden ja monien yhteistyökumppaneiden kohtaamiseen päivittäin (Kiesiläinen 1998, 19-20; Oliveira-Formosinho 2001, 62).

Perheiden asema arvioinnin ja suunnittelun toteutuksessa nähdään nykyisin tärkeänä osana toteutettavaa yhteistyötä. Yhteiskunnan eri palvelujärjestelmissä on alettu yhä enemmän korostaa asiakkaan näkökulmaa ja palveluita pyritään suunnittelemaan siten, että palveluiden kohteista tulee toiminnan suunnittelijoita, arvioitsijoita ja myös toteuttajia (Mattus 1999, 7; McAleer Hamaguchi 1995, 49-50; Määttä 1996, 501; Ratokalau & Robb 1993, 155).

Perhe on tärkeässä roolissa arviointi- ja suunnitteluprosesseissa yhdessä ammattihmisten kanssa. Tarkoituksena on perheen osaamisen ja voimavarojen vahvistaminen, ei palvelutarpeen määrittäminen. (Bricker 2001, 21; Kagan & Neuman 2000, 353; Klein & Gilkerson 2000, 461.) Yhdessä perheen kanssa ammatillaiset päättävät

miksi, mitä ja miten lasta arvioidaan. Perheen huolenaiheet tulee aina ottaa huomioon ja arvostaa tietoa, jota heillä on lapsestaan. (Paul 1995, 275.)

Yhteistyön yhtenä tavoitteena on myös helpottaa kummankin osapuolen työtä (Määttä 1996, 501). Usein vanhempien antama tieto täydentää kuvaa lapsesta ja näin ollen myös lisää arvioinnin luotettavuutta. Vanhempien osallistuminen myös kartuttaa heidän tietämystään lapsensa kehityksestä ja auttaa osaltaan toteuttamaan toimintaa tarvittaessa. Ammatti-ihmiset hyötyvät myös vanhempien panoksesta, sillä arviointien luotettavuus paranee, kun virhetulkintojen mahdollisuudet vähenevät. (Kovanen & Riitesuo 1998, 308.)

Perheiden rohkaiseminen osallistumaan arviointi- ja suunnitteluprosesseihin kannattaa, sillä mitä aktiivisempi on vanhempien rooli, sitä todennäköisemmin saavutetaan toivottuja tuloksia (Bricker 2001, 27). Erilaisten ohjausmenetelmien ja suunnitelmien käyttö todennäköisesti myös tehostuu kun niissä huomioidaan vanhempien päämääriä, toiveita ja tärkeinä pitämiä asioita (Wolery, Strain & Bailey, Jr. 1993, 96).

Ajan määrä, jonka vanhemmat viettävät lapsensa kanssa vaihtelee perheittäin, mutta he viettävät kuitenkin ammatti-ihmisiä enemmän aikaa lapsensa kanssa. Vanhemmilla on myös eniten vaikutusta lapsensa suhteen ja he ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita ammattilaisille. (Weiss 1993, 241.)

Vanhemmilla on eniten kokemusta ja havaintoja lapsestaan ja suunnittelun lähtökohdista ne ovat ensiarvoisen tärkeitä asioita, joihin ammatti-ihmisten tulee tutustua. Arvioinnissa on myös tärkeää koota tietoa useista eri lähteistä ja eri keinoilla. Vanhempien ja ammatti-ihmisten arviointeja voidaan verrata, jolloin nähdään erot ja yhtäläisyydet. Suunnitelman tavoitteiksi otettavista asioista tulee vallita yksimielisyys. Vanhempia tulee arvostaa yhteistyökumppaneina ja he voivat tehdä myös asioita, joista on lapselle hyötyä. (Bricker 2001, 28.)

Onnistunut palvelutarjonta on mahdollista silloin, kun vanhemmat voivat itse määrittää sekä lapsen että perheen kannalta tärkeimpiä ja ajankohtaisimpia asioita. Lapsi nähdään näin perheyhteisönsä jäsenenä ja se, mikä vaikuttaa lapseen, vaikuttaa aina myös muihin perheenjäseniin ja päinvastoin. Ekologiset teoriat korostavat perheiden,

yhteisöjen ja yhteiskunnan eri tasojen välistä yhteyttä ja vuorovaikutusta, jonka vuoksi on tärkeää, että vanhemmat arvioivat heille tärkeitä voimavaroja, yhteyksiä ja palveluita. (Bricker 2001, 31; McGonigel, Woodruff & Roszmann-Millican 1994, 103.) Ekokulttuurisen teorian mukaan vain perheet itse voivat muokata yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin elämäänsä niin, että se voidaan kokea tyydyttäväksi. Se, millaisia tavoitteita perheillä on, on tuentarpeiden kannalta keskeistä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 162.)

Ekokulttuurinen teoria lähteekin oletuksesta, että ekologiset vaikutukset välittyvät kunkin perheen päivittäisiin rutiineihin. Lapsen kehityksen kannalta on olennaista se päivittäinen toiminta, jossa lapsi on mukana paitsi kotona myös muissa toimintaympäristöissä. Arkipäivän erilaiset toiminta- ja vuorovaikutustilanteet tarjoavat lapselle keskeisen kasvualustan. Vanhemmissa nähdään paljon voimavaroja tilanteiden hallinnan ja vaadittavien muutosten ideoinnin ja toteuttamisen kannalta. (Määttä 1999, 79-81.)

Nykyisin on siirrytty lapsikeskeisyydestä perhekeskeiseen kasvatusajatteluun, jossa perhe nähdään lapsen ensisijaisena kasvuympäristönä ja lapsen kehitykseen keskeisesti vaikuttavana tekijänä (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 153; Wyngaarden Krauss 2000, 290). Perhelähtöinen työ perustuu ajatukseen, että lasta ei voi riittävästi auttaa tuntematta hänen kasvuympäristönsä laatua ja toimintaperiaatteita. Suunnitelmia laadittaessa ja toteutettaessa tarvitaan vanhempien asiantuntijuutta. (Määttä 1999, 97.)

Perhekeskeisyyden periaatteina on huomioida perheiden tärkeinä pitämiä asioita ja perheeseen kuuluvien henkilöiden valtaistumisen lisääntyminen. Tavoitteena on myös kokonaisvaltaisemman lähestymistavan luominen perheeseen ja herkkyyden lisääntyminen perheen asioita kohtaan. Perustana näiden tavoitteiden toteutumiselle on perheiden ja ammatti-ihmisten välinen luottamus. (Harbin, McWilliam & Gallagher 2000, 397.)

Nykyisin lapsen varhaisessa arvioinnissa pyritään täyteen yhteistyöhön vanhempien ja ammattilaisten kesken. Tämä pyrkimys asettaa suuria vaatimuksia kaikille osallistuville tahoille. (Johnson 1994, 3.)

Vanhempien asemaa perhelähtöisessä työssä kuvataan käsitteillä kumppanuus ja valtaistuminen. Kumppanuudessa nähdään, että vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä on molemmilla olennaista tietoa lapsesta. Vanhemmat tuntevat lapsensa ja hänen erilaiset elinympäristönsä parhaiten. Ammatti-ihmisillä on taas tarvittavaa erityisosamista. Kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. Perheiden näkökulmasta valtaistuminen tarkoittaa sitä, että ammatti-ihmiset uskovat vanhempien tietoihin, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuksiin. (Määttä 1999, 99-102; Tiegerman-Farber 1995, 42-43.) Valtaistumisen myötä vanhempien odotetaan myös osallistuvan yhä lisääntyvässä määrin lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman suunnittelu- ja luomisprosessiin (Johnson 1994, 3).

Hyvä suunnitelma määrittelee aina myös sen, mitä kukakin yhteistyön osapuoli toteuttaa. Perheiden osallistuminen on aina toivottavaa, mutta on myös huomioitava että perheiden voimavarat ja jaksaminen vaihtelevat, samassakin perheessä eri ajan-kohtina. Osa vanhemmista haluaa osallistua ja saada mahdollisimman paljon tietoa, osa toivoo, että ammatti-ihmiset ottavat päävastuun toteutuksesta. Näitä vanhempien päätöksiä ammatti-ihmisten tulee kunnioittaa. (Bailey & McWilliam 1996, 12; Bricker 2001, 45; Dale 1996, 14; Simpson & Whorton Kamps 1990, 179.) Se, miten vanhemmat osallistuvat on vähemmän tärkeää, kuin se, että he ovat jollakin tavoin osallisena lastaan koskevissa suunnitelmissa (McCormic 1990b, 284).

Perhe on aina viimekädessä se, joka päättää tarpeistaan ja tärkeinä pitämistään asioista koskien sekä lasta, että koko perhettä. Tämä sisältää myös oikeuden kieltäytyä palveluista tai halun lykätä niitä tulevaisuuteen. (Bailey & McWilliam 1996, 12-13.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän (VARSU) toimivuutta ja käyttöä 5-vuotiaan lapsen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kommunikaation arvioinnissa ja kehityksen tukemisessa päiväkodissa yhteistyössä vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa.

Tutkimustehtävinä ovat:

1. Miten VARSU toimii päiväkodin arjessa?
 - 1.1 Miten VARSU:n käyttö aloitetaan ja mitä se vaatii?
 - 1.2 Miten alkuarviointi suoritetaan ja miten se sujuu?
 - 1.3 Miten henkilökohtainen oppimissuunnitelma toteutetaan päiväkodin arkeen?
 - 1.4 Mitä toimenpiteitä VARSU:n toteuttaminen vaatii päiväkodin arjessa?

2. Minkälaista tietoa VARSU:n avulla saadaan?
 - 2.1 Minkälaista tietoa arvioinneilla saadaan toiminnan toteuttamisen tueksi?
 - 2.2 Minkälaista tietoa arvioinnit ja toiminnan toteuttaminen tuovat esiin lapsen kehityksen edistymisestä?

3. Miten yhteistyö toteutuu VARSU:n käytössä?
 - 3.1 Miten yhteistyö toimii vanhempien ja henkilökunnan kesken?
 - 3.2 Miten yhteistyö henkilökunnan kesken toimii?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelminä tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa olivat osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu.

Tapaustutkimuksessa jokainen yksilöön kohdistuva tiedonkeruu voi tuottaa paljon havaintoja ja tietoa. Keskittyminen yhteen tapaukseen antaa mahdollisuuden tutkia yksityiskohtia, esimerkiksi selvittää tiettyjen toimintojen yhteyttä olosuhteisiin ja tilanteisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59.) Tällöin tuotetaan kokonaisvaltaista, kontekstuaalista ja yksilöön kohdistuvaan monipuolista tietoa, joka on ensiarvoisen tärkeää, jotta voidaan ymmärtää lasta ja toimintaa, joita on tarkoitus arvioida (Hauser-Cram, Erickson Warfield, Upshur & Weisner 2000, 495).

Vaikka päiväkodit ovat joiltakin osin erilaisia, niiden toiminnassa on kuitenkin paljon yhteisiä piirteitä. Päiväkodeilla on lähes samanlaiset päivärytmit, henkilökunnan rakenne ja koulutus sekä tavoitteena kotien kasvatustyön tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Tutkimalla VARSU:n toimivuutta päiväkodin arkipäivässä, kerättiin tietoa, jonka voidaan ajatella hyödyttävän muiden päiväkotien henkilökunnan kasvatustyötä yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen kehityksen tukemiseksi.

4.1.1 Osallistuva havainnointi

Osallistuva havainnointi on aineiston keruutapa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1999, 99-100). Osallistuva havainnointi oli luonnollinen keino toimia päiväkotiryhmässä lasten parissa. Mukanaolo ajoittain ryhmän toiminnoissa yhtenä aikuisena mahdollisti sen, että lapset eivät kiinnittäneet liiaksi huomiota tutkijaan. Ryhmässä toimiminen tapahtui kuitenkin ilman virallista asemaa, jolloin pystyttiin lähes päätoimisesti keskittymään tarkkailuun. Tällöin ei myöskään yhden lapsen havainnointi erottunut toiminnasta, koska se tapahtui osana päiväkodin luonnollista arkea. Osallistuva havainnointi mahdollisti myös sen, että lapset pystyivät toimimaan ja käyttäytymään mahdollisimman luon-

nollisella tavalla. Näiden seikkojen myötä havaintojen ja analysoinnin tuottamien tulosten siirrettävyys toisiin vastaavankaltaisiin tilanteisiin voi olla luotettavampaa.

Tutkimusmenetelmänä havainnointi soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutuksen analyysiin (Hirsjärvi & Hurme 1995, 18). Tässä tutkimuksessa lapsen kehityksen tukemiseksi käytettiin VARSU:n osa-alueista sosiaalisen kommunikaation ja sosiaalisen kehityksen osa-alueita, joiden kohdalla lapsen vuorovaikutuksen havainnointi toisten lasten ja aikuisten kanssa oli keskeisellä sijalla. Havainnoinnit liittyivät myös moniammatillisen yhteistyön ja perheen kanssa tehtävän yhteistyön alueisiin.

Havainnointi on kaikille tieteenhaaroille yhteinen ja välttämätön perusmenetelmä. Voidaan jopa väittää, että kaikki tieteellinen tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37.)

4.1.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu mahdollisti haastateltavien omien kokemusten esille tulon VARSU:n käyttöön liittyvissä asioissa. Eri teemoihin liittyvä haastateltavan vapaa kertonta voi tuottaa näkemyksiä, joita ei strukturoidun kyselylomakkeen muodossa ehkä olisi saanut esiin. VARSU:n käyttö päiväkodin arjessa oli myös tilanne, josta olisi ollut vaikeaa tehdä hyvää lomakekyselyä, koska ei voinut tietää tarkkaan mitä päiväkodin arjessa oli tapahtunut ja miten VARSU oli saatu siellä toimimaan. Haastateltavien kertomana näistä asioista voitiin kuitenkin saada monipuolisia näkemyksiä.

Teemahaastattelun avulla voidaan syventää saatavia tietoja ja voidaan esimerkiksi pyytää esitettyjen mielipiteiden perusteluja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelumenetelmä mahdollisti tarkentavien lisäkysymysten tekemisen haastattelujen aikana, jolloin voitiin saada asioista tarkempaa tietoa ja varmistaa myös se, mitä haastateltava tarkoitti kertomillaan asioilla.

Haastattelututkimuksessa samaa asiaa voidaan kysyä eri muodoissa (Eskola & Suoranta 1999, 215). Tässä tutkimuksessa eri haastattelukerroilla teema-alueet olivat osittain samoja, jolloin pyrittiin syventämään näkemyksiä ja tarkentamaan aikaisempia asioita.

4.2 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin kevään ja syksyn 2001 aikana. Tieto yhteistyöhön halukkaasta päiväkodista tuli Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta assistentti Päivi Kovaselta ja tutkimuslupa-asiat olivat jo kunnossa, sillä päiväkotiki ja lapsen vanhemmat olivat sitoutuneet VARSU-menetelmän käyttöön ja siihen liittyvään tutkimukseen. Tutkimus suoritettiin vuoropäiväkodissa 3-6-vuotiaiden lasten ryhmässä. VARSU-menetelmän käyttö aloitettiin 5-vuotiaan tytön kehityksen arvioinnissa ja tukemisessa tammikuussa 2001.

Ryhmän henkilökuntaan kuuluivat kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi lastenhoitajaa ja päiväkotiharjoittelija. Tutkimuksen aikana ryhmän henkilökunnassa tapahtui vaihdoksia. Toinen lastentarhanopettajista siirtyi eri päiväkotiin ja hänen tilalleen tuli syksyllä 2001 uusi lastentarhanopettaja. Lastenhoitajista toinen siirtyi alle kolmevuotiaiden ryhmään ja sieltä vastaavasti lastenhoitaja yli kolmevuotiaiden ryhmään syksyllä 2001. Päiväkotiharjoittelijan työsuhte päättyi kesällä 2001 ja uusi harjoittelija tuli ryhmään syksyllä. Kaikkiaan tutkimuksen aikana haastateltiin seitsemää ryhmässä toimivaa aikuista ja yhtä lapsen äitiä.

Haastattelut suoritettiin päiväkodissa joko lasten ulkoilun tai päivälevon aikana, jolloin henkilökunnan oli helpointa irrottautua lapsiryhmästä. Haastattelupaikkana toimi päiväkodin sali/liikuntatila, jossa haastattelut voitiin tehdä häiriöttä, sekä häiritsemättä muita. Henkilökuntaa haastateltiin kolme kertaa. Ryhmän henkilökunnan vaihtuvuudesta johtuen haastattelukertojen määrä vaihteli eri henkilöiden kohdalla. Kahta henkilöä haastateltiin kolme kertaa, yhtä kaksi kertaa ja neljää yhden kerran.

Ensimmäisissä haastatteluissa helmikuussa 2001 kartoitettiin henkilökunnan ensikokemuksia menetelmästä ja menetelmän toteuttamisen keinoja päiväkodin arjessa, sekä yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa (liite 1).

Toinen haastattelukierros oli heinäkuussa, paitsi kahden työntekijän osalta lomista johtuen elokuun alussa. Tällöin menetelmän käytöstä oli jokaisella noin puolen vuoden kokemus. Toisella haastattelukerralla teemat olivat osittain samoja kuin ensimmä-

mäisellä kerralla ja sen lisäksi kartoitettiin ajan myötä mahdollisesti tehtyjä tai tapahtuneita muutoksia sekä edistymistä (liite 2).

Kolmannet haastattelut olivat lokakuussa, jolloin pyrittiin saamaan esille pidemmän aikavälin tuomia kokemuksia menetelmän käytöstä, toiminnan etenemisestä ja yhteistyöhön liittyvistä asioista (liite 3). Ryhmän kahden uuden työntekijän osalta teemahaastattelua suoritettiin edellisten haastattelujen pohjalta, koska heillä ei vielä ollut kokemusta VARSU-menetelmän pidemmän ajan käytöstä.

Lapsen äidin haastattelut suoritettiin päiväkodissa hänen omasta toivomuksestaan. Äidillä oli vuorotyö, joten hänelle sopi haastattelut päivällä lapsia tuodessaan ennen töihin menoa. Häntä haastateltiin kaksi kertaa. Ensimmäinen haastattelu oli noin puoli vuotta VARSU:n käytön aloittamisen jälkeen ja toinen kerta oli lokakuussa noin kymmenen kuukauden kokemusten jälkeen (liitteet 4 ja 5).

Haastatteluaiakataulu on koottu taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Haastatteluaiakataulu

Päivämäärä ja haastattelun nro	Haastateltavat
5.2.2001, haastattelu 1	Kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi lastenhoitajaa ja päiväkotiharjoittelija
14.6.2001, haastattelu 1	Lapsen äiti
17.7.2001, haastattelu 2	Lastentarhanopettaja
10.8.2001, haastattelu 2	Kaksi lastenhoitajaa
22.10.2001, haastattelu 3 (uusi lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja, haastattelu 1)	Kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa
24.10.2001, haastattelu 2	Lapsen äiti

Litteroitua haastattelumateriaalia kertyi Times New Roman kirjasintyypillä, fonttikoolla 12, rivinvälillä 2,0 ja sivumarginaaleilla 4,5 ja 2 cm yhteensä 92 sivua.

Tutustuminen päiväkotiin, henkilökuntaan, lapsiin ja perheeseen alkoi tammikuussa 2001. Aluksi vierailut olivat tutustumista, jotta tutkijan läsnäolo ryhmässä olisi mahdollisimman luonnollista. Lasten avustaminen oli satunnaista, esimerkiksi ulkoiluun siirryttäessä kengännauhojen solmimista jne., heidän sitä pyytäessä. Toiminnassa pysyteltiin kuitenkin suurimman osan ajasta tausta-alalla ja kierreltiin katselemassa eri tilanteita. Vähitellen alkoi eri toimintojen systemaattinen havainnointi.

Havainnointikertojen määrällä pyritään varmistamaan käytetyn aineistonkeruun menetelmän tarkkuus. Eri aikoina järjestetty havainnointi varmistaa sen, että kysymyksessä on pysyvä ilmiö. (Eskola & Suoranta 1999, 214-215.)

Havainnointikertoja kevään 2001 aikana oli kuusi. Ensimmäinen havainnointikerta liittyi yhteiseen VARSU-palaveriin, jossa olivat läsnä lapsen vanhemmat, päiväkodin henkilökunta ja VARSU:sta kertomassa assistentti Päivi Kovanen. Muut havainnointikerrat liittyivät VARSU:n toteutuksen seurantaan päiväkodin arjessa esimerkiksi aamutuokion, päivän toiminnan, ulkoiluajan ja apulaistoimintojen havainnointia. Yhdestä päiväkodissa olleesta palaverista, johon tutkijalla ei ollut mahdollisuutta osallistua, on Päivi Kovanen tekemät muistiinpanot. Havainnoinnit kevään 2001 aikana esitetään tarkemmin taulukossa 2, s. 31.

Syksyllä 2001 havainnointikertoja oli viisi. Näistä kaksi oli suunnittelupalavereja VARSU:un liittyen ja kolme oli päiväkodin arkipäivän toiminnan toteutusten havainnointeja. Havainnoinnit syksyn 2001 aikana esitetään taulukossa 3, s. 31.

Kirjoitettua havainnointimateriaalia kertyi kirjasintyypillä Times New Roman, fonttikoolla 12, rivinvälillä 2,0 ja marginaaleilla 4,5 ja 2,0 cm yhteensä 65 sivua.

TAULUKKO 2. Havainnoinnit, kevät 2001

Aika	Työmuoto	Läsnäolijat
10.1.2001	Palaveri	Päiväkotiryhmän henkilökunta, lapsen vanhemmat, assistentti Päivi Kovanen ja tutkija
23.1.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija
6.3.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija
19.4.2001	Palaveri	Päiväkotiryhmän henkilökunta ja assistentti Päivi Kovanen
11.6.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija
19.6.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija

TAULUKKO 3. Havainnoinnit, syksy 2001

Aika	Työmuoto	Läsnäolijat
11.9.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija
20.9.2001	Palaveri	Päiväkotiryhmän henkilökunta, assistentti Päivi Kovanen ja tutkija
5.10.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija
13.11.2001	Havainnointi lapsiryhmässä	Tutkija
26.11.2001	Palaveri	Päiväkotiryhmän henkilökunta, assistentti Päivi Kovanen ja tutkija

Lapsen taitojen arviointia sosiaalisen kommunikaation kehityksessä ja sosiaalisessa kehityksessä henkilökunta suoritti tutkimusjakson aikana kolme kertaa (liitteet 6 ja 7). Henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia lapselle laadittiin sekä keväälle (liite 8) että syksyille v. 2001 (liite 9).

Tulososiossa käytettiin osittain haastateltavien suoria lainauksia, jotka esitettiin kursorivoituna tekstinä. Joistakin lainauksista jätettiin tilkesanoja ja toistavia sanoja pois. Nämä kohdat merkittiin kolmella pisteellä. Haastateltavat eroteltiin siten, että lastentarhanopettajat merkittiin kirjaimella O, lastenhoitajat kirjaimella L, harjoittelija kirjaimella H ja lapsen äiti kirjaimella Ä. Kirjaimen perässä oleva numero osoittaa oliko kyseessä ensimmäinen, toinen vai kolmas haastattelukerta. Viitemerkinnässä pilkun jälkeinen numero tarkoittaa litteroidun haastattelun sivunumeroa.

Kaikki tutkimuksessa ja suorissa lainauksissa esiintyvät henkilöiden nimet muutettiin anonymiteetin varmistamiseksi.

4.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston luokittelun tarkoituksena on sisällön analysoinnin kautta helpottaa tutkijaa luomaan tiettyjä muotoja ja teemoja tietyistä tutkittavista asioista. Analysointi sisältää tiedon organisointia tietyiksi tapauksiksi syvempää tutkimista varten. Tarkoituksena on kerätä kokonaisvaltainen, systemaattinen ja syvällinen informaatio yhteen jokaisesta tutkimuksen kohteena olleesta asiasta. (Patton 1990, 384.)

Kun kaikki tieto on saatu kerättyä, tutkija aloittaa aineiston järjestämisen esimerkiksi teemojen mukaan (Wolcott 1990, 34). Teemoittelu yhdistää ja organisoii laajan tietomäärän tarkoituksenmukaisesti. Informaatio on muotoiltu, tarpeeton on poistettu, palaset on liitetty yhteen ja tapausasiakirja on organisoitu valmiiksi joko aikajärjestykseen tai tutkimusaiheiden mukaan. (Patton 1990, 386-387.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietyistä näkökulmasta ja kiinnitetään huomiota siihen, mikä on teoreettisen viitekehyk-

sen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Samassakin tutkimuksessa aineistoa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Pelkistämisen toisen vaiheen ideana on edelleen karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tukinta. Tällöin käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1995, 30-35.)

Litteroitu aineisto luettiin ensin useaan kertaan läpi. Suurempia linjoja ja teemoja hahmoteltiin jo haastattelurunkoja laadittaessa. Aineistoa läpi luettaessa teemat alkoivat hahmottua selkeämmin. Aineiston analysoinnissa lähdettiin liikkeelle koodaamisesta. Aineiston koodaamisessa numeroitiin eri haastatteluteemoihin liittyviä vastauksia ja niiden osia sivumarginaaleihin. Suuresta tekstimäärästä pyrittiin löytämään ja erottelmaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet. Näistä aiheista muodostettiin teemoja, joista voitiin poimia tutkimusongelmien kannalta olennaista tietoa.

Laadullinen aineisto on usein esitetty ensin teemoittain ja sen jälkeen analyysiä on jatkettu pidemmälle rakentamalla vastauksista yleisempiä tyyppejä (Eskola & Suoranta 1999, 182). Teemojen mukaan jatkettiin analyysin tekoa kokoamalla yhteen tutkimuksen kannalta olennainen tieto.

Seuraavana vaiheena tutkimuksen tulokset kirjoitettiin luettavaan muotoon. Tässä tapaustutkimuksessa tulosten esittäminen eteni tutkimusongelmien teemojen mukaan. Tulosten esittämisessä pyrittiin käyttämään mahdollisimman rikasta ja monipuolista kuvailua asioista. Tällöin lukijan on mahdollista saada luettavakseen kaikki tarvittava ja olennainen tieto ymmärtääkseen tutkittavaa ilmiötä.

Lopulta pohdintaosiossa yksittäisistä henkilöistä, tiedoista, tapahtumista ja lausumista siirryttiin vaiheittain yleisemmälle käsitteelliselle tasolle, eli muodostettiin analyysistä synteesi. Synteesivaiheessa käsitteelliset osat koottiin uudelleen tieteelliseksi johtopäätöksiksi, jolloin aineiston analysoinnissa edettiin teoreettiselle tasolle.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään yleensä käsitteitä sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa vastaavia käsitteitä ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi, vahvistettavuus ja luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu reflektivaan tutkimuksen analyysiin koko tutkimusprosessin ajan. (Lincoln & Cuba 1985, 290).

Vastaavuus. Useiden aineistonkeruumenetelmien käyttö eli menetelmätriangulaatio laadullisessa tutkimuksessa on vastaavuuden kannalta perusteltua (Patton 1990, 464). Hirsjärven & Hurmeen (2000, 39) mukaan kenttätutkimukset, joissa ei yhdistellä eri tutkimusmenetelmiä, nähdään kapeina ja heikkoina tutkimuksina. Tutkijan tulee myös pystyä valitsemaan sellaiset menetelmät, jotka sopivat tutkimuksen kohteena olevan ongelman ratkaisemiseen. Tässä tutkimuksessa osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu täydensivät toisiaan ja lisäsivät tutkimuksen vastaavuutta.

Aineistotriangulaatiossa tarkastellaan samaa tutkittavaa asiaa useiden tutkimuslähteiden avulla (Patton 1990 464). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun avulla kerättiin useiden henkilöiden näkemyksiä samoista tema-aiheista VARSU-menetelmään liittyen. Lapsen vanhemmat kertoivat asioita kodin ja perheen näkökulmasta, kun taas päiväkodin henkilökunta työnsä, koulutuksensa ja kokemuksensa tuomasta näkökulmasta. Aineistoa pyrittiin syventämään ja tarkentamaan useiden haastattelukertojen avulla. Samalla voitiin havaita asioiden ja mielipiteiden pysyvyyttä tai muutoksia ajan kuluessa.

Vastaavuus edellyttää, että tutkijan tekemät havainnot ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä todellisuudesta. Käyttämällä eri tutkimusmenetelmiä päästiin eri näkökulmista varmistamaan tutkittavien käsityksiä. Vastasivatko esimerkiksi tutkijan tekemät havainnot haastattelujen kautta saatua tietoa. Havainnointien tekeminen riittävän pitkällä ajanjaksolla, noin 11 kk ja tutkittavan päiväkodin käytäntöihin ja tapoihin perehtyminen lisäsivät myös tutkimuksen vastaavuutta. Havainnot eivät tällöin perustuneet satunnaisiin tapahtumiin, vaan niiden pysyvyyttä voitiin varmistaa.

Siirrettävyys. Laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyys kontekstista toiseen on ankarassa mielessä mahdotonta. Tulosten siirrettävyys on riippuvainen siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tulosten sovellettavuus kuuluu näin myös osaltaan lukijalle. Mahdollisimman tarkka, yksityiskohtainen ja rikas kuvailu lisäävät tulosten siirrettävyyttä lukijoiden käyttöön. (Lincoln & Cuba 1985, 316.)

Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan tutkimusaineisto ja tutkimuksen suorittaminen mahdollisimman tarkasti, jotta lukija kykenisi tekemään arviointia tulosten sovellettavuudesta muihin konteksteihin. Päiväkotien tavat ja käytännöt eroavat toisistaan joiltakin osin, mutta yhtäläisyyksiä päiväkotien arkipäivästä on löydettävissä paljon. Tutkimuksen suorittaminen vuoropäiväkodissa toi eroavuutta tavalliseen päiväkotiin verrattuna henkilökunnan työvuorojen ja koko lapsiryhmän samaan aikaan paikalla olemisen osalta.

Anonymiteetin varmistamiseksi kerrottiin vain vähän haastateltavien ja tutkittavien taustoista. Kuitenkin niin, että tutkittavan asian kannalta kaikki oleellinen pyrittiin esittämään.

Vahvistettavuus. Vahvistettavuuden lisäämiseksi tutkijan tulee tarkastella koko prosessin ajan tekemiään ratkaisuja ja toimia sekä huolehtia niiden oikeellisuudesta. Tutkimusmateriaalien säilyttäminen, tarkastaminen ja vertaaminen työn edetessä sekä niistä muistiinpanojen tekeminen ja raportoiminen lisäävät vahvistettavuutta. (Lincoln & Cuba 1985, 318-319.)

Tutkimuksen mahdollisimman tarkalla raportoimisella pyrittiin antamaan lukijoille mahdollisuus todeta, että tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut tehtiin yleisten tutkimusperiaatteiden mukaisesti huolellisuutta ja oikeellisuutta noudattaen. Tutkimuksen tekemisen ajan myös tutkimuksen ohjaajan ja samassa tutkimusryhmässä olleiden opiskelijoiden oli mahdollista seurata tutkimuksen eri vaiheiden etenemistä esitettyjen selosteiden mukaan. Tutkimuksen tulosten analyysin tarkastaminen sekä koko työn huolellisella lopullisella tarkastamisella pyrittiin lisäämään tutkimuksen vahvistettavuutta. Myös kaikkien luotettavuuskriteerien esittäminen ja niiden perustelut lisäsivät vahvistettavuutta.

Tutkimustilanteiden arviointi. Tutkimustilanteiden luonnollisuutta pyrittiin lisäämään mahdollisimman hyvällä tutustumisella tutkimukseen liittyvien eri osapuolien kanssa.

Havainnointien kannalta oli tärkeää, että päiväkodin toiminnoissa pystyi olemaan mukana ilman, että se kiinnitti mitenkään erityisesti lasten huomiota ja saattoi kuitenkin säilyttää tarkkailevan tutkijan roolin. Lapset tottuivat nopeasti vierailuihin ja tällöin pystyi seuraamaan päiväkodin arkipäivän sujumista rauhassa ja tuttavallisissa merkeissä. Lapsiryhmään menemisen helppoudessa auttoi myös varmasti usean vuoden työkokemus lastentarhanopettajana.

Tutustuminen ja luottamuksellisten suhteiden luominen henkilökunnan kanssa onnistuivat hyvin. Heillä kaikilla oli vastaanottavainen asenne tutkimuksen tekemiseen, koska he olivat yhdessä halunneet lähteä tähän kokeilu- ja tutkimushankkeeseen mukaan. Tutkijan päiväkotityötaustasta oli jälleen varmasti apua suhteiden luomisessa.

Lastentarhanopettajatausta oli myös asia, johon oli koko tutkimuksen ajan kiinnitettävä huomiota, jotta ei antaisi sen vaikuttaa toimiin tutkimuksen suorittamisessa. Työkokemuksiin perustuvia käsityksiä ja ajatuksia päivähoitoasioihin liittyen kertyy ajan kuluessa ja näiden esille tuomista on pyritty välttämään niin pitkälle kuin on mahdollista koko tutkimuksen ajan. Keskusteluissa henkilökunnan kanssa pyrittiin pitäytymään kyselevässä ja kuuntelevassa roolissa.

Lapsen vanhempien suhtautuminen tutkimuksen tekemiseen oli hyväksyvä. He olivat valmiit palavereihin ja haastatteluihin. Lapsen isä toivoi kuitenkin äitiä haastateltavan, koska hänen mukaansa äiti oli paremmin perillä kaikista lapseen liittyvistä asioista. Tämän voidaan kuitenkin ajatella hieman kaventavan tutkimuksen antia, sillä isän haastatteleminen olisi voinut tuoda toisenlaisia näkökulmia ja ajatuksia esille. Kaikkien lasta koskevien tietojen ja dokumenttien luovuttaminen tutkijan käyttöön osoitti myös luottamusta.

Haastattelujen tekeminen onnistui sekä teknisesti, että muutenkin hyvin. Tilanteet olivat aina päivälevon tai ulkoilun aikana, joten ne voitiin suorittaa rauhassa. Haastateltavien mahdollista jännittämistä haastattelujen nauhoittamisen vuoksi ei juuri-

kaan havainnut. Joidenkin haastateltavien kohdalla vastausten pituudet lisääntyivät ensimmäisen haastattelun jälkeen, mutta tähänkin saattoi vaikuttaa myös tutkittavaan asiaan perehtymisen lisääntyminen, jolloin oli helpompi kertoa enemmän ajatuksistaan.

5 TULOKSET

5.1 VARSU päiväkodin arjessa

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin sitä, miten varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä saadaan toimimaan päiväkodin arjessa. Menetelmään tutustumisen, sen käytön aloittaminen sekä alkuarvioinnin ja myöhempien arviointien suorittaminen liittyvät prosessiin. Alkuarvioinnin perusteella luodaan lapselle henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jonka jälkeen yhdessä suunniteltuja keinoja kehityksen tukemiseksi voidaan alkaa toteuttaa päiväkodin arkipäivässä. Näiden toimintaperustaisen oppimisen toteuttamisen eri vaiheiden vaatimuksiin ja keinoihin haettiin vastauksia.

5.1.1 VARSU:n käytön aloittaminen

Jokaisen arviointiväliseen käyttö vaatii aina ensitutustumisen. Tutkimuspäiväkoti oli lähtenyt mukaan VARSU-menetelmän käyttöön ja sen tutkimukseen. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta tutkimusassistentti Päivi Kovanen oli opastanut henkilökuntaa menetelmän käyttöön, mutta käytön alkaessa tammikuussa 2001 ryhmän henkilökunta oli vaihtunut ja ryhmän toinen lastenhoitaja oli ainoa opastuksen saanut henkilö. Muun henkilökunnan tuli suoriutua VARSU-menetelmään tutustumisesta itsenäisesti.

Päiväkodin uusi henkilökunta tuli vaiheeseen, jossa VARSU:n käytön aloittamisesta oli jo päätetty. Tämä koettiin kuitenkin mielenkiintoisena ja haastavana asiana, vaikka mukaan tultiinkin vasta myöhemmin.

” Sit sillan tammikuun alussa Kaisa anto mulle sen kansion käteen ja sanoi, että tutustu tohon, ens viikolla on palaveri. Ja kun mää tutustuin siihen, niin ihan mielenkiintoiselta se vaikutti koko VARSU-kansio, ihan selasin sen kannesta kanteen. Hyvin monipuolinen näytti olevan ja sitä rataa siihen sitten mukaan. ” (O1, 1)

Menetelmään tutustumisen alkuvaiheessa huolta aiheutti monelle se, että arviointimenetelmä näytti sisältävän suuren määrän materiaalia. Miten tähän kaikkeen riittäisi aikaa ja miten pystyisi omaksumaan uuden tiedon? Perekdyttyään materiaaleihin jokainen huomasi kuitenkin, että myös itsenäisesti tutustuen pystyy luomaan kokonaiskuvan VARSU:n asiasisällöistä. Materiaali koettiin myös hyvin selkeäksi kokonaisuudeksi.

”Joo ja se oli kyllä ihan selkeä kun siihen tutustui ja siinä oli ihan selkeät ohjeet ja sillä lailla, että se oli rakenteeltaankin ihan selkeä, vaikka minäkin vain ihan ohjekirjan ohjeiden perusteella luin. Kyllä siihen pääsi sitten ihan perille, ihan sen ohjeistuksen mukaan.” (O1, 17)

Menetelmän käytön eduksi koettiin myös se, että kaikkea ei tarvitse omaksua yhdellä kertaa. Ohjeistuksen mukaan käyttö voidaan aloittaa tutustumalla yhteen kehityksen osa-alueeseen tarkemmin. Käytön edetessä ja lapsen kehityksen tuen tarpeiden mukaan voidaan jatkossa liittää toisia arvioitavia osa-alueita mukaan.

”Aluksi kieltämättä tuntui hirveän isolta asialta ... tuntui, että miten sen saa niin kuin käyttöönsä kaiken sen materiaalin. Se helpotti itseäkin, kun sieltä valittiin se tietty alue, jota sitten aiotaan ruveta käyttämään. Että kun siihen vaan perehty, niin se aukesi paljon paremmin, kun siihen lähti niin kuin pala kerrassaan tutustumaan.” (O1, 16)

Alun tutustumisen jälkeen havaintona oli myös se, että lapsen kehitykseen liittyvien asioiden tiedostaminen paranee. VARSU:n tutustumiseen käytetty aika toi hyötyä oman työn tekemiseen myöhemmin.

” Mua ensin vähän arvelutti niinko, että onko se kovin työläs, semmonen tuli niinko ensitunnelma. Ei, mut nyt se kyl tuntuu silleen ihan järkevältä, että tulee niinko paneuduttua niihin asioihin.” (L1, 9)

Ryhmän aikuisista harjoittelija oli ainoa, joka ei ollut itse tutustunut VARSU-materiaaliin, vaan hän toimi yhteistyössä muiden ohjeistuksen mukaan.

Perhettä, joka lähti mukaan VARSU:n käyttöön, oli informoitu asian tiimoilta jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Äiti oli tyytyväinen menetelmästä saamaansa tietoon ja myös siihen, että Hannan (nimi muutettu) kehityksen tukemiseen panostettiin päiväkodin osalta. Menetelmän käytön alkuvaiheessa Hanna oli ollut jo muualla tutkimuksissa, mutta selvää syytä kehityksen ongelmiin ei tässä vaiheessa vielä ollut tiedossa.

”Päiväkodista sitten kysyivät, että käykö meille, että Hannaa ruvettaisiin siihen. Ja sanoin, että totta kai käy.” (Ä1, 24)

”Kun Hannaahan on tutkittu aikaisemminkin ja koko ajan oikeastaan tutkitaan, että mikä hänellä oikein on, niin oli siitä ollut aikaisemminkin puhetta, että se tarvitsee erityistukea.” (Ä1, 24)

Henkilökunnan mukaan Hannan valinta VARSU:n käytön yhteyteen oli selkeä. Hänen puheen kehityksensä oli viivästynyt ja Hannalla oli myös karkeamotoriikan ongelmia ja hän väsyi helposti. Hanna puhui päiväkodissa vain vähän ja kaikesta ei aina saanut selvää. Näiden seikkojen vuoksi hän ei myöskään ottanut mielellään kontaktia toisiin lapsiin ja aikuisillekin hän puhui vain harvoin. Samassa ryhmässä oli myös Hannan veli Jukka, johon Hanna tukeutui kaikissa toiminnoissa.

”Ja ennen kaikkea sen perusteella, että siihen oli olemassa tarve. Nähtiin että täällä on tällainen lapsi, jolle tästä erityisesti voisi olla hyötyä. Ja tämä tarve oli se suurin tekijä, jota tässä ajateltiin.” (O1, 17)

Tuen tarve Hannan kehityksessä liittyi selkeimmin puheeseen ja vuorovaikutukseen toisten lasten ja aikuisten kanssa. VARSU:n käyttö aloitettiin sosiaalisen kommunikaation kehityksen ja sosiaalisen kehityksen osa-alueiden tukemisessa.

Syksyllä 2001 ryhmässä vaihtuivat lastenhoitaja ja lastentarhanopettaja. He tutustuivat materiaaleihin itsenäisesti, mutta toisten aikuisten neuvot ja yhteiset keskustelut sekä ryhmän palaverit auttoivat pääsemään nopeasti selville VARSU-menetelmän käytöstä.

5.1.2 Alkuarvioinnin suorittaminen

Alkuarvioinnin suorittaminen sosiaalisen kommunikaation kehityksen ja sosiaalisen kehityksen osa-alueilla suoritettiin yhteistyössä henkilökunnan kesken. Mukana arviointia suorittamassa olivat kaikki ryhmään kuuluvat aikuiset. Vanhemmat suorittivat Hannaa koskevan alkuarvioinnin keskenään kotona.

Henkilökunta koki arviointikaavakkeet selkeiksi ja helpoiksi, joten siltä osin arviointi oli vaivatonta. Ohjeistuksessa oli tarkkaan määritelty mitä taitoja lapsella tulee olla tietyn pistemäärän saavuttaakseen. Lapsen hyvä tunteminen oli kuitenkin välttämättöntä, jotta arviointi voitiin suorittaa tarkasti. Ryhmään hiljattain tulleet aikuiset kokivat, että kaikkia kohtia arvioinnista he eivät olisi tienneet ilman niiden apua, jotka tunsivat lapsen pidemmältä ajalta. Tällöin arvioinnin suorittaminen yhteistyössä oli keino päästä tarkimpaan mahdolliseen lopputulokseen.

”Kyl mä olin niinko sillee Hannaan tutustunu ja epikriisit lukeut tarkkaan ... mut sosiaalisen kommunikaation siinä lomakkeessa, niin muutamia kohtia, et mä en osannut sanoa, koska mä en ole niin paljon nähnyt, mut sitten taas Kaisa ja Merja pysty ne kohdat selvittämään taikka Maarit, joka on ollut kanssa syksystä lähtien ryhmässä, hän oli silloin siinä palaverissa kans mukana.” (O1, 3)

Arvioinnin suorittaminen yhteistyössä koettiin hyväksi myös siksi, että Hannan kaikki taidot eivät välttämättä olleet kaikkien tiedossa hänen vähäisen kommunikaationsa vuoksi. Yhteistyössä pystyttiin keräämään tieto yhteen ja määrittämään lapsen lähtötaso tarkkaan.

”Oli just muutamia kohtia jotka oli vähän vaikee tehdä. Hanna puhuu niin vähän, et oli sit vaikee tietää et sanooko se sellasii asioita tai jotain ...mut ei ollut vaikeita kysymyksiä.” (H1, 14)

Äiti koki arvioinnin lomakkeet selkeiksi ja oli saanut mielestään riittävästi tietoa henkilökunnalta arvioinnin suorittamisesta. Lapsen taitojen pohtiminen oli työläämpää. Hannan taitojen tiedostaminen lisääntyi arviointia suorittaessa.

”Kauheen vaikea oli just välillä miettiä niitä, kun niitä oikein rupesi miettimään ja pohtimaan, että ei se kyllä aina osaa ja.” (Ä1, 30)

5.1.3 Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen arkipäivässä käytettäväksi

Ennen ensimmäisen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimista ryhmän henkilökunta oli suorittanut Hannan taitojen havainnointia. Kirjaamiseen oli käytetty rukkasia, joihin jokainen sai kirjata omia havaintojaan. Havaintojen pohjalta lastentarhanopettaja oli laatinut yhteenvedon Hannan taidoista ja niistä asioista, joiden kehittämisessä Hanna tarvitsi tukea.

Tammikuussa 2001 pidetyssä palaverissa olivat mukana ryhmän henkilökunta ja Hannan molemmat vanhemmat. Palaverissa keskusteltiin tehdyistä alkuarvioinneista ja tulevista tavoitteista Hannan kehityksen tukemiseksi. Vanhempien tekemät alkuarvioinnit poikkesivat melko huomattavasti päiväkodissa tehdyistä arvioinneista. Hanna kommunikoi huomattavasti enemmän kotiympäristössä kuin päiväkodissa. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma laadittiin päiväkodin havaintojen pohjalta, sillä valmiiksi tehtyyn yhteenvetoon ei kenelläkään ollut lisättävää tai poistettavaa. Tämä valmis yhteenveto siirtyi oppimissuunnitelman pohjaksi.

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteiden laadintaan olisi toivottu enemmän yhteistyötä, jotta kaikkien mielipiteitä ja näkemyksiä olisi voitu kerätä siihen enemmän. Huomio oli kiintynyt myös siihen, että Hannan käyttäytyi eri tavoilla kotona ja päiväkodissa.

”... et kyl niinko minusta olis hyvä et olis ryhmän kaikki henkilökunta siinä mukana ketkä toimii sen lapsen kanssa samassa ryhmässä. Ja periaatteessa miksei sitten vanhemmatkin ottaa siihen palaveriin mukaan, niinko porukalla laatia, silloin vanhemmatkin pääsis sitten heti mukaan ja tietäs ne tavoitteet ... ei käy sit silleen et me asetetaan tavoitteet jossakin tietyllä alueella liian alas. Et varmaan tulis niinko paljon realistisempi kuva niistä tavoitteista, kun olis vanhemmatkin siinä mukana sitten.” (O1, 5)

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteiden pohjalta jokaiselle viikolle valittiin tiettyjä pienempiä osatavoitteita. Nämä pienemmät tavoitteet kullekin viikolle valitsi aamuvuoron lastentarhanopettaja. Toteuttamistilanteista ja keinoista pyrittiin aina keskustelemaan koko ryhmän henkilökunnan kesken, jotta kaikki tiesivät, milloin ja mihin asioihin erityisesti tuli kiinnittää huomiota. Kullekin viikolle valitut tavoitteet ja niiden toteuttamisen keinot koettiin realistiksi ja riittävän pieniksi saavuttaa.

”Me löydettiin semmosia ihan pieniä, mitä otettiin sitten. Siinä vähän aikaa jouduttiin tietenkin miettimään, että mitä olis ne keinot tai konstit mitä otettiin. Loppujen lopuksi ei siinäkään nyt mitään hirveitä vaikeuksia ollut. Kun ei liian sellaisia korkeita tavoitteita ota.” (L1, 10)

Käytännön toteuttamisen keinoihin nähtiin VARSU:n tuovan vain vähän apua. Nämä asiat nähtiin parhaiten sujuvan itse suunnitellen päiväkodin toiminnot ja tavat huomioiden. Pohdittiin toimintoja, joissa toteuttaminen sujuisi helpoimmin ja mikä olisi myös Hannalle mielekästä ja mistä hän erityisesti pitää. Suunnittelun koettiin olevan helppoa, mutta toteuttaminen joskus vaikeaa vuoropäivähoidosta johtuen. Suunnitellut ryhmäjaot eivät aina toteutuneet, koska paikalla ei välttämättä ollut niitä lapsia, joita oli ajateltu hyväksi ryhmäkokoontaanoksi. Sopivien toteuttamistapojen hakeminen vei aikaa ja vaati erilaisia kokeiluja.

”Että tavallaan sitten me mietittiin sellaiset toiminnot jossa se olisi helpointa toteuttaa, oikeastaan pitikin miettiä ja mikä olisi myös lapselle mielekkäintä oli myös yksi tärkeä.” (O1, 21)

”Käytännön myötä niitä vaikeuksia on sitten tullut, että aina ei esimerkiksi ole kun on pienryhmiä mietitty, ei olekaan ollut paikalla semmoinen sopiva pienryhmä, jolta olisi saatu niin kuin eniten sitä tukea tähän hommaan. Tässä meillä on ollut koko ajan hakemista, että mikä on sopiva pienryhmä, että onko ne vähän isommat esikouluikäiset vai onko ne niitä samanikäisiä ja onko lukumäärä hyvä, onko kolme vai neljä vai kaksi, tää on ollut koko ajan hakemista. Se tuo oman mausteensa meidän jokapäiväiseen toimintaan.” (O1, 21)

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimisen syksyllä 2001 koettiin sujuvan jo helpommin. Noin puolen vuoden käyttökokemusten jälkeen koettiin kuitenkin vielä, että oltiin VARSU:n käytössä vasta aika alussa. Oppimissuunnitelman laatiminen sujui kuitenkin hyvin, koska Hannan kohdalla oli selkeytynyt asiat, joihin tuli erityisesti kiinnittää huomiota.

5.1.4 Toimenpiteitä, joita VARSU:n toteuttaminen vaati päiväkodin arjessa

Ryhmän henkilökunnan mukaan jokaisen aikuisen tuli olla hyvin selvillä lapsen kehityksen tukemiseksi asetetuista tavoitteista ja niiden toteuttamisen tavoista. Tarvittiin myös tietoa lapsen kotiympäristöstä ja kotiin liittyvistä tavoista sekä kotona ilmenevästä käyttäytymisestä. Tällöin pystyttiin paremmin asettamaan oikeantasoiset tavoitteet ja suunnitelmista tuli realistisempia.

Jokaiselle viikolle asetetuista tavoitteista ja tilanteista tuli jokaisen aikuisen olla selvillä ja vuoropäiväkodissa se asetti erityisiä haasteita sujuakseen. Suunnitelmien kirjallinen esille asettaminen mahdollisti sen, että kaikki tiesivät asioista. Kirjallisten suunnitelmien koettiin myös lisäävän asioiden tiedostamista ja niihin tarkemmin paneutumista.

”Sitten on seinillä kaikennäköisiä lappusia ja lippusia, että kaikki tietävät huomioida.” (L1, 10)

”No se oli just ihan tosi kätevä varsinkin täällä meidän päiväkodissa, kun aina toinen menee ja toinen tulee, niin sitten tietää mitä on tapahtunut, kun kaikki laittaa sinne omia havaintoja. Ei sitä kaikkee muistakkaan jos ei laita ylös.” (L1, 53)

Laadituista tavoitteista piti myös osata ottaa käyttöön pienempiä osatavoitteita, jotka voitiin konkretisoida. Hannan kohdalla erityistä huomiota saivat apulaistehtävät, pienryhmissä tapahtuvat askartelut ja pelien pelaamiset. Kaikki toiminnot suunniteltiin niin, että mitään erillisiä tilanteita ei luotu, vaan nämä toiminnot kuuluivat luonnostaan päiväkodin toimintoihin. Kaikki lapset suorittivat aina samat tehtävät, mutta aikuiset panostivat enemmän Hannan havainnoimiseen ja tukemiseen joko toisten lasten kautta tai suoraan Hannaan kohdistuen. Aikuisten tehtävänä oli toiminnan

eriyttämisen suunnittelua ja kokeilua, jotta voitiin löytää sopivia tavoitteiden toteuttamistapoja.

"Just me ollaan yritetty järjestää Hannalle sellaisia pienryhmiä niin kuin, joissa Jukka ei olis mukana, elikkä veljensä. Sit siinä mitä on ollut, pelejä ja askartelua, ihan tämmösiä jokapäiväisiä asioita. Hanna on ollut tosiaan hyvin paljon tässä ruoka-apulaisten hommassa ja siinä just mun mielestä se on tullut hyvin paljon esiin se, miten se on kehittynyt eteenpäin, et siinä se on kun ne on pareittain sen toisen kanssa toiminut, niin leikkinyt ja pelannut ... vuorovaikutusta niin kuin yritetty lähinnä toisten kanssa." (L2, 42)

Toimintojen suunnittelussa otettiin huomioon myös lapselle mieluiset tehtävät. Näitä toimintoja pyrittiin järjestämään riittävän usein, mutta siten, että Hannan kohdalla ei tulisi mitään erityisasemaa toisiin lapsiin nähden. Tilanteiden luominen vaati tällöin enemmän pohdintaa ja etukäteen suunnittelua. Vuoropäiväkodissa ryhmä ei ole aina vakio, joten lasten huomio ei samalla tavalla kiinnity jonkin lapsen useammin suoritamiin toimintoihin.

"Annetaan apulaistehtäviä enemmän Hannalle, saa olla sitten useammin, jos omaa vuoroa odottais, niin se olis sitten niin harvoin. Annetaan normaalia useammin olla, kun se on sellainen mieluinen homma, se aina tulee esille. ... Pitää aina sitten miettiä se toiminta silleen, ettei muut lapset huomaa. Kyllä se vähän niinkon on sellasta salapoliisin työtä, että ei niin selkeesti voida sitä tehdä." (O1, 6)

Henkilökunnan mukaan käytännön toteuttamisen keinot tuli miettiä ja pohtia itse. Tällöin voitiin tavoittaa oman päiväkodin tapoihin parhaiten sopivia keinoja ja myös lapsen yksilöllisyys ja mieltymykset voitiin huomioida. Aikaa tällaisen suunnittelun ja pohdinnan koettiin vievän normaalia enemmän, mutta kokemusten myötä suunnittelu ja toteuttaminen helpottuivat sekä oma työ selkeytyi. Jokaisen aikuisen havaintoja ja näkemyksiä tarvittiin asioista, jotta kaikki saatiin sujumaan.

Koska arvioinnit ja suunnitelmat vaativat aikaa, niin yhteistyön tekeminen muiden ryhmien aikuisten kanssa koettiin tärkeäksi. Yhteistyön tekeminen ja lapsiryhmästä irtaantuminen päivän aikana mahdollistui muiden avustamana.

”Kaikkien näiden lomakkeiden täyttäminen, niin se vaatii sen oman ajan, ja se, että mitenkä sä tuolta ryhmästä irtaannut ja otat työkaverit siihen mukaan. Mutta kyllä me se ollaan sitten aina nukkuma-aikaan saatu järjestettyä, ollaan saatu sitten nuk-kariin naapuriryhmästä apua, että ollaan pystytty ryhmän kesken miettimään.” (O2, 35)

Piti myös oppia hyväksymään se, että aina ei tullut toivottuja tuloksia, eikä edetty etukäteen suunnitellulla tavalla. Jotta edistymistä voitiin saavuttaa, tuli oppia otta-maan riittävän pieniä tavoitteita.

”Odotetaan aina että sinne paperille tulee jotakin, mutta jos sinne ei tule, niin onhan sekin havainto sitten, että itse asiassa se aika näppärästi sitten meni kun tehtiin sitä arviointia. Ne oli aina laitettu tonne seinälle, että mitä arvioidaan ja me jaettiin se sillä tavoilla paloiksi, että mitä asioita ihan tän VARSU:n mukaan, että ihan yks asia mitä katotaan tällä viikolla ja sitten jaettiin seuraavalle viikolle oma alue, että sem-mosissa pienissä paloissa käytiin sitä läpi.” (O1, 18)

Jatkuvan seurannan suorittaminen mahdollisti myös tavoitteiden muuttamisen tarvit-taessa. Toiminnan mielekkyyden kannalta katsottiin, että on hyvä ajoittain muuttaa käytännön toteuttamisen tapoja. Hyvin sujuvia toimintoja pyrittiin kuitenkin säilyt-tämään toiminnassa, jotta Hannalle tulisi riittävästi onnistumisen kokemuksia päivien aikana.

Kaiken arvioinnin, suunnittelun ja toteuttamisen perustana nähtiin se, että lapsi tuli tuntea hyvin. Myös VARSU:n periaatteisiin ja käyttöön tutustuminen olivat tarpeelli-sia etenemisen kannalta. Tällöin esimerkiksi päiväkodissa henkilökunnan vaihtumi-nen tai sijaisten toimiminen vaikuttivat toiminnan toteuttamiseen.

”Kun tämä meidän talo päivystää kesällä ja on aikuisiakin eri taloista, että aina on vähän sellasta sekavaakin ollut, oma henkilökunta on lomalla. ... että ei me kesän ajaksi sitten silleen asetetakaan mitään tavoitteita, eikä me pystytä niitä läpi vetä-mään, kun on hirveen vaikee jollekin vieraille ihmiselle, että katsotko, että meneekö tämä tavoite läpi.” (O2, 34)

Seurannan menetelmiä ja tapoja tuli myös arvioida. Alussa hyväksi koettu rukkasten käyttö seurannassa ei osoittautunutkaan kovin tarkkaa informaatiota antavaksi. Koettiin, että voisi olla hyvä saada käyttöön seurantatapa, joka antaisi selkeämmin tietoa edistymisen toteutumisesta. Käyttöön otettiin tukkimiehen kirjanpito, jonka koettiin olevan selkeämpi. VARSU-menetelmän arvioiminen kokonaisuudessaan tuli tärkeäksi sen käytön ja paremman tuntemuksen myötä.

VARSU:n käytön edetessä huomattiin myös henkilökunnan yhteistyön onnistumisen olevan tärkeällä sijalla arkipäivän toteuttamisessa. Aikuisten väliset kommunikointitavat ja tottumukset yhteistyön tekemisestä vaikuttivat kaikkeen suunnitteluun ja toteutukseen. Henkilökunnan vaihtuvuus toi myös esiin uusia haasteita sen suhteen, miten VARSU:n käytön jatkuvuus eteni. Erilaiset muutokset toiminnassa ja henkilökunnassa otettiin huomioon siten, että yksi henkilö oli tavallaan vastuussa hieman muita enemmän VARSU:n toteuttamisessa. Toteuttamisella tarkoitettiin yleisesti asioiden etenemisen huolehtimisesta. Virallisesti tällaista vastuuhenkilöä ei ollut nimetty, mutta pisimpään ryhmässä ollut lastentarhanopettaja koettiin kuitenkin luonnollisesti asioista vastaavaksi. Tällaisen koordinoivan henkilön olemassaolo koettiin tärkeäksi.

Yhteistyön tekemisen koettiin myös vähentävän kunkin tekemän työn määrää ja ajan käyttöä, jota VARSU:n toteuttaminen jonkin verran vaati.

”Ei se nyt loppujen lopuksi ole hirveesti lisännyt, mutta on siinä tietysti aina jotakin. Et me on niin kuin, ei sitä kamalasti ole, tietysti vähän enemmän pitää paneutua. Sit toisaalta kun meitä on kuitenkin neljä tässä ryhmässä, niin aina sitä nyt joku sitten jotakin tekee joka päivä tai sillee kuitenkin.” (L2, 45)

Syksystä 2001 alkaen Hannalla oli hoitopäiviä noin kolme viikossa ja näistä yksi oli iltavuoro. Toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi myös iltavuoroissa pyrittiin järjestämään entistä tavoitteellisempaa toimintaa, jotta VARSU:n käytössä Hannan kehityksen tukemiseksi voitiin edetä.

VARSU:n käytön etenemisen myötä henkilökunta koki, että aikaa olisi suunnittelua varten oltava enemmän, sillä jokainen olisi halunnut panostaa enemmän Hannan kehityksen tukemiseen.

5.1.5 Yhteenveto

VARSU:n käytön aloitusvaiheessa jokaisen tuli tutustua menetelmään liittyvään materiaaliin. Tätä ei koettu suureksi urakaksi arviointimenetelmän selkeän rakenteen vuoksi. Käytön aloittamista helpotti myös vain tiettyjen tarpeelliseksi koettujen osalueiden valinta toiminnan pohjaksi. VARSU:un perehtymisen koettiin sujuvan hyvin ilman ulkopuolista ohjausta tai koulutusta. Lapsen vanhemmat kokivat saavansa riittävästi tietoa VARSU:sta päiväkodin henkilökunnalta.

Alkuarvioinnin ja myöhempien arviointien koettiin vaativan hyvää lapsen tuntemista. Yhteistyössä arviointien suorittaminen auttoi täydentämään tietoja ja pääsemään tarkempaan lopputulokseen, kuin jos yksi henkilö suorittaisi arvioinnin. Vanhempien tekemät arvioinnit koettiin tarpeellisiksi, mutta niitä olisi voinut hyödyntää henkilökohtaisen oppimissuunnitelman pohjaksi enemmän.

Arkipäivän tilanteita ja toteuttamisen tapoja tuli henkilökunnan mielestä pohtia ja kehittää itse. Tähän ei koettu VARSU:n ohjeistuksen tuovan apua. Osaltaan tämän nähtiin johtuvan myös vuoropäiväkodin arkipäivään liittyvistä seikoista, jotka asettivat henkilökunnalle haasteita.

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma koettiin toimivaksi, kun siitä opittiin ottamaan riittävän pieniä tavoitteita toiminnan perustaksi. Suunnitelman luomisvaiheeseen olisi toivottu enemmän yhteistyötä henkilökunnan kesken.

Toiminnan toteuttaminen arkipäivässä vaati kirjallisten suunnitelmien näkyvillä oloa. Jokainen aikuinen oli tällöin perillä toiminnan tavoitteista ja toteuttamisen tavoista. Yhteistyön sujuminen koko päiväkodin sisällä mahdollisti yhteiset kokoontumiset, jotka koettiin tärkeiksi. Toiminnan toteuttamisessa lapsen mieltymysten huomioiminen auttoi etenemisessä. Vaikka VARSU:a käytettiin vain yhden lapsen kehityksen tukemiseen, niin kaikessa suunnittelussa ja toteutuksessa tuli huomioida myös muut

ryhmän lapset. Arkipäivän toteutuksessa oli keskeistä lapsen hyvä tunteminen, jotta jatkuva arviointi oli mahdollista.

5.2 VARSU:n avulla saatua tietoa

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin sitä, minkälaista tietoa VARSU:n avulla saadaan lapsen kehityksestä sosiaalisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen kehityksen tukemiseksi. Haastatteluteemojen avulla pyrittiin selvittämään myös sitä, miten VARSU:n avulla pyritään tukemaan näiden kehityksen osa-alueiden etenemistä päiväkodin arkipäivässä ja miten arviointien tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää jatkuvassa toiminnan toteuttamisessa.

5.2.1 Alkuarvioinnin ja jatkuvan seurannan tuottama tieto toiminnan tueksi

Kehityksen osa-alueiden arvioinnit koettiin henkilökunnan taholta helpoiksi. Merkitykselliseksi koettiin oman tietoisuuden lisääntyminen arviointien suorittamisen jälkeen. VARSU auttoi havaitsemaan sen, miten lapsi toimi erilaisissa tilanteissa ja tämän myötä myös sen, mihin asioihin tuli kiinnittää huomiota. VARSU:n koettiin antavan uusia näkökulmia lapsen tarkkailuun ja seurannan koettiin lisääntyneen menetelmän käytön myötä.

”Tuli semmonen niinko mielikuva, et jos niinko vähän mielti jotakin, et joo tota pitääkin ruveta kattomaan, tota en ookkaan ajatellut, että vois tollakin tavalla kattoo. Ja kyllä nyt niinko varmaankin silleen enemmän seuraa ja tarkkailee.” (O1, 4)

Havaintojen kirjaamisen ja oppimissuunnitelmien luomisen koettiin myös auttavan huomion tarkentamisessa. Arvioinnit tuottivat henkilökunnan mukaan riittävän pikutarkkaa tietoa Hannan kehityksestä. Myös sellaisia taitoja havaittiin, jotka eivät olleet aikaisemmin henkilökunnan tiedossa. Tiedot myös vahvistivat arvioitsijoiden omia epäilyjä tai näkemyksiä kehitykseen liittyvistä ongelmakohdista ja näin voitiin saada tukea omalle työlle ja ammattitaidolle. Tiimityöskentelyn ja useiden havaintokertojen koettiin lisäävän arvioinnin luotettavuutta.

”Varmasti oli suurin osa sellaista, josta meillä oli sellainen mutu-tuntuma, mutta se antaa sellaisen selkeän, että nyt on ihan oikeasti näin kun havainnoidaan ja kirjataan se. Monesti sitä kun noita lapsia pähkäilee, aina ajattelee, että tuntuu siltä että siinä on jotakin tämmöstä, mutta tämä antaa niin kuin sellaisen varman tiedon. Se on nähty ja varsinkin kun siihen tulee monta havaintoa, se ei ole enää yhden ihmisen varassa vaan siinä on monta havaintoa ja monta ihmistä tekee sitä arviointia, niin se antaa luotettavuutta ihan eri lailla.” (O1, 18-19)

Tiedon määrä oli helposti hallittava, koska toiminnassa edettiin VARSU:n osa-alue kerrallaan. Aluksi arviointia suoritettiin sosiaalisen kehityksen alueella ja seuraavaksi sosiaalisen kommunikaation kehityksen osa-alueella. Jatkossa näiden arviointien tuottamaa tietoa oli helpompi yhdistää konkreettien arkipäivän suunnitelmien pohjaksi. Osa-alue kerrallaan edettäessä saatiin vähitellen tavoitteet ja toiminta näkyviksi.

Arviointi- ja havainnointitaidot lisääntyivät menetelmän käytön yhteydessä. Henkilökunta havaitsi VARSU:n vaikuttavan laajemmin koko omaan työskentelyyn, sillä myös muihin ryhmän lapsiin huomio kiinnittyi eri tavalla kuin ennen. Etenemisen myötä havainnointi myös tuntui helpommalta.

”Ainakin on enemmän kiinnittänyt huomiota siihen lapseen, että silleen niin kuin syvemmin tutkinut ja tarkastellut kaikkea, sen taitoja ja tietoja, mitä ei muuten tulisi sillä tavalla tehtyä. Ja sitten muitakin lapsia samalla tavalla.” (L2, 39)

”Sitä tulee kuitenkin sitten eri lailla ajateltua kun käyttää sitä, vaikka ei varsinaisesti tee mitään semmosta konkreettista, mutta kuitenkin tulee ehkä seurattua eri lailla muitakin lapsia sitten, että vaikuttaa muihinkin.” (L1, 13)

Äidin mukaan perhe sai tietoa Hannan taidoista ja edistymisestä sekä kirjallisesti että keskustelujen muodossa henkilökunnalta viikoittain. Tietoa perheelle tuli siitä, miten Hanna käyttäytyy ja toimii ryhmässä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Sekä vanhempien että henkilökunnan tekemät arvioinnit koettiin merkityksellisiksi, koska Hanna toimi hyvin eri tavoin koti- ja päiväkotiympäristöissä.

VARSU:n käytön avulla oli helppoa havaita eroja taidoissa eri ympäristöissä. Näiden asioiden havaitsemisen koettiin myös selkeyttävän yhteistyötä, koska kaikilla tahoilla oli nyt selkeä käsitys lapseen liittyvistä asioista eri ympäristöissä.

”Kyllä me silloin katsottiin näitä mitä vanhemmat oli just täyttäneet kotona näistä lapsen taidoista, niin verrattuna tähän, mikä oli täällä päiväkodissa tehty, niin kyllä oli aivan erilaiset. Ja just kun neuvolaankin täytettiin se viisvuotislomake, mitä täällä päiväkodista täytetään ja annetaan sitten vanhemmille. Ja me sitten sanottiinkin, että tää on nyt sitten se täällä päiväkodissa täytetty, että kannattaa sanoa neuvolassakin, että hän on ihan erilainen kotona sitten. Että ei mene sitten neuvolaankin ihan erilainen käsitys siitä lapsesta.” (O2, 38)

Osa henkilökunnasta kertoi perehtyneensä VARSU:n ohjeistukseen siitä, miten arvioinnin tuottamaa tietoa voidaan soveltaa arkipäivään. Tätä asiaa ei kuitenkaan osattu kuvailla tai kertoa, eikä oikein tarkkaan muistettu. Lastenhoitajien osalta tätä asiaa ei myöskään pidetty kaikkein merkityksellisempänä, koska päävastuu suunnitelmien luomisessa oli lastentarhanopettajilla. Käytännön toteutuksesta huolehtivat kaikki aikuiset, mutta valmistelevan työn toteutti kullakin viikolla aamuvuorossa oleva lastentarhanopettaja.

”Kun se suunnitelma oli tehtynä, niin mää ajattelin että toi ei oo nyt se pääasia mitä tarvii tietää, mää en oo siihen niinko tutustunut.” (L1, 6)

Henkilökunta näki jatkuvan arvioinnin suorittamisen tärkeänä arkipäivän sujumisen kannalta. Tämän koettiin tuovan konkreettista tietoa arkipäivän tilanteisiin. Alussa ryhmällä oli käytössään toimintaan kehitetty arviointirukkanen joka viikolle. Näihin rukkasiin kirjattiin viikon tavoitteet ja keinot, joiden avulla tavoitteisiin pyrittiin. Viikon tavoiterukkanen oli kiinnitettynä henkilökunnan tilaan, joka sijaitsi ryhmän toimintatilan vieressä. Jokainen aikuinen sai käydä halutessaan kirjaamassa rukkaseen tärkeinä pitämiään lapsen saavutuksia. Näistä rukkasista oli kuitenkin heidän mielestään hieman vaikea päätellä oliko asetetut tavoitteet saavutettu riittävän hyvin.

Ryhmässä siirryttiin käyttämään rukkasten sijasta uusia arviointilomakkeita, jotka perustuivat tukkimiehen kirjanpitoon. Lomakkeeseen kirjattiin jälleen tavoite, päivän

eri tilanteita, joissa tavoitteen odotettiin ilmenevän ja sarake tukkimiehen kirjanpitoa varten. Tämän lomakemallin koettiin selkeästi osoittavan tavoitteiden suunnassa etenemisen. Jos kirjanpitoon tuli paljon viivoja, voitiin edetä seuraaviin tavoitteisiin. Jos edistymistä ei jollakin alueella tapahtunut, niin tuli suunnitella uusia keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteet, suunnitelmat ja eteneminen olivat aina myös kaikkien selkeästi nähtävillä ja jokaisen oli helppoa seurata edistymistä.

”Sillonkon meillä oli se vaan kirjallisessa muodossa, niin siihen vaan kirjoitettiin, että mitä on tehty ja näin, niin ei se niin selkeästi siinä näy, että saavutettiin vai ei. Että tolleen on paljon helpompi että pistää vaan yksinkertaisesti tukkimiehen kirjanpitoa sivuun, niin se on selkeämpi kattoa. ...Siinä nähhään se heti, että tarviiko jatkaa vai siirrytäänkö eteenpäin.” (O2, 37)

Tukkimiehen kirjanpitolomakkeeseen jätettiin myös aina tilaa kirjoittaa minkälaisia toimintoja oli ollut käytössä, jotta eri vuoroissa työskentelevät saattoivat suunnitella vaihtelevaa toimintaa.

”Ja sitten on yleensä vähän kirjoitettu siihen sivun alareunaan, että mitä on ollut. Että nyt on pari kertaa peliä pelattu ja mitä peliä, että ei aina oteta sitten samoja, että olis vähän vaihtelua. Ne on meillä tuolla kaapin ovessa sitten näkyvillä, että ohimennessä aina nähhään ne.” (O3, 66)

Tavoitteiden saavuttamisen ja kehityksen etenemisen myötä aikuiset saattoivat myös nostaa vaatimustasoaan lapsen toiminnan suhteen. Kaikissa tilanteissa ei aikuinen enää ollut auttamassa, kun oli havaittu Hannan selviävän niistä myös itsenäisesti.

5.2.2 Lapsen kehityksen eteneminen toiminnan myötä

Toiminnan yhteisen suunnittelun koettiin vaativan jonkin verran enemmän aikaa kuin normaalisti ryhmän toimintojen suunnittelun. Toiminnan toteuttamisen nähtiin sen sijaan onnistuvan luonnollisesti päivittäisten rutiinien yhteydessä. Realistiset ja pienin askelin etenevät tavoitteet mahdollistivat käytännön toteuttamisen sujuvuuden ilman erillisiä toimenpiteitä.

Pienryhmissä toimiminen mahdollisti lasten tehokkaamman havainnoinnin ja ohjauksen, ja Hanna hyötyi pienryhmässä saamastaan henkilökohtaisemmasta ohjauksesta. Äidin mukaan Hannan oma-aloitteisuus oli selkeästi lisääntynyt viimeisen puolen vuoden aikana ja vapaa-aikana oli ollut nähtävissä lisääntynyt yhteistyö aikuisten ja toisten lasten kanssa.

Äidin mukaan päiväkodin toiminnasta ja Hannan edistymisestä tiedottaminen säännöllisesti heille lisäsi myös kotona huomion kiinnittämistä tärkeisiin seikkoihin. Keskustelut Hannan kanssa olivat lisääntyneet ja kotona pyrittiin rohkaisemaan ja kannustamaan Hannaa ottamaan kontaktia rohkeasti toisiin lapsiin ja aikuisiin. Aikaisemmin vanhemmilla ei ollut tarkkaa tietoa Hannan käyttäytymisestä ja toiminnasta päiväkodissa.

Päiväkodin henkilökunnan mukaan Hanna oli molemmilla arvioituilla kehityksen osa-alueilla edistynyt. Sosiaalisen kommunikaation alueella edistyminen oli kuitenkin ollut huomattavampaa. Hanna oli alkanut puhua enemmän sekä lapsille että aikuisille, mutta aikuisille kuitenkin enemmän. Toiminnan edetessä Hannalla alkoi myös puheterapia, joten tämänkin vaikutti edistymiseen. Puheterapeutti kävi päiväkodissa antamassa puheterapiaa ja Hanna odotti näitä tapaamisia innokkaasti.

Henkilökunnan mukaan väliarviointien suorittaminen VARSU-kaavakkeilla toi selkeästi esiin asiat joihin tuli jatkossa kiinnittää tarkempaa huomiota. Tällöin voitiin havaita missä ollaan edistytty ja voitiin jättää tietyt asiat henkilökohtaisesta oppimissuunnitelmasta jo vähäisemmälle huomiolle.

”Tässähän, kun tämä toinen arviointi tehtiin, niin huomattiin tässä sosiaalisen kommunikaation kehityksessä, että muutamiin kohtiin oli tullut ihan selkeä parannus, että ihan tohon kakkoseen, mutta toisaalta toi sosiaalinen kehitys oli edelleen niin kuin samassa. Että minusta toi sosiaalinen kehitys olisi semmoinen sitten mitä pitäisi sitten ruveta painottamaan enemmän.” (O2, 32)

Arviointien ja edistymisen seurannan myötä saatiin myös tietoa siitä, tuliko joitakin tavoitteita muuttaa tai tarkentaa, jos toivottua edistymistä ei oltu saavutettu. Arvioinnit osoittivat myös, että VARSU:n käyttöä oli vielä syytä jatkaa, koska selviä tukea

tarvitsevia alueita Hannan kehityksessä oli vielä olemassa. Suoritettu arviointi antoi myös aina hyvän pohjan jatkosuunnitelmille. Hannan kehityksen tukemisen päähuomio kohdistui toisen arvioinnin jälkeen pyrkimykseen vuorovaikutuksen lisäämiseen ja kontaktin ottamiseen toisiin lapsiin.

Syksyn 2001 aikana Hannan kehitys oli edennyt myös sosiaalisen kehityksen alueella ja hänen havaittiin ottavan ajoittain kontaktia toisiin lapsiin. Hannan puheen selkeytymisen nähtiin auttavan vuorovaikutussuhteiden luomisessa ja oman itsensä ilmaisemisessa.

”Sitä mä ajattelin, että jos se puhe selkiytyy vielä paljon, niin kyllähän se vaikuttaa tosi paljon kavereihinkin. Mun mielestä se on kuitenkin aika olennainen seikka, että sitä ei oo niin kuin ymmärretty.” (L3, 62-63)

”Hanna on nytkin puhunut vähän enemmän, kun huomaa että muut alkaa vähän enemmän ymmärtää sitä puhetta. Se on ihan selkeesti tullut esiin.” (O1, 78)

5.2.3 Yhteenveto

Arvioinnin ja jatkuvan seurannan koettiin tukevan päiväkodin henkilökunnan ammatillista osaamista ja VARSU:n avulla saatiin vahvistusta lapsen kehityksen tukemiseksi suunnatulle toiminnalle. Useiden henkilöiden samansuuntaiset ja yhtenevät näkemykset asioista lisäsivät myös luottamusta etenemiseen tavoitteiden suunnassa. VARSU:n käytön myötä lapsen arvioimisen ja havainnoinnin taidot kehittyivät ja näiden taitojen koettiin laajenevan myös muihin ryhmän lapsiin.

Sekä kodin että päiväkodin suorittamat arvoinnit koettiin tarpeellisiksi, koska lapsen käyttäytyminen ja toiminta eri ympäristöissä havaittiin tämän myötä erilaisiksi. Kotona voitiin saadun informaation perusteella tukea ja rohkaista lasta vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyvissä asioissa, jotka vaativat vielä erityistä huomiota, mutta eivät tulleet kotioloissa muuten esille.

Kehityksen osa-alueiden uudet arvioinnit osoittivat selkeästi alueet, joissa oli edetty ja mihin jatkossa tuli kiinnittää päähuomio. Arvioinnit antoivat pohjan jatkosuunnitelmien laatimiselle ja mahdollisille tavoitteiden muuttamisen tarpeille.

5.3 Yhteistyön eteneminen

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haettiin vastauksia yhteistyön tekemiseen. Havainnointien ja teemahaastattelujen avulla kartoitettiin vanhempien ja henkilökunnan yhteistyötä sekä henkilökunnan kesken tapahtuvaa yhteistyötä ja näiden etenemistä. VARSU:n käytön edetessä myös muita Hannan kehityksen tukemista edistäviä tahoja osallistui toiminnan toteuttamiseen.

5.3.1 Vanhempien ja henkilökunnan yhteistyö

Henkilökunta koki vanhempien olevan halukkaita tekemään yhteistyötä heidän kanssaan. He kokivat myös, että vanhempien kanssa oli helppoa keskustella Hannaan liittyvistä asioista ja että suhtautuminen VARSU:n käyttöön oli myönteistä. Vanhemmat halusivat saada myös tietoa ja palautetta päiväkodin toiminnoista Hannan kehityksen tukemiseksi.

Ensimmäisen puolen vuoden aikana vanhemmat saivat viikoittain kirjallisen suunnitelman ja arvioinnin toiminnan toteutumisesta päiväkodissa. Tämän kirjallisen tiedottamisen avulla vanhemmat olivat selvillä päiväkodin toiminnoista ja Hannan kehityksen etenemiseen liittyvistä asioista.

Syksyllä 2001 päiväkodissa muutettiin arviointiin ja seurantaan liittyviä käytäntöjä, jonka jälkeen kirjallista tiedottamista kotiin ei enää tapahtunut niin usein. Yhteistyö perustui tämän jälkeen enemmän keskusteluille Hannaa tuotaessa ja haettaessa. Käytäntöjen muuttamisen perustana oli henkilökunnan mukaan selkeämmän seurantatavan eli tukkimiehen kirjanpidon aloittaminen ja toisaalta myös Hannan päiväkotipäivät vähenivät kolmeen viikossa, jolloin samanlainen toiminnan jatkuva toteuttaminen ei ollut enää mahdollista. Näistä päivistä yksi oli myös aina iltavuoro, jolloin toiminta päiväkodissa oli erilaista, eikä samanlaista ison lapsiryhmän kanssa tapahtuvaa toimintaa ollut. Viikoittainen kirjallinen tiedottaminen koettiin tämän myötä

tarpeettomaksi ja yhteisesti vanhemmat ja henkilökunta sopivat, että kirjallista tiedottamista harvennetaan.

Puheterapeutti kävi kerran viikossa päiväkodissa antamassa puheterapiaa Hannalle. Puheterapeutilta henkilökunta sai myöskin tietoa Hannan edistymisestä, mutta yhteisiä palavereja puheterapeutin kanssa ei järjestetty. Puheterapeutti vaihtui syksyllä ja tästä henkilökunnalla ei ollut etukäteen tietoa.

”Että just sitten tää kun puheterapeutinkin vaihtui, kun se käy täällä päiväkodilla ja meillä ei ollut siitä mitään tietoa. Kun tuli ihminen ensimmäisen kerran tänne, että päivää vaan, mää olen Hannan puheterapeutti, niin me oltiin, että ahaa, no tonne saliin sitten vaan, sinne voi mennä. Että vähän oli niin kuin informaation katkosta.”
(O3, 71-72)

Hanna kävi myöskin tutkimuksissa eri sairaaloissa ja näistä tutkimuksista päiväkodin henkilökunta sai tiedon tutkijan kautta. Haastatteluun tullessaan äiti toi mukanaan kaikki Hannaan liittyvät tutkimustulokset ja lausunnot yli puolen vuoden ajalta ja antoi luvan kopioida ne myös henkilökunnan nähtäviksi.

Kodin täyttämän perheen tavoitelomakkeen asioita ei yhteisesti oltu käyty läpi. Henkilökunta oli katsonut perheen täyttämät lomakkeet, mutta niissä oleviin perheen toiveisiin saada tietyistä asioista lisätietoa ei oltu tartuttu. Äiti koki kuitenkin, että heidän kanssaan oli tehty yhteistyötä, aina oli ollut mahdollisuus kysellä asioista ja palautetta he olivat saaneet usein. VARSU:n aloituspalaverissa molemmat vanhemmat olivat myös paikalla.

Aloituspalaverin jälkeen pidetyissä palavereissa olivat paikalla ainoastaan päiväkotiryhmään kuuluvat aikuiset. Vanhemmille tiedottaminen tapahtui tämän jälkeen sekä suullisesti että kirjallisten suunnitelmien toimittamisen muodossa. Vanhemmat olivat tietoisia päiväkodin toiminnoista, muutoksista ja edistymisestä, mutta itse suunnittelutapahtumiin heitä ei oltu kutsuttu.

”Tietysti se vähän riippuu asiastakin, mutta kyllä mun mielestä nekin riittää kun tuodaan ja haetaan, mutta tietenkin on ihan kiva välillä sillee että voi vähän enemmän keskustella ja muuta.” (Ä2, 89)

Henkilökunta olisi toivonut toiminnan edetessä enemmän tietoa vanhemmilta Hannan asioista, tutkimustuloksista, hänelle tehdystä diagnoosista jne. Vanhempien kutsuminen yhteisiin palavereihin olisi yhteistyön kannalta ollut yksi keino saavuttaa kiinteämpää yhteistyötä ja osa henkilökunnasta olisi tätä toivonutkin. Yhteistyön toteuttamisen tapoihin perehtyminen ja niiden pohtiminen jäivät toiminnan edetessä kuitenkin taka-alalle.

”Yhteistyö ei mun mielestä oo ainakaan yhtään lisääntynyt, ihan mitä nyt sanois, ihan vaan haettaessa ja tuodessa, siinä vaihdetaan kuulumiset, ei ole mitään semmosia erityispalavereja. Kyllä me oltais vähän enemmän sieltä päin toivottu tietoa Hannan sairaudesta. Mut en mä tiedä, sitten se on vaan jäänyt, pitäis vaan itekin patistaa enemmän, mutta niilläkin on varmaan niin paljon sitä touhua, että se on niiltäkin unohtunut.” (L1, 50)

Yhteistyön mainittiin olevan hyvää ja kaiken sujuvan melko hienosti. Kuitenkin useasti ilmaistiin yhteistyön lisäämisen tarve tiedon hankkimiseksi toiminnan toteuttamisen tueksi, mutta keinot yhteistyön tekemiseen henkilökunnalla olivat vasta haussa.

”Ehkä enemmän vanhemmiltakin sitä oma-aloitteisuutta, kertois niin kuin, kun tuntuu sitten inhottavalta iteltä, kun aina on kyselemässä, että mites teillä siellä meni. Mutta nyt me ollaan ajateltu, että ei me viittitä udella heidän asioita, jos he ei halua niistä sitten kertoa.” (O3, 71-72)

5.3.2 Yhteistyö henkilökunnan kesken

Sosiaalisen kehityksen ja sosiaalisen kommunikaation kehityksen arviointien suorittaminen tapahtui päiväkodissa ryhmän aikuisten yhteistyönä. Ensimmäisen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman alustavan version oli etukäteen laatinut ryhmän las-

tentarhanopettaja ja yhteisessä palaverissa ei muilla ollut tähän lisäehdotuksia, joten se otettiin toiminnan toteuttamisen pohjaksi.

Kevään 2001 aikana laadittiin Hannalle aina viikkosuunnitelma. Laadinnan toteutti aamuvuorossa oleva lastentarhanopettaja ja siitä pyrittiin keskustelemaan koko henkilökunnan kanssa. Suunnitelmat olivat aina kirjallisesti kaikkien nähtävillä ja jokainen kirjoitti omia havaintojaan toiminnan toteuttamisesta ja edistymisestä. Jokainen aikuinen oli näin selvillä yhteisistä tavoitteista ja aikataulusta. Toiminnan toteuttamiseen kaikki osallistuivat yhdessä, sillä toimintaperustaisen ohjauksen mukaisesti kaikki toiminta tapahtui normaalien arkipäivän toimintojen yhteydessä.

”Meilläkin on henkilökunnalla kaikilla tieto siitä että täytyy aina tulevalle viikolle miettiä ja huolehtia myöskin kirjaaminen, että aina jokainen muistaa vuorollaan kirjata, kuka aina sitten on ollut mukana siinä toiminnassa..., ettei jää sitten mihinkään unholaan.” (O1, 22)

Yhteisissä palavereissa keskusteltiin toiminnan sujumisesta, edistymisestä, käytännöistä, muutostarpeista ja painopistealueista. Väliarvioinnit suoritettiin myös aina kaikkien yhteistyönä. Palavereja pystyttiin järjestämään päivällä lasten päivälevon aikana ja vaikka henkilökunta teki vuorotyötä, niin yhteiset palaveriajat saatiin järjestettyä.

Kevään aikana henkilökunta koki, että he eivät aina olleet täysin selvillä kaikista Hannaan ja perheeseen liittyvistä asioista, sillä yhteistyö perheen kanssa oli lähinnä yhden aikuisen käsissä ja tiedottaminen ei aina sujunut heidän toivomallaan tavalla.

”No meillä suoraan sanoen meni tää kevät vähän silleen, että Kaisa lähinnä hoiti tätä hommaa, että me ei nyt sitten hirveesti siihen sillee. Muuta kyllähän se mun mielestä olisi aika tärkeää.” (L2, 44)

Henkilökunnan vaihtumisen myötä yhteistyön koettiin syksyllä korjaantuneen ja tiedottamisen sujuvan paremmin. Myöskin tavoitteiden asettamisen ja jatkuvan seurannan muuttaminen tukkimiehen kirjanpidon muotoon selkeytti toimintaa helpommin havaittavaan muotoon, jolloin myös yhteisten kokoontumisten tarve tuli selkeämmin

esille. Ryhmän uudet aikuiset kokivat myös saaneensa keskustelujen muodossa opastusta ja perehdyttämistä VARSU:n käytössä ryhmän muilta aikuisilta.

5.3.3 Yhteenveto

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä korostui kirjallinen ja suullinen tiedottaminen päiväkodin puolelta. Yhteiset kokoontumiset vanhempien kanssa jäivät vähäisiksi ja myös heiltä saadun tiedon määrä, jota olisi kaivattu enemmän. Yhteistyön koettiin aluksi sujuvan hyvin, mutta VARSU:n käytön edetessä yhteistyön muotoihin ja toteuttamiseen olisi tarvittu lisätukea ja panostusta.

Äiti koki saamansa kirjallisen palautteen päiväkodin toiminnasta riittävänä vaikka sitä käytön edetessä vähennettiin annettavaksi tarpeen mukaan. Äidin mukaan henkilökunta tiedotti hyvin päivittäin muista tarpeellisista asioista.

Henkilökunta pystyi vuorohoidon työajoista huolimatta löytämään yhteistä aikaa arviointien tekemiseen. Henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien suunnitteleminen yhteistyössä sekä tiedottaminen lisääntyivät henkilökunnan vaihtumisen myötä. Suunnitelmien ja jatkuvan seurannan kirjallinen esilläolo koettiin tärkeäksi yhteistyön ja varman tiedottamisen muodoksi. Arkipäivän yhteisen toiminnan toteuttamisen koettiin sujuvan hyvin.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tulokset antoivat kuvaa VARSU-menetelmän käytöstä ja toimivuudesta 5-vuotiaan lapsen kehityksen tukemisessa vuoropäiväkodissa yhteistyössä lapsen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa. Kehityksen tukemisessa olivat käytössä VARSU:n osa-alueista sosiaalisen kommunikaation ja sosiaalisen kehityksen alueet. Näiden osa-alueiden käytön aloitusta, arviointien suorittamista, toiminnan etenemistä ja yhteistyötä seurattiin noin yhdentoista kuukauden ajan.

VARSU-menetelmän materiaalmäärä on suuri. Kun VARSU:n käyttöönottoa aloitetaan vammaisen tai riskilapsen kanssa, on yleensä tiedossa jokin kehityksen osa-alue, johon toivotaan tukea. Tällöin menetelmän käyttö näyttäisi kannattavan aloittaa selkeimmin tukea tarvitsevan alueen arvioinnista, jolloin voidaan havaita mitä lapsi jo osaa. VARSU-materiaali on jaettu erillisiin lapsen kehityksen osa-alueisiin ja tutkimuspäiväkodissa tämän koettiin helpottavan menetelmän käyttöönottoa. Tällöin voitiin lapsen kehityksen tukemisessa lähteä liikkeelle osa-alue kerrallaan ja saatiin menetelmä tehokkaammin käyttöön, kun siihen tutustuttiin vähitellen. VARSU:n käytön ohjeistus koettiin selkeäksi ja menetelmän käyttöönotto auttoi tiedostamaan lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita. Henkilökunta havaitsi uusien osa-alueiden käyttöönoton tarpeellisuuden menetelmän käytön edetessä edellisten arviointien perusteella. Bricker ja Waddell (2001, 189) mainitsevatkin, että havainnoitaessa lapsen kehityksen eri osa-alueiden taitoja, on otettava huomioon se, että näihin vaikuttavat myös lapsen muu kehittyminen.

Alkuarviointien suorittaminen koettiin helpoksi, koska ohjeistus oli selkeä. Tämä vaati kuitenkin hyvää lapsen tuntemista. Arviointien suorittamisen yhteistyössä henkilökunnan kesken koettiin lisäävän arvioinnin luotettavuutta. Tällöin eri henkilöiden tietoja lapsen taidoista voitiin kerätä yhteen. Lapsen äiti koki myös arviointilomakkeiden olevan selkeitä ja arviointien suorittaminen lisäsi lapsen taitojen ja vahvuuksien tiedostamista. Brickerin (2001, 22) mukaan yksittäinen henkilö voi käyttää menetelmää, mutta luotettavuutta lisää ammatti-ihmisten yhteistyö. Menetelmän käyttö edellyttää hänen mukaansa hyvää lapsen kokonaisvaltaista tuntemista ja myös menetelmän tuntemista.

Suoritetut alkuarvioinnit soveltuivat henkilökohtaisen oppimissuunnitelman pohjaksi ja antoivat tietoa, jonka perusteella voitiin laatia pienempiä osatavoitteita viikoittaisen toiminnan perustaksi. Paul (1995, 21-22) mainitseekin, että arvioinnin tulee tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää lapsen henkilökohtaisten suunnitelmien laadinnassa. Pretti-Frontczak ja Bricker (2000, 94) toteavat, että VARSU-menetelmän 3-6-vuotiaiden osuuden suunnittelun taustalla on ollut se, että sen avulla voidaan kehittää lapselle mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia päämääriä ja tavoitteita.

Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kokoontumisessa kunkin omien ajatusten ja toiveiden ilmaiseminen oli vähäistä ja päiväkodissa suoritetut arvioinnit hyväksyttiin sellaisenaan, vaikka kodin suorittama arviointi poikkesi huomattavasti päiväkodin arvioinnista. Tutkimuspäiväkodissa eri osapuolilta saadun tiedon yhdistäminen jäi osittain puutteelliseksi. Suunnitelmia luotaessa ammattilaisten tulisi aina kuitenkin huomioida vanhempien osallistuminen määriteltäessä toimintoja ja päämääriä (Bailey, Jr., McWilliam, Aytch Darkes, Hebbeler, Simeonsson, Spiker & Wagner 1998, 314). Vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kommunikaation ongelmat lapsella olivat kuitenkin päiväkodissa näkyvämpiä kuin kotiympäristössä, joten tältä osin suunnitelmien luomisessa olikin ehkä syytä keskittyä enemmän muualla esiintyviin ongelmiin. Kotiympäristössä lapsen puhetta oli opittu kuuntelemaan ja ymmärtämään paremmin, kun taas päiväkodissa lapsen kommunikaatio-ongelmat rajoittivat hänen osallistumistaan yhteisiin toimiin.

VARSU sisältää ohjeita päivittäisen toiminnan ja ympäristön järjestämisestä, mutta näiden ei koettu tuovan apua toiminnan toteuttamiseen. Henkilökunta näki, että vuoropäiväkodissa oli toiminta suunniteltava omien käytäntöjen ja resurssien mukaan, sekä lapsen mieltymykset huomioiden. Valmiiden toimintaohjeiden voidaan nähdä hyödyttävän joitakin toteutuskohteita, mutta kaikkialla ne eivät välttämättä ole toimivia. Meisels & Atkins-Burnett (2000, 237) sanovatkin, että arviointiprosessissa tulee huomioida tilanteet ja konteksti, sekä yhdistää saavutettu tieto tulevaa toimintaa varten.

Lapsen kehityksen tukemiseksi asetetuista tavoitteista ja toteutuksen tavoista tuli jokaisen olla hyvin selvillä. Vuoropäiväkodissa tämän mahdollisti kirjallisten suun-

nitelmien jatkuva esilläolo toimintatilojen läheisen huoneen seinällä. Jokainen tiesi tavoitteet ja pystyi kirjaamaan havaintojaan jatkuvan seurannan varmistamiseksi.

Toiminnot suunniteltiin toimintaperustaisen ohjauksen mukaan, jolloin ohjauksessa hyödynnettiin luonnollisia oppimistilanteita päiväkodin arjessa. Ohjaamisessa pyrittiin lisäämään lapsen vuorovaikutusta toisten lasten ja aikuisten kanssa. Lapsen kiinnostuksen kohteet huomioitiin myös toiminnan toteutuksessa. Nummenmaa (2001, 26) toteaaakin, että Suomalainen varhaiskasvatus on lapsuuden eri kasvu- ja oppimisympäristöissä tapahtuvaa toimintaa, joka perustuu aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, toimintaan ja yhteistyöhön. Toimintaperustaisen ohjauksen menetelmien käyttö näyttäisi siis olevan luonnollisesti ja helposti sovellettavissa toiminnan toteutukseen.

McWilliam (1996, 26-27) toteaa, että ajan käyttö nähdään usein tärkeänä seikkana, kun keskustellaan työn tekemisen vaatimuksista. Ajan nähdään rajoittavan parhaiden mahdollisten palvelujen tuottamista lapsille ja heidän perheilleen. Monet tehtävät vaativat kirjallisten töiden tekemistä ja niiden määrä ja muoto vaikuttavat toimintaan. Tutkimuspäiväkodissa suunnittelun koettiin vievän normaalia enemmän aikaa, mutta hyvin laaditut suunnitelmat selkeyttivät jokaisen työtä ja lapsen kehityksen tiedostamisen koettiin lisääntyneen. Suunnitelmiin käytetyn ajan voi nähdä tuovan varhaiskasvatuksen ammattilaisille työhön uudenlaista kokonaisvaltaista lasten kehityksen tiedostamista ja ammatillista osaamista.

Toiminnan toteuttamisessa jatkuvan arvioinnin merkitys korostui. Arkipäivän toimintoja pystyttiin muuttamaan ja tarkentamaan arviointien myötä. Myös jatkuvan arvioinnin suorittamisen tapaa muutettiin, koska käytetty tapa ei antanut riittävästi informaatiota lapsen edistymisestä. Bailey, Jr. (2001, 2) mainitsee, että arvioinnin tulisi sisältää useita tiedon hankkimisen, analysoinnin ja tulkinnan tapoja. Tällöin myös käytettyjen menetelmien toimivuuden arviointia on hyvä suorittaa.

Lapsen vuoroahoito asetti myös haasteita jatkuvalla toiminnan toteuttamiselle ja etukäteissuunnittelulle. Erilaisia toimintoja ja toteuttamisen tapoja kokeiltiin ja pyrittiin löytämään lapsen ja päiväkodin kannalta parhaat yksilölliset ratkaisut.

Arviointien ja jatkuvan seurannan suorittaminen sekä näiden tuottama tieto auttoi henkilökuntaa tiedostamaan omaa työtään paremmin ja vaikutus laajeni myös muiden ryhmään kuuluvien lasten havainnoimisen lisääntymiseen. Lasten havainnointiin saatiin uusia näkökulmia ja seurannan koettiin lisääntyneen. Arvioinnit tuottivat tarkkaa ja myös uutta tietoa lapsen taidoista. Tällöin vaatimustasoa voitiin nostaa ja toiminta suunnitella haastavaksi. Brickerin (2001, 15) mukaan jatkuvan seurannan tarkoituksena onkin tuottaa tietoa siitä, miten erilaiset tavoitteet ovat toimivia erilaisilla lapsilla ja lapsiryhmillä.

Vanhemmille arviointien ja seurannan tuottamaa tietoa välitettiin sekä kirjallisesti että keskustellen. Kirjallisia tiedotteita käytettiin aluksi viikoittain, mutta hoitopäivien vähentyessä tiedottamista harvennettiin. Keskusteluja käytiin lasta tuottaessa ja haettaessa, mutta alkupalaverin jälkeen vanhempia ei oltu kutsuttu suunnittelupalaveriin.

Päävastuu arkipäivän toimintojen suunnittelusta oli lastentarhanopettajilla, mutta toiminnan toteuttamisessa olivat mukana kaikki ryhmään kuuluvat aikuiset. VAR-SU:n käyttö ei tuonut muutoksia eri koulutuksen saaneiden henkilöiden työhön, vaan lastentarhanopettajat olivat vastuussa suunnittelusta ja toteuttaminen tapahtui jokaisen omien työtehtävien mukaisesti. Yhteistyön toteuttamiseen vaikuttavat McWilliamin (1996, 28-29) mukaan henkilöiden ammatillinen koulutus ja sen mukanaan tuomat tiedot, taidot ja kokemukset.

Jatkuvaa seuranta voidaan toteuttaa erilaisin menetelmin ja seurantatapa tulisikin valita voimavarojen ja ohjaustarpeen mukaan (Bricker 2001, 15). Toiminnan eriyttäminen ja pienryhmät koettiin päiväkodissa hyväksi toimintamuodoiksi, ja näiden avulla yksilöllisiä tavoitteita pyrittiin saavuttamaan. Lapsen oma-aloitteisuus lisääntyi jo ensimmäisen puolen vuoden aikana kommunikaation alueella, mutta vuorovaikeus ja kontaktin ottaminen toisiin pysyi lähes lähtötasolla. Väliarviointien ja jatkuvan seurannan avulla tavoitteita pystyttiin tarkentamaan ja muuttamaan havaittujen tarpeiden mukaan. Brickerin (2001, 15) mukaan seurannan avulla varmistetaan lapselle asetettujen tavoitteiden tarkoituksenmukaisuus ja ajan tasalla pysyminen.

Sosiaalisen kehityksen tavoitteiden tarkentaminen ja muuttaminen auttoi huomion suuntaamisessa ja jatkossa edistymistä alkoi näkyä myös vähitellen tällä osa-alueella. Tukea ja ohjausta tarvittiin kuitenkin edelleen molemmilla osa-alueilla ja menetelmän käyttöä oli syytä jatkaa, jonka arvioinnit selkeästi myös osoittivat. Bricker (2001, 9) mainitseekin, että edistymisen arvioinnin tarkoituksena on vertailla lapsen toimintavalmiuksia ennen ja jälkeen toiminnan toteutusta.

Vanhempien ja henkilökunnan yhteistyö lähti joustavasti alkuun ja kaikki osapuolet suhtautuivat myönteisesti VARSU:n käytön aloittamiseen. Aloituspalaverissa kaikki olivat myös paikalla suunnittelemassa tulevaa henkilökohtaista oppimishjelmaa. Yhteistyön tehokkaan jatkumisen kannalta olisi ehkä ollut hyödyllistä kutsua vanhempia myös jatkopalaveriinkin, jolloin he olisivat voineet olla mukana suunnitelmiensa laadinnassa ja tukea lapsen kommunikaation ja vuorovaikutuksen kehitystä, vaikka ongelmat eivät kotiympäristössä esiintyneetkään samanlaisina. Toiminnan hyödyn maksimoimiseksi lapselle on aina tärkeää työskennellä sekä lapsen että koko perheen kanssa (Murphy, Lee, Turnbull & Turbiville 1995, 24).

Ensimmäisen puolen vuoden aikana yhteistyötä kodin kanssa jatkettiin jakamalla heille viikoittain kirjallinen tiedote suunnitelmista ja toiminnan toteutumisesta päiväkodissa. Seuraavana syksynä lapsen hoitopäivät viikossa vähenivät ja myös kirjallisen tiedottamisen määrää vähennettiin tämän seurauksena. Vanhemmat kertoivat olevansa hyvin selvillä toiminnoista ja edistymisestä näiden tiedotteiden avulla.

Toimintojen suunnittelut, muuttamiset ja tarkentamiset suoritettiin päiväkodin henkilökunnan toimesta. Vanhemmat kertoivat kuitenkin olevansa tyytyväisiä päiväkodin panostukseen lapsen kehityksen tukemiseksi. Vanhemmat eivät itse toivoneet juurikaan tämän tiiviimpää yhteistyötä ja hyväksyivät heille annetut asiat, eivätkä kaivanneet osallistuvampaa roolia yhteistyöhön. McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon ja Demmitt (1993, 427) mainitsevat tutkimuksessaan, että suurin osa vanhemmista on tyytyväisiä käytäntöihin ja saamiinsa palveluihin. Perhekeskeisesti toimiminen vaatisi kuitenkin tutkijoiden mukaan ammattilaisilta perheen ja omien rooliensa uudelleenpohdintaa ja perheitä tulisi tukea aktiivisemmin päätöksentekoon osallistumisessa.

Henkilökunta olisi toivonut VARSU:n käytön edetessä enemmän tietoa vanhemmilta lapsen kehityksen ja muualla suoritettujen tutkimusten suhteen, mutta eivät kyselleet tai pyytäneet vanhempia yhteisiin keskusteluihin asioiden tiimoilta. Yhteiset kokoontumiset olisivat voineet tuottaa avoimemman keskusteluilmapiirin ja lisää tietoa henkilökunnalle. Päiväkodissa käyvän puheterapeutin vaihtumisesta henkilökunta ei myöskään saanut etukäteen tietoa ja tiedot lapsen tutkimuksista sekä niiden tuloksista vanhemmat toimittivat tutkijalle. Olson, Murphy ja Olson (1998, 339) mainitsevatkin, että yksittäisten henkilöiden ohjaus ja toiminta voivat tukea lapsen kehitystä, mutta harvoin kenelläkään on niin paljon tietoa ja kokemusta, että hän pystyisi kohtaamaan kaikki lapsen ja perheen tarpeet ilman yhteistyön tekemistä. Diamond & Squires (1993, 112) mainitsevat myös, että vanhemmilta saatava tieto voi olla arvokas lisä arviointiprosessissa ja että heillä on aina laajempi tietämys lapsen taidoista kuin ammattilaisilla.

VARSU:n arviointilomakkeiden käyttö ohjaa yhteistyön aloittamiseen vanhempien ja ammatti-ihmisten välillä, mutta riittävää yhteistyön käytännön toteuttamisen ohjeistusta ja tukea se ei ehkä tarjoa. Ammatti-ihmiset halusivat tehdä yhteistyötä, mutta sen toteuttamisen tapoihin perehtyminen ja keinot olivat vielä haussa. Arkipäivän toimintojen toteuttaminen sujui menetelmän mukaisesti, mutta lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä saattaisi tehostua tiiviimmän yhteistyön tuloksena ja sen vaikutukset myös päiväkodin ulkopuolelle voisivat laajentua.

McCormic (1990b, 269-270) mainitsee, että yhteistyössä voidaan oppia uusia toimintatapoja ja kaikki informaatio sekä toimiminen tulee jakaa ryhmässä toimivien kesken. Henkilökunnan yhteistyön toimivuuden edellytyksenä näytti olevan halukkuus tiedon jakamisesta kaikkien yhteiseen käyttöön. Henkilökunnan vaihtuvuuden myötä yhteistyön koettiin kohentuneen ja jokainen oli selvillä kaikista lapseen liittyvistä asioista. Henkilökunta suoritti arvioinnit ja suunnitelmien laadinnat yhteistyössä. Vuorotyöajosta huolimatta yhteiset kokoontumiset pystyttiin järjestämään ja toisen lapsiryhmän henkilökunta avusti myös yhteisen ajan järjestämisessä.

Yhteistyön toteuttamisessa käytettiin apuna myös kirjallista tiedottamista vuorotyöaikojen vuoksi. Jokainen henkilökuntaan kuuluva kirjasi myös havaintojaan tavoitelomakkeisiin, jolloin kaikkien näkemyksiä ja havaintoja voitiin kerätä yhteen uusien

tavoitteiden ja suunnitelmien pohjaksi. Ryhmässä kauimmin toimineen lastentarhanopettajan koettiin olevan hieman muita enemmän vastuussa menetelmään liittyvien asioiden ja etenemisen huolehtimisesta. Tällaisen koordinoivan henkilön olemassaolo koettiin tärkeäksi yhteisen toimimisen ja etenemisen kannalta. Bricker ja Woods Cripe (1995, 69) mainitsevatkin tietynlaisen vastuuhenkilön, syntetisaattorin toiminnan olevan tärkeää, jotta voidaan yhdistää kaikki saatavilla oleva tieto jokaisen käyttöön.

Tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, miten VARSU-menetelmä voidaan ottaa käyttöön päiväkodissa lapsen kehityksen tukemiseksi ja miten menetelmän käyttö saadaan liitettyä arkipäivän toimintoihin. Tietoa saatiin myös siitä, mitä menetelmän käyttö vaatii ammatti-ihmisiltä heidän työssään ja minkälaista tietoa ja vaikutuksia sen avulla saavutetaan ammatti-ihmisten työn ja lapsen kehityksen tukemisen kannalta. Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhteistyön muodoista, etenemisestä ja toiveista saatiin myös tietoa tutkimuksen avulla. Vuoropäivähoito toi mukaan tiettyjä asioita, jotka toiminnan toteuttamisessa tuli huomioida ja havaittiin, miten nämä asiat pystyttiin käytännössä ratkaisemaan.

Tapaustutkimus asettaa rajoituksia tulosten yleistettävyydelle, mutta riittävän pitkän seuranta-ajan ja huolellisten haastattelu- ja havainnointimenetelmien suorittamisen avulla voidaan vähentää satunnaisten tulosten ilmenemistä. Myös tutkimuksen etenemisen tarkalla kuvauksella pyritään antamaan lukijalle mahdollisuus arvioida tulosten yleistettävyyttä, eteenkin varhaiskasvatusikäisten kanssa toimivien työille tuloista voi olla hyötyä.

Eri päivähoitomuodot poikkeavat toisistaan jonkin verran, mutta tutkimuksen tulosten voidaan ajatella antavan tietoa päiväkodeissa tapahtuvaan lasten kehityksen tukemiseen menetelmän käytön avulla. Vuorohoidosta johtuvien toimintojen suunnittelujen vaatimusten voisi ajatella myös sujuvan helpommin tavallisessa päiväkodissa, jossa henkilökunnalla saattaa olla mahdollisuuksia löytää helpommin yhteistä suunnitteluaikaa. Lapset ovat myös enemmän samanaikaisesti paikalla, jolloin toiminnan toteuttamisen etukäteissuunnittelu voi olla helpompaa.

Lasten kehityksen tukemisen tarpeet poikkeavat myös toisistaan, mutta VARSU:n avulla voidaan lähteä liikkeelle kunkin lapsen yksilöllinen tilanne huomioiden ja laajentaa menetelmän käyttöä havaitun tarpeen mukaan. Tulosten mukaan henkilökunta koki lapsen havainnoinnin ja hänen kehityksensä tiedostamisen lisääntyneen, jonka nähtiin vaikuttavan myös oman työn tekemisen tiedostamiseen entistä tarkemmin ja luotettavammin. Tällöin VARSU:n voidaan ajatella hyödyntävän myös muissa päiväkodeissa työskentelevien henkilöiden työn tekemistä ja soveltuvan Suomalaisen päivähoidon toteuttamisen tapoihin.

Yhteistyön tekemisessä ollaan vielä suhteellisen alussa ja varovaisia. Vanhemmat eivät osaa vaatia enempää mahdollisuutta vaikuttaa lapsensa asioihin ja ammatti-ihmiset arvelevat tunkeutuvansa liiaksi perheen yksityisasioihin, jos haluavat enemmän yhteistyötä vanhempien kanssa. Myös muissa VARSU-menetelmään liittyvissä tutkimuksissa ollaan saatu yhteistyöhön liittyen samansuuntaisia tuloksia. Kankkunen ja Mettälä (2001) mainitsevat pro gradu –tutkielmassaan että VARSU:n nähtiin antavan mahdollisuuksia tehostaa yhteistyötä perheiden kanssa, mutta systemaattiseen käyttöön sitä ei oltu vielä saatu. Menetelmää sovellettiin oman työn tarkoituksiin sopivaksi, mutta se ei ollut vakiintunut moniammatilliseen yhteistyöhön.

Yhteistyöstä saatujen tutkimustulosten hyödyntäminen käytännössä voisi jatkossa liittyä sellaisten päiväkotien toimintaan, jotka ovat aloittamassa tai jo käyttävät VARSU-menetelmää. Tällöin olisi mahdollista kiinnittää entistä tarkemmin huomiota yhteistyön tekemiseen, sen käytäntöjen pohdintaan ja toteuttamisen tapoihin, jotta näissä asioissa voitaisiin edetä monipuolisempaan ja tehokkaampaan kaikkia osapuolia hyödyttävään toimintaan.

Jatkotutkimusten kannalta yhteistyöhön liittyvät kysymykset ovat alue, johon tulisi kiinnittää huomiota. VARSU-menetelmän hyödyntämisen kannalta olisi hyvä saada selvitettyä, miten yhteistyön tehostuminen voisi vaikuttaa jatkossa menetelmän koko käytön tehokkuuteen lapsen kehityksen tukemisessa. Yhteistyön tekeminen on myös kaikessa ammatti-ihmisten ja lasten vanhempien kohtaamisessa tärkeällä sijalla ja näiden käytäntöjen kehittäminen ja pohtiminen vaatii lisää yhteistä suunnittelua ja käytännön kokemuksia, joista voidaan tutkimusten avulla saada lisätietoa.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bailey, Jr., D. B. 2001. Evaluating Parent Involvement and Family Support in Early Intervention and Preschool Programs. *Journal of Early Intervention* 24, 1-14.
- Bailey, Jr., D. B. & McWilliam, P. J. 1996. The Search for Quality Indicators. Teoksessa P. J. McWilliam & D. P. Bailey, Jr. (toim.) *Working Together with Children and Families. Case Studies in Early Intervention*. 2. painos. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 3-20.
- Bailey, Jr., D. B., McWilliam, R. A., Aytch Darkes, L., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D. & Wagner, M. 1998. Family Outcomes in Early Intervention: A Framework for Program Evaluation and Efficacy Research. *Exceptional Children* 64, 313-328.
- Beckman, P. J., Robinson, C. C., Rosenberg, S. & Filer, J. 1994. Family Involvement in Early Intervention. *The Evolution of Family-Centered Services*. Teoksessa L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Hunter & M. B. Karnes (toim.) *Early Intervention Challenges. Issues From Birth to Three*. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 13-31.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1993a. Reaching Potentials: Introduction. Teoksessa S. Bredenkamp & T. Rosegrant (toim.) *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Vol. 1. 3. painos. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2-8.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1993b. Reaching Potentials Through Appropriate Curriculum: Conceptual Frameworks for Applying the Guidelines. Teoksessa S. Bredenkamp & T. Rosegrant (toim.) *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Vol. 1. 3. painos. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 28-42.

- Bricker, D. 2001. VARSU-arviointimenetelmä. Opetusmateriaali 4B. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: KOPIJYVÄ OY.
- Bricker, D. & Pretti-Frontczak, K. 2001. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä 3-6 vuotiaille. VARSU-arviointimenetelmä. Suom. Päivi Kovanen. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. Alkuperäisjulkaisu 1996.
- Bricker, D. & Waddell, M. 2001. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä 3-6 vuotiaille. VARSU-opetussuunnitelma. Suom. Päivi Kovanen. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. Alkuperäisjulkaisu 1996.
- Bricker, D. & Woods Cripe, J. J. 1995. An Activity-Based Approach to Early Intervention. 3. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Anne Toppi. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 221-288.
- Clezy, G., Stokes, S., Whitehill, T. & Zubrick, A. 1996. Communication Disorders. An Introduction For Community-Based Rehabilitation Workers. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dale, N. 1996. Working with Families of Children with Special Needs. Partnership and Practice. London: Routledge.
- Dever, M. T. & Barta, J. J. 2001. Standardized Entrance Assessment in Kindergarten: A Qualitative Analysis of the Experiences of Teachers, Administrators, and Parents. *Journal of Research in Childhood Education* 15, 220-232.
- Diamond, K. E. & Squires, J. 1993. The Role of Parental Report in the Screening and Assessment of Young Children. *Journal of Early Intervention* 17, 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gautt, S. W. 1990. Early Childhood Special Education. Teoksessa E. L. Meyen (toim.) *Exceptional Children in Today's Schools*. 2. painos. Denver: Love Publishing Company, 131-170.
- Harbin, G. L., McWilliam, R. A. & Gallagher, J. J. 2000. Services for Young Children with Disabilities and Their Families. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 387-415.
- Hauser-Cram, P., Erickson Warfield, M., Upshur, C. C. & Weisner, T. S. 2000. An Expanded View of Program Evaluation in Early Childhood Intervention. Teokses-

- sa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) Handbook of Early Childhood Intervention. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 487-509.
- Hills, T. W. 1993. Reaching Potentials Through Appropriate Assessment. Teoksessa S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Vol. 1. 3. painos. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 43-63.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huntinger, P. L. 1994. Integrated Program Activities for Young Children. Teoksessa L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Huntinger & M. B. Karnes (toim.) Meeting Early Intervention Challenges. Issues from Birth to Three. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 59-94.
- Ikonen, O. 1998. Erityiskasvatuksen yksilölliset ohjelmat. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 216-231.
- James, S. 1993. Assessing Children With Language Disorders. Teoksessa D. K. Bernstein & E. Tiegerman (toim.) Language and Communication Disorders in Children. 3. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 185-228.
- Johnson, L. J. 1994. Challenges Facing Early Intervention: An Overview. Teoksessa L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Huntinger & M. B. Karnes (toim.) Meeting Early Intervention Challenges. Issues from Birth to Three. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1-12.
- Johnson, L. J. & LaMontagne, M. J. 1994. Program Evaluation. The Key to Quality Programming. Teoksessa L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Huntinger & M. B. Karnes (toim.) Meeting Early Intervention Challenges. Issues from Birth to Three. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 185-216.
- Kagan, S. L. & Neuman, M. J. 2000. Early Care and Education: Current Issues and Future Strategies. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) Handbook of Early Childhood Intervention. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 339-360.

- Kankkunen, P. & Mettälä, F. 2001. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun käytäntöjä varhaisvuosien erityiskasvatuksessa ja kuntoutuksessa. VARSU – Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä ammattilaisten arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kelly, J. F. & Barnard, K. E. 2000. Assessment of Parent-Child Interaction: Implications for Early Intervention. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) Handbook of Early Childhood Intervention. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 258-289.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy, 227-250.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy, 136-157.
- Klein, N. K. & Gilkerson, L. 2000. Personnel Preparation for Early Childhood Intervention Programs. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) Handbook of Early Childhood Intervention. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 454-483.
- Kovanen, P. & Riitesuo, A. 1998. Arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 304-316.
- Kovanen, P. 2000a. VARSU-kokeilun tausta. Saatavilla www-muodossa: >URL: <http://www.jyu.fi/~paiviko/Opetus.htm>>. 3.11.2000.
- Kovanen, P. 2000b. VARSU-tutkimukset. Saatavilla www-muodossa: >URL: <http://www.jyu.fi/~paiviko/Tutkimus.htm>>. 3.11.2000.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA: SAGE.
- Mattus, M-R. 1999. Perhelähtöinen arviointi: Haastattelumenetelmä interventiona HMI. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 11. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- McAleer Hamaguchi, P. 1995. Childhood Speech, Language, and Listening Problems. What Every Parent Should Know. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- McBride, S. L., Brotherson, M. J., Joanning, H., Whiddon, D. & Demmitt, A. 1993. Implementation of Family-Centered Services: Perceptions of Families and Professionals. *Journal of Early Intervention* 17, 414-430.
- McCormic, L. 1990a. Developing Objectives. Teoksessa L. McCormic & R. L. Schiefelbusch (toim.) *Early Language Intervention. An Introduction*. 2. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 181-214.
- McCormic, L. 1990b. Extracurricular Roles and Relationships. Teoksessa L. McCormic & R. L. Schiefelbusch (toim.) *Early Language Intervention. An Introduction*. 2. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 261- 301.
- McGonigel, M. J., Woodruff, G. & Roszmann-Millican, M. 1994. The Transdisciplinary Team. A Model for Family-Centered Early Intervention. Teoksessa L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Hunter & M. B. Karnes (toim.) *Meeting Early Intervention Challenges. Issues from Birth to Three*. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 95-131.
- McWilliam, P. J. 1996. Real-World Challenges to Achieving Quality. Teoksessa P. J. McWilliam & D. B. Bailey, Jr. (toim.) *Working Together with Children and Families. Case Studies in Early Intervention*. 2. painos. Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing Co., 21-32.
- Meisels, S. J. & Atkins-Burnett, S. 2000. The Elements of Early Childhood Assessment. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 231-257.
- Murphy, D. L., Lee, I. M., Turnbull, A. P. & Turbiville, V. 1995. The Family-Centered Program Rating Scale: An Instrument for Program Evaluation and Change. *Journal of Early Intervention* 1, 24-42.
- Määttä, P. 1996. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytyisopetuksen tila*. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 501-511.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erytyiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nelson, N. W. 1993. Language Intervention in School Settings. Teoksessa D. K. Bernstein & E. Tiegerman (toim.) *Language and Communication Disorders in Children*. 3. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 273-324.

- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy, 25-39.
- Oliveira-Formosinho, J. 2001. The Specific Professional Nature of Early Years Education and Styles of Adult/Child Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal* 9, 57-64.
- Olson, J., Murphy, C. L. & Olson, P. D. 1998. Building Effective Successful Teams: An Interactive Teaming Model for Inservice Education. *Journal of Early Intervention* 21, 339-349.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. Painos. Newbury Park, CA: SAGE.
- Paul, R. 1995. *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assessment & Intervention*. Missouri: Mosby-Year Book, Inc.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus Oy. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Pihlaja, P. 1996. Suunnitelma lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY, 126-133.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2000. Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention* 23, 92-105.
- Rantala, A. 1998. Perhekeskeinen työ varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eryityspedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: WSOY, 317-329.
- Ratokalau, N. B. & Robb, M. P. 1993. Early Communication Assessment and Intervention: An Interactive Process. Teoksessa D. K. Bernstein & E. Tiegerman (toim.) *Language and Communication Disorders in Children*. 3. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 148-184.
- Richard, N. B. & Schiefelbusch, R. L. 1990. Assessment. Teoksessa L. McCormick & R. L. Sciefelbusch (toim.) *Early Language Intervention. An Introduction*. 2. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 109-141.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. 2000. Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.)

- Handbook of Early Childhood Intervention. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 135-159.
- Schuler, A. L. & Perez, L. 1991. Assessment. Current Concerns and Future Directions. Teoksessa L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (toim.) Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 101-106.
- Simpson, R. L. & Whorton Kamps, D. 1990. Parental Involvement. Teoksessa E. L. Meyen (toim.) Exceptional Children in Today's Schools. 2. painos. Denver: Love Publishing Company, 171-192.
- Snyder-McLean, L. & McLean, J. E. 1987. Effectiveness of Early Intervention for Children with Language and Communication Disorders. Teoksessa M. J. Guralnick & F. C. Bennet (toim.) The Effectiveness of Early Intervention for At-Risk and Handicapped Children. San Diego: Academic Press, Inc., 213-274.
- Stayton, V. D. & Karnes, M. B. 1994. Model Programs for Infants and Toddlers with Disabilities and Their Families. Teoksessa L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Huntinger & M. B. Karnes (toim.) Meeting Early Intervention Challenges. Issues from Birth to Three. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 33-58.
- Svärd, P-L. 1996. Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 88-99.
- Tiegerman-Farber, E. 1995. Language and Communication Intervention in Preschool Children. Boston: Allyn & Bacon.
- Vasta, R., Haith, M. M. & Miller, S. A. 1995. Child Psychology. The Modern Science. 2. painos. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Weiss, A. L. 1993. Planning Language Intervention for Young Children. Teoksessa D. K. Bernstein & E. Tiegerman (toim.) Language and Communication Disorders in Children. 3. painos. New York: Macmillan Publishing Company, 229-272.
- Wolcott, H. F. 1990. Writing Up Qualitative Research. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- Wolery, M., Strain, P. S. & Bailey, Jr., D. B. 1993. Reaching Potentials of Children With Special Needs. Teoksessa S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Vol. 1.

3. painos. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 92-111.

Wyngaarden Krauss, M. 2000. Family Assessment Within Early Intervention Programs. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (toim.) Handbook of Early Childhood Intervention. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 290-308.

Liite 1

ENSIMMÄISEN HAASTATTELUN TEEMA-ALUEITA PÄIVÄKODIN
HENKILÖKUNNALLE; HELMIKUUN 2001

- Miten VARSU:n käytön aloitus tapahtui kohdallasi ja miltä se tuntui?
- Miten lapsi ja perhe valittiin, joiden kanssa yhteistyö VARSU:n käytössä aloitettiin?
- Miltä tuntui tehdä alkuarviointia VARSU:lla?
- Mitä asioita arvioinnista nousi esille ja tuottiko se uutta tietoa?
- Miten HOPS:n laadinta tapahtui?
- Miten HOPS saadaan näkymään arkipäivässä, keinot? Miten VARSU antaa tähän ohjeistusta ja käytittekö niitä?
- Miten yhteistyö vanhempien kanssa sujui alkuarviointia ja HOPS:aa laadittaessa?
Miten yhteistyötä jatketaan?
- Mitä olet tehnyt VARSU:un liittyvää konkreettisesti arkipäivässä?

Liite 2

TOISEN HAASTATTELUN TEEMA-ALUEITA PÄIVÄKODIN
HENKILÖKUNNALLE; HEINÄ-ELOKUU 2001

- Mitä VARSU:n avulla on mielestäsi saavutettu noin puolen vuoden aikana?
- Mitkä ovat tämän hetken tärkeimmät asiat sosiaalisessa kehityksessä ja sosiaalisessa kommunikaatiossa lapsella, kun toinen arviointi on suoritettu? Miten aiotte edetä toiminnassa?
- Onko tehty HOPS ollut toimiva? Onko tarvetta muutoksiin?
- Miten olet toiminut päiväkodin arkipäivässä VARSU:n suhteen? Miten se on sujunut ja minkälaisia keinoja käyttäen?
- Miten yhteistyö vanhempien kanssa on toiminut? Onko siinä tapahtunut muutoksia?
- Miten olet kokenut VARSU:n käytön? Työmäärä, vastuu suunnittelusta ja viikotavoitteista ja miten nämä tapahtuvat?
- Onko VARSU tarpeellinen vielä jatkossakin? Miten kirjallisten suunnitelmien tekeminen on toiminut tai auttanut arkipäivässä?
- Oletteko käsitelleet perheen tavoitelomakkeen asioita? Miten niiden kanssa on edetty?

Liite 3

KOLMANNEN HAASTATELUN TEEMA-ALUEITA PÄIVÄKODIN
HENKILÖKUNNALLE; LOKAKUU 2001

- Miten syksyn toiminta VARSU:n kanssa lähti liikkeelle? Miten uusien suunnitelmien tekeminen sujui, miten ne suoritettiin ja ketkä osallistuivat?
- Miten lapsen kehityksen etenemisen seuranta suoritetaan?
- Mitä tietoa seuranta on tuottanut kehityksestä? Mitä se tuo arkipäivään?
- Mitä menetelmiä käytätte arkipäivässä? Miten arki sujuu? Mitä VARSU vaatii nyt arkipäivässä ja miten vaatimukset ovat muuttuneet?
- Miten teette yhteistyötä päiväkodissa? Ovatko yhteistyön muodot muuttuneet? Miten teette yhteistyötä vanhempien kanssa? Ovatko yhteistyön muodot muuttuneet? Mitä odotat yhteistyöltä?
- Miten lapsen kehitys on edennyt? Mitä tietoa uusi arviointi tuotti?
- Mihin kiinnitätte huomion jatkossa/miten etenette? Mitkä ovat tämän hetken tärkeät tavoitteet?
- Mitä tietoa vanhempien tekemät uudet arvoinnit tuottivat teille? Eroavatko ne päiväkodissa tehdyistä arvioinneista? Entä perheen tavoitteet, miten niiden kanssa edetään?
- Minkälaista on käyttää VARSU:a nyt? Onko käyttö muuttunut ja miten?

Liite 4

LAPSEN VANHEMPIEN ENSIMMÄISEN HAASTATTELUN
TEEMA-ALUEITA; KESÄKUU 2001

- Miten VARSU:n käytön aloitus tapahtui lapsenne kohdalla?
- Mitä VARSU:sta kerrottiin teille, minkälaista informaatiota saitte? Kuka informaatiota antoi?
- Saitteko mielestänne riittävästi tietoa VARSU:sta? Saitteko riittävästi tietoa siitä, mitä ryhdytään tekemään?
- Kun VARSU:a on nyt käytetty puoli vuotta, niin oletteko olleet koko ajan selvillä asioista ja tapahtumista? Entä lapsenne edistymisestä?
- Kuka teitä on informoinut asioista ja miten?
- Miten yhteistyö päiväkodin henkilökunnan kanssa on sujunut? Mitä muuta olisitte toivoneet? Mitä toivotte jatkossa?
- Onko mielestänne VARSU:n käytön avulla edistytty lapsenne kehityksen tukemisessa? Miten te olette huomioineet VARSU:un liittyviä asioita esimerkiksi kotona?

Liite 5

TOISEN HAASTATTELUN TEEMA-ALUEITA LAPSEN VANHEMMILLE;
LOKAKUU 2001

- Miten yhteistyö päiväkodin henkilökunnan kanssa sujuu ja miten sitä toteutetaan?
- Ovatko yhteistyön käytännöt muuttuneet? Mitä toivotte yhteistyöltä?
- Miten tämän syksyn käytännöt eroavat viime keväästä/eroavatko?
- Miten saatte tietoa VARSU:n käytöstä ja edistymisestä? Mitä tietoa saatte ja onko se ollut riittävää? Kuka hoitaa tiedottamisen?
- Mitä ajattelette/haluatte kertoa VARSU:n käytöstä?
- Miten VARSU:n käytön aikana ollaan edistytty?
- Vaikuttaako VARSU jotenkin teille kotiin, miten?

Liite 6

SOSIAALISEN KOMMUNIKAATION KEHITYS

P = Pisteytys	T = Tarkentavat tiedot
2 = Suorittu tehtävästä	A = Sai apua
1 = Suoritus vaihtelee	T = Toiminta keskeytyi
0 = Ei suoriutu vielä	R = Raportoitu arvio
	M = Mukautettu tehtävä
	S = Suora testi

Nimi: _____ Arviointitilanne: _____
 Arviointipäivä: 31 / 1 15 / 6 12 / 9 1
 Arvioija: 2001 2001 2001 _____

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
A. Sosiaalinen vuorovaikutus									
1. Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä tiedon tai ohjeiden kertomiseen, kysymysten esittämiseen ja odotusten, mielikuvien, mielialan ja tunteiden ilmaisemiseen									
1.1 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä ilmaisemaan odotettavissa olevaa tapahtumaa		2		2		2			
1.2 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä kuvailemaan mielikuvitusesineitä, -tapahtumia tai -henkilöitä		1		1		2			
1.3 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä kuvatessaan omia tai muiden mielialoja ja tunteita		0		0		0			
1.4 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä kuvaamaan menneitä tapahtumia		2		2		2			
1.5 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä kehottaessaan toisia tai pyytäessään jotain		0		0		1			
1.6 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä tiedon hankkimiseen		2		2		2			
1.7 Käyttää sanoja, lauseita tai virkkeitä asioista kertomiseen		2		2		2			
2. Noudattaa keskustelusääntöjä									
2.1 Osaa olla sekä puhuja että kuuntelija		1		2		2			
2.2 Jatkaa keskustelua puheenaiheen vaihtuessa		0		1		1			

(jatkuu)

6/2

A. Sosiaalinen vuorovaikutus								
2.3 Kysyy tarkentavia kysymyksiä		0		0		0		
2.4 Vastaa asiayhteyteen kuuluviin kysymyksiin		1		1		2		
2.5 Aloittaa keskustelun asiayhteyteen sopivalla tavalla		0		0		0		
2.6 Vastaa toisen aloittamaan keskusteluun		0		1		1		
3. Sovittaa ja vaihtaa puhetta ja puheta- paansa kuulijan mukaan								
3.1 Osaa käyttää ääntään tilanteen mukaan		0		0		0		
3.2 Toimii sosiaaliseen tilanteeseen sopivalla tavalla		2		2		2		
B. Sanojen, lauseiden ja virkkeiden tuottaminen								
1. Käyttää teonsanoja (verbejä)								
1.1 Käyttää olla-verbien perusmuotoja		2		2		2		
1.2 Käyttää eri verbien persoonamuotoja		2		2		2		
1.3 Käyttää verbien olosijoja		2		2		2		
1.4 Käyttää menneen ajan persoonamuotoja		2		2		2		
1.5 Käyttää verbien tapaluokkia		0		1		1		
2. Käyttää substantiivien monikkoa ja sijamuotoja								
2.1 Käyttää monikkoa		2		2		2		
2.2 Käyttää genetiiviä		2		2		2		
2.3 Käyttää sijapäätteitä		2		2		2		
3. Esittää kysymyksiä								
3.1 Esittää -ko, -kö -kysymyksiä		2		2		2		
3.2 Kysyy kuka-mikä -kysymyksiä		2		2		2		
3.3 Esittää kysymyksiä, joissa on kieltosana		0		0		1		
3.4 Kysyy miksi ja miten -kysymyksiä		2		2		2		
3.5 Kysyy milloin ja missä -kysymyksiä		2		2		2		
4. Käyttää pronomineja								

(jatkuu)

6/3

B. Sanojen, lauseiden ja virkkeiden tuottaminen									
4.1 Käyttää pronomineja tekijänä (subjektina)		2		2		2			
4.2 Käyttää pronomineja ilmaisemaan kohdetta (objektina)		1?		2		2			
4.3 Käyttää pronomineja ilmaisemaan omistusta		2		2		2			
4.4 Käyttää indefiniittipronomineja		0		0		1			
4.5 Käyttää demonstratiivipronomineja		1		1		2			
5. Käyttää kuvailevia, vertailevia ja yhdistäviä sanoja		:							
5.1 Käyttää kuvailevia sanoja (adjektiiveja)		0		1		2			
5.2 Käyttää adjektiiveja vertailuun		0		1		2			
5.3 Käyttää adverbeja		0		1		1			
5.4 Käyttää yhdistäviä sanoja (konjunktioita)		0		1		1			

Sosiaalisen kommunikaation kehityksen kokonaispistemäärä saadaan laskemalla yhteen sarakkeesta P arviointi- kerran pisteet 2 ja 1. Laske prosenttipistemäärä jakamalla kokonaispistemäärä suurimmalla mahdollisella pistemäärällä (x 100).

TULOKSET				
Päivämäärä				
Suurin mahdollinen pistemäärä	90	90	90	90
Kokonaispistemäärä				
Prosenttipistemäärä				

(Bricker & Pretti-Frontczak 2001)

Liite 7

SOSIAALINEN KEHITYS

P = Pisteytys	T = Tarkentavat tiedot
2 = Suorittu tehtävästä	A = Sai apua
1 = Suoritus vaihtelee	T = Toiminta keskeytyi
0 = Ei suoriudu vielä	R = Raportoitu arvio
	M = Mukautettu tehtävä
	S = Suora testi

Nimi: _____ Arviointitilanne: _____
 Arviointipäivä: 31/11 15/6 12/9 1
 Arvioija: 2001 2001 2001 _____

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
A. Vuorovaikutus ikätovereiden kanssa									
1. Lapsella on leikkikavereita									
1.1 Vastaa ikätovereiden hätään tai tarpeisiin		0		0		0			
1.2 Luo ja pitää yllä vuorovaikutussuhteita ikätovereihin		0		0		0			
1.3 Tervehtii oma-aloitteisesti tuttuja lapsia		0		0		0			
1.4 Vastaa ikätovereiden tunnelmaisuihin		0		0		0			
2. Tekee aloitteen yhteisestä toiminnasta									
2.1 Liittyy mukaan yhteiseen toimintaan		1		1		1			
2.2 Pitää yllä yhteistä toimintaa		0		0		0			
2.3 Jakaa tai vaihtaa tavaroita		0		0		0			
3. Ratkaisee ristiriitoja valitsemalla sopivan toimintatavan									
3.1 Neuvottelee riitojen ratkaisemiseksi		0		0		0			
3.2 Käyttää useita yksinkertaisia keinoja riitojen ratkaisemiseksi		0		0		0			
3.3 Vaatii ja puolustaa omia tavaroitaan		0		0		0			
B. Toimiminen omassa ympäristössään									
1. Tyydyttää fyysiset tarpeet sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla									

(jatkuu)

7/2

B. Toimiminen omassa ympäristössään								
1.1 Tyydyttää fyysiset tarpeet ollessaan epämukavassa tilanteessa, sairaas, loukkaantunut tai väsynyt		1		1		1		
1.2 Tyydyttää havaittavat fyysiset tarpeet		2		2		2		
1.3 Tyydyttää nälän ja janon tarpeet		2		2		2		
2. Noudattaa asiayhteyteen liittyviä sääntöjä muuallakin kuin kotona ja hoitopaikassa								
2.1 Pyytää luvan aikuiselta		0		0		0		
2.2 Noudattaa kodin ja hoitopaikan sääntöjä		2		2		2		
C. Tietoisuus itsestä ja muista								
1. Ilmaisee mistä pitää ja mistä ei pidä								
1.1 Aloittaa mieluisia toimintoja		2		2		2		
1.2 Valitsee toimintoja ja / tai tavaroita		2		2		2		
2. Kertoo tunnistamiseen tarvittavaa tietoa itsestä ja muista								
2.1 Kertoo osoitteensa		1/2		1		1		
2.2 Kertoo puhelinnumeronsa		0		0		0		
2.3 Tietää syntymäpäivänsä		0		0		0		
2.4 Nimeää sisarukset ja kertoo oman nimensä täydellisenä		1		1		2		
2.5 Tietää oman ja muiden ihmisten sukupuolen		2		2		2		
2.6 Tietää nimensä ja ikänsä		2		2		2		
3. Tunnistaa oikein toisten tunneilmaisut / tunteet, joita myös käyttäytyminen kuvastaa								
3.1 Tunnistaa toisten tunneilmaisut / tunteet		0		0				
3.2 Tunnistaa omat tunteensa ja tuntemuksensa		2		2		2		

(Bricker & Pretti-Frontczak 2001)

Liite 8

VARSU-SUUNNITELMA

Päätavoite: Saada leikkikavereita

Osatavoitteet: Kontaktin lisääminen päiväkodin aikuisiin ja toisiin lapsiin

Menetelmät: 1. Apulaistehtävät (aikuisen ohjauksessa)

- Tavoitteet:
- käsienspesusta huolehtiminen
 - ruokailuvälineiden laittaminen oikeille paikoille
 - tehtävien jakamista toisen ruoka-apulaisen kanssa
 - huomata missä kukin lapsi istuu, poissaoleville ei ka-
teta
 - miettiä, millaiset ruokailuvälineet tarvitaan kulloinkin
 - keskustelua kulloinkin tarjottavasta ruuasta (onko
mieliruokaa, millaisista aineksista valmistettu jne.)
 - osata kertoa toisen ruoka-apulaisen kanssa, mitä on
ruokana
 - ruokalorun sanominen
 - leikkiä toisen ruoka-apulaisen kanssa työtehtävien jäl-
keen

2. Askartelut: pienryhmässä (2-3 lasta), leikkaus, liimaus, muovailu,
pujottelut (aikuisen mukana ohjaamassa, ainakin aluksi)

- Tavoitteet:
- vuorottelu ja tavaroiden vaihtaminen
 - tavaroiden jakaminen
 - vuorovaikutus toisten kanssa

3. Pelit ja leikit: pienryhmässä lautapelejä, roolileikkejä, kotileikit jne.

- Tavoitteet:
- vuorovaikutus toisten lasten kanssa
 - vuoron odottaminen
 - voittaminen, häviäminen
 - tehtävien ja roolien jakamista

(Vuoropäiväkoti 2001)

Liite 9

VARSU-SUUNNITELMA SYKSY 2001

Päätavoite: Saada leikkikavereita

Osatavoite: Kontaktin lisääminen toisiin lapsiin ja päiväkodin aikuisiin

Menetelmät:

- Askartelut:

Toteutetaan pienryhmässä 2-3 lasta.

Leikkausta, liimausta, muovailua, pujottelua.

Aikuinen mukana ohjaamassa toimintaa.

Tavoitteet: Tavaroiden vaihtaminen ja vuorottelu. Tavaroiden jakaminen. Vuorovaikutus muiden kanssa.

- Pelit:

Toteutetaan pienryhmässä.

Lautapelejä, korttipelejä, muistipelejä ym.

Aikuinen mukana ohjaamassa toimintaa ainakin aluksi.

Tavoitteet: Vuorovaikutus toisten kanssa. Vuoron odottaminen. Rohkaistuu pyytämään muita peliin. Tehtävien jakamista.

- Leikki/roolileikki:

Toteutetaan pienryhmässä muutaman lapsen kanssa.

Aikuinen alussa ohjaamassa toimintaa.

Kauppaleikkiä, kotileikkiä, käsinukkeleikit ym.

Tavoitteet: Oppii leikkimään muiden lasten kanssa. Tavaroiden jakaminen. Roolien jakaminen. Osallistuu leikkiin mukaan. Vuorovaikutus muiden leikkijöiden kanssa.

- Apulaistehtävät:

Nämä asiat alkoivat mennä hyvin jo keväällä. Jatkamme apulaistehtäviä, mutta ei niin usein kuin keväällä.

(Vuoropäiväkoti 2001)