

VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN MENETELMÄ
PERHEPÄIVÄHOIDOSSA

Hanna Heikkilä

Miia Nieminen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARSU-kokeilua. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää VARSU-arviointi ja suunnittelumenetelmän (0-3 -vuotiaille) toimivuutta perhepäivähoidossa. Tutkimukselle asetettiin kolme tehtävää: 1) Miten lapsen kehityksen kokonaisvaltainen arviointi toteutuu, 2) Millaista yhteistyötä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen edellyttää perheeltä ja päivähoito-henkilöstöltä sekä 3) Toteutuuko kuntoutuksen vieminen lapsen arkeen?

Tutkimukseen osallistuneella perheellä oli 1,5-vuotias poika, jolla oli Downin syndrooma. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla perhepäivähoitajaa, kiertävää erityislastentarhanopettajaa sekä vanhempia. Haastatteluaineistoa täydensi nauhoitus yhdestä perheen, perhepäivähoitajan, kiertävän erityislastentarhanopettajan ja tutkijoiden yhteisestä suunnittelupalaverista. Lisäksi tutkimusaineisto koostui lapsen havainnoinnista sekä hänelle laadituista henkilökohtaisista oppimissuunnitelmista.

Lapsen kokonaisvaltainen arviointi toteutui kiertävän erityislastentarhanopettajan, perhepäivähoitajan, vanhempien ja fysioterapeutin arvioidessa lasta omasta näkökulmastaan. Tarkan ja kaikki kehityksen osa-alueet huomioivan arvioinnin pohjalta päivähoitohenkilöstö laati yhteistyössä vanhempien kanssa lapselle henkilökohtaisen oppimissuunnitelman. Suunnittelupalaverin keskeisimmäksi haasteeksi nousi eri tahojen näkemysten yhteensovittaminen toimivaksi oppimissuunnitelmaksi. Arviointi- ja suunnitteluprosessissa perheen valtaistuminen toteutui ja vanhemmat otettiin mukaan yhteistyöhön täysivaltaisina jäseninä. Toisaalta yhteistyö tarjosi perheelle myös asiantuntijatukea heidän sitä kaivatessaan. Tavoitteiden huolellinen muotoilu ei pelkästään riittänyt kuntoutuksen viemiseen osaksi arkea, sisäistämisprosessi pääsi kuitenkin alkuun.

Asiasanat: ekokulttuurinen teoria, toimintaperustainen ohjaus, valtaistuminen, varhaiserityiskasvatus, VARSU.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	5
1.1 Ekokulttuurinen lähestymistapa	6
1.2 Perheen valtaistuminen	7
1.3 Tutkimuksen tavoitteet	10
2 VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUS	11
2.1 Varhaisvuosien erityiskasvatuksen päämääriä	11
2.2 Toimintaperustainen ohjaus (ABI)	12
2.3 Perhekeskeinen työskentely	17
3 ERITYISPÄIVÄHOITO SUOMESSA	25
3.1 Päivähoitomuodot	25
3.2 Erityispäivähoidon kehittyminen ja lainsäädäntö	26
3.3 Perhepäivähoito erityispäivähoidon osana	28
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
4.1 Tutkimuksen aloittaminen	29
4.2 Aineiston kokoaminen	29
4.3 Aineiston analyysi	32
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	35
5 LÖYDÖKSET JA NIIDEN TARKASTELU	38
5.1 Näkökulmia Oton tarinaan	38
5.1.1 Oton perhe	38
5.1.2 Otto Portailla ja VARSU:n vauhdissa	43
5.1.3 Otto perhepäivähoidossa	49
5.1.4 Kiertävä erityislastentarhanopettaja tukena	51

5.2 Lapsen kokonaisvaltainen arviointi	53
5.2.1 Arvioinnin merkitys	53
5.2.2 Vammaisen lapsen arvioinnin vaikeus	55
5.2.3 Jatkuva arviointi	57
5.2.4 Perheen osallistumismahdollisuudet lastaan koskevaan arviointiin ..	58
5.3 Yhteistyö suunnitelmien laadinnassa	60
5.3.1 Perheen ja päivähoiton välinen yhteistyö	60
5.3.2 Tavoitteenasettelu	64
5.3.3 Henkilökohtainen oppimissuunnitelma	66
5.4 Kuntoutus arkeen	68
5.4.1 Kodin arki	68
5.4.2 Päivähoiton ammattilaisten rooli	70
5.5 VARSU:n käyttömahdollisuudet	71
5.5.1 Yhteistyöväline	71
5.5.2 Tilanteen selkeyttäjä	72
5.5.3 VARSU arviointivälineenä	73
5.5.4 Yhteistyön toteutuminen	75
6 POHDINTA	78
LÄHTEET	85
LIITTEET	93

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Suomessa vammaisten lasten kehityksen tukeminen on lähinnä tarkoittanut yksilöllisinä terapioina annettua lääkinällistä kuntoutusta. Terapioiden toteutuksesta ovat pääasiassa vastanneet ammatti-ihmiset ja lasten vanhemmat ovat usein jääneet kuntoutuksen ulkopuolelle. 1990-luvun alkupuolella ammatti-ihmisten rooli oli vielä korostunut. Samaan aikaan kuitenkin pyrittiin kuntoutuksen toteuttamiseen yhä enemmän lapsen normaalissa elinympäristössä. (Pietiläinen 1997, 11.)

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella koko 1990-luvun jatkunut Varhaisvuodet ja erityiskasvatus (VARHE) –projekti on pyrkinyt monien tutkimushankkeiden avulla tuomaan esille vammaisten ja riskilasten sekä heidän perheidensä näkökulman varhaisvuosien erityiskasvatukseen (ks. Mattus 1993; Mäki 1993; Virpiranta-Salo 1992). VARHE-projektin tutkimukset ovat olleet pääosin laadullisia. Tutkimuksen kohteena ovat olleet alle kouluikäiset, eri tavoin vammaiset lapset. VARHE-tutkimuksessa sovelletaan ekokulttuurista teoriaa selitettäessä vammaisten tai muutoin poikkeavien lasten perheiden arkielämää. (Pietiläinen 1997, 11-12; Määttä 1999, 6.)

Osana VARHE-projektia käynnistyi vuoden 1997 lopulla VARSU-kokeilu, jonka tavoitteena oli uuden varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän (VARSU) vieminen päivähoitoon. Tällöin Jyväskylän yliopistolla järjestettiin koulutustilaisuus lasten kokonaisvaltaisesta arvioinnista. Toinen koulutustilaisuus oli tammikuussa 1998. Näistä koulutuksista lähtivät alkuun myös kaksi tutkimusta VARSU:n tiimoilta. Toisessa selvitettiin päiväkotien arviointi- ja suunnittelukäytäntöjä ja toisessa kohteena olivat VARSU-menetelmän sovellusmahdollisuudet ja käyttökelpoisuus. Myöhemmin VARSU-kokeiluun liittyi uusia menetelmän käyttäjiä ja nyt on käynnissä useita tutkimuksia VARSU:n käytöstä ja toimivuudesta kentällä. Meidän tutkimuksemme on tällä hetkellä ainoa, joka vie varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän perhepäivähoitoon.

Myös muissa kuin VARHE-projektin tutkimushankkeissa on alettu kiinnittää huomiota erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativien lasten perheiden tarvitsemiin tukitoimiin, selviytymiseen ja yhteistyökysymyksiin. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen kokeilujen tarkoituksena on ollut selvittää vanhempien mahdollisuuksia osallistua aktiivisemmin lapsiaan koskevaan arviointiin ja suunnitteluun. Ammatti-ihmiset ovat tiedostaneet vanhempien merkityksen tässä prosessissa, mutta heillä ei ole ollut sopivia välineitä vanhempien huomioonottamiseen. (Pietiläinen 1997, 12.)

1.1 Ekokulttuurinen lähestymistapa

Ekokulttuurinen lähestymistapa nostaa perheet oman elämänsä subjekteiksi vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Lähestymistavan mukaan vammaisen lapsen perheessä joudutaan usein muuttamaan arkirutiineja eli akkomodoitumaan uuteen tilanteeseen. Olennaista on, että perhe määrittelee itse muutoksen, joka voi perheestä riippuen olla joko positiivinen tai negatiivinen. Akkomodaatioprosessissa perhe tarkastelee omien voimavarojensa ja yhteiskunnassa vallitsevien voimien suomia mahdollisuuksia ja rajoituksia toteuttaa perheen teemoja. Perhe organisoii arkensa haluamallaan tavalla perheteemojen pohjalta. Teemat ovat niitä kulttuurisia arvoja ja uskomuksia, jotka säätelevät perhe-elämän muutoksia. Perhe miettii omista lähtökohdistaan sekä oman perhekulttuurinsa pohjalta minkälaisiin muutoksiin he ovat valmiita lapsen kehityksen tukemiseksi. Joskus ammatti-ihmisten suunnitelmat eivät vanhempien mielestä ole toteutettavissa ilman, että se vaatisi perheeltä liian suuria uhrauksia ja vaarantaisi perheen tärkeiksi kokemien rutiinien ylläpitämisen. Ekokulttuurisen lähestymistavan mukaan päivittäiset toimintatilanteet ovat tärkein lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä. Akkomodaatioprosessissa arjen rutiini tulee pysyväksi ja toimivaksi sekä perheen omia teemoja myötäileväksi. (Kovanen & Määttä 1997, 11; Mäki 1993, 16; Määttä 1999, 81-82; Tauriainen 1994, 17; Weisner & Gallimore 1994, 13-20.)

Ekokulttuurisen teorian mukaan arkipäivän toimintatilanteita voidaan tarkastella viiden piirteen avulla: ketä on läsnä, mitkä ovat heidän arvonsa ja päämääränsä sekä mitä, miksi ja miten asioita tehdään. Arkipäivän toimintatilanteet voivat olla hyvinkin erilaisia sen

suhteen kenen kanssa ja missä toimitaan. Kotona vammaisen lapsen kasvatuseriaatteen ovat samat kuin vammattoman lapsen, mutta esimerkiksi hoidossa vammaisen lapsen kohtaaminen voi olla henkilökunnalle täysin vieras asia ja näin häntä myös kohdellaan eri tavalla. (Mäki 1993, 15 ja 27-28; Svärd 1996, 95.)

Ekokulttuurinen lähestymistapa on riippumaton kulttuureista ja näin ollen sovellettavissa kulttuurisesti erilaisten kasvuympäristöjen analysointiin ja vertailuun. Perheen ekokulttuurinen ympäristö muodostuu perheen arkirutiinien kannalta olennaisten resurssien ja toimintatapojen kokonaisuudesta. Yhteiskunnan asettamat rajoitukset ja perheelle tarjotut voimavarat sekä perheen uskomukset, arvot ja vahvuudet määräävät viime kädessä millaiseksi ekokulttuurinen ympäristö muotoutuu. (Määttä 1999, 79 ja 82.)

Ekokulttuurinen lähestymistapa antaa perustan myös perhekeskeiselle toiminnalle käytännön työssä. Työntekijän tulee tukea perheen omaa aktiivista roolia tasapainon löytämisessä perheen teemojen hierarkian ja perheen sisäisten ja ulkoisten voimien välillä päivittäisessä elämässä. Hän voi auttaa perhettä tunnistamaan omia sisäisiä voimiaan ja teemojaan sekä antaa tietoa yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista ja rajoituksista. (Tauriainen 1994, 17.)

1.2 Perheen valtaistuminen

Empowerment eli valtaistuminen on prosessi, jossa yksilön tai ryhmän mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa vahvistuvat ja vallan puute sekä avuttomuus vähenevät (Määttä 1999, 101). Adamsin (1996, 4) mukaan sanakirja liittyy valtaistumisen itsensä auttamiseen. Valtaistuminen voi viitata joko käyttäjien palveluihin osallistumiseen tai itsensä auttamiseen yleisesti. Tämä tarkoittaa, että ihmiset toimivat joko yhteistyössä lakisääteisten palvelujen tarjoajien kanssa tai niistä riippumatta. Perhettä pitää kuitenkin auttaa huomaamaan omat voimavaransa, jotta sen kaikki resurssit saadaan käyttöön ja toisaalta että voidaan estää tilanteen muuttuminen perheelle ylivoimaiseksi. (Mondros & Wilson 1994, 229).

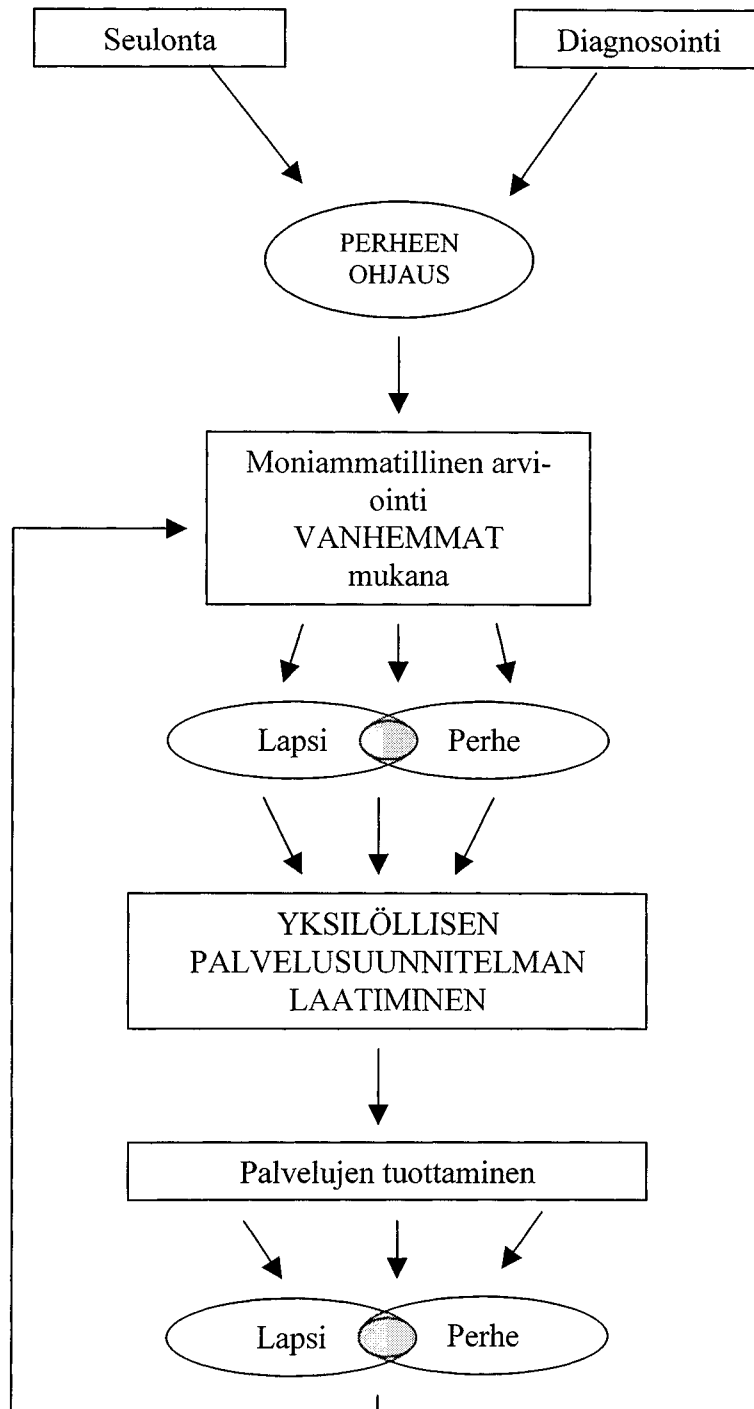
Vanhempien ja perheen valtaistumisessa ihmisiä rohkaistaan itse arvioimaan ja päättämään, mitä heidän perheensä tarvitsee. Perheen valtaistuminen on tärkeä osa perhekeskeistä työskentelytapaa (Pearl 1993, 87). Vanhemmat saavat todellista valtaa lapsensa opetuksen ja kuntoutuksen suhteen. He tarvitsevat kuitenkin edelleen ammatti-ihmisten tukea ja asiantuntijatietoa. Vanhempia voidaan ohjata perehdyttämällä heidät kokonaan uuteen opetuksen tai kuntoutuksen ajattelu- ja toimintatapaan eikä pelkästään opettamalla yksittäisiä käsittelytaitoja. (Määttä 1999, 38.) Osana kehitysprosessia perheet valtaistuvat ja luottavat enemmän omiin ratkaisuihinsa ja parantavat kykyään saada sekä virallista että epävirallista tukea yksilöiltä, ryhmiltä tai virallisilta tahoilta (Mattus 1994, 87).

Vammaiset ja riskilapset tulevat palveluiden piiriin joko selkeästi lääketieteellisesti diagnosoituna tai erilaisten seulontavaiheiden jälkeen. Yhteistyömallissa (kuvio 1) kunnioitetaan vanhempien tietoa ja näkemyksiä omasta lapsestaan ja perhe saa tarvittaessa ohjausta. Vanhemmat ovat moniammatillisen työryhmän täysivaltaisia jäseniä, jonka tehtävänä on arvioida lasta kokonaisvaltaisesti ja auttaa koko perhettä valtaistumaan eli ottamaan vastuuta lastaan koskevassa päätöksenteossa ja huomaamaan omat voimavaransa. Perhe kertoo omista tarpeistaan, voimavaroistaan ja mahdollisuuksistaan sitoutua henkilökohtaisesti lapsensa kuntoutukseen ja saa tarvitsemaansa ohjausta. Arvioinnissa otetaan huomioon niin lapsen kehitys kuin perheen selviytyminen. Arvioinnin perusteella laaditaan perheen palvelusuunnitelma sekä lapsen henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Perhepalvelusuunnitelmaan kirjataan sekä lapsen että perheen vahvuudet ja tavoitteet. Suunnitelman laadinnassa otetaan huomioon perheen toiveet ja tarpeet. (Määttä 1994, 48-49.)

Perhepalvelusuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumisesta vastaa perheen oma vastuhenkilö, jollaisena voi toimia esimerkiksi kiertävä erityislastentarhanopettaja. Hänen tehtäviinsä kuuluu myös palvelujen koordinoiminen, vanhempien opastaminen ja tukeminen. Yhteistyössä vanhempien kanssa asetettuja tavoitteita ja päämääriä lapsen kuntoutukselle ja kasvatukselle sekä moniammatillisen arvioinnin jälkeen laadittua per-

heen yksilöllistä palvelusuunnitelmaa arvioidaan aina menetelmästä ja tarpeesta riippuen neljännes- tai puolivuositain. (Määttä 1994, 49.)

LAPSI TULEE PALVELUJEN PIIRIIN



KUVIO 1. Vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyön malli (Hutinger 1988, 31)

Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän piiriin lapsi tulee joko selkeästi diagnosoituna tai häntä voidaan arvioida VARSU:n avulla jos epäillään kehityksen viivästymää. Perheen tavoitelomakkeella perheen on mahdollista ilmaista tiedon ja tuen tarpeensa. Vastuuhenkilön tehtävänä on ohjata perhettä heidän haluamaansa suuntaan ja auttaa ongelmatilanteissa. Lasta arvioitaessa perhe tekee arviotaan lapsesta perheraportin avulla ja ammattilaiset täyttävät oman arviointilomakkeensa. Arviointiin otetaan mukaan kaikki lapsen kanssa toimivat henkilöt, näin arvioinnista tulee eri ammattilaisten tekemä kokonaisvaltainen arviointi lapsesta sekä perheen tarpeista. Arvioinnin pohjalta laaditaan lapselle henkilökohtainen oppimissuunnitelma ja perheelle tueksi perheen palvelusuunnitelma, joiden mukaisesti ohjelmaa ja valittuja tavoitteita toteutetaan. Palvelut voivat kohdistua joko lapseen tai perheeseen tai heille yhteisesti. Laadittuja tavoitteita tarkistetaan neljännesvuosittain.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksemme ensisijaisena tavoitteena oli selvittää VARSU -arviointi- ja suunnittelumenetelmän toimivuutta perhepäivähoidossa. Perhepäivähoitaja ja kiertävä erityislastentarhanopettaja toteuttivat varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää yhteistyössä vanhempien kanssa. Tutkimuksemme aineiston keräsimme havainnoimalla itse menetelmän toteutusta sekä haastatteleamalla siihen osallistuneita henkilöitä. Tutkimusote oli laadullinen.

Tutkimustehtävät.

- 1) Miten lapsen kehityksen kokonaisvaltainen arviointi toteutuu?
- 2) Millaista yhteistyötä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen edellyttää perheeltä ja päivähoitohenkilöstöltä?
- 3) Toteutuuko kuntoutuksen vieminen lapsen arkeen?

2 VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUS

2.1 Varhaisvuosien erityiskasvatuksen päämääriä

Varhaisvuosien erityiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkia niitä palveluja ja toimintamuotoja, jotka on suunnattu alle kouluikäisille erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen. Varhaiserityisopetus taas on käsite joka koskee rajatun erityispäivähoidon toimintamuotoja ja tapoja. Se kattaa ikävuodet syntymästä kouluun menoon ja kohdistuu myös perheeseen ja lapsen muuhun sosiaaliseen lähiverkostoon. (Määttä & Lummelahti 1996, 95 ja 106.)

Bricker ja Veltman (1990) puhuvat kahdesta oletuksesta, jotka luovat perustan varhaisvuosien erityiskasvatukselle: 1. geneettisiä ja biologisia ongelmia tai puutteita voidaan lieventää tai niiden kanssa voidaan oppia elämään sekä 2. varhaiset kokemukset ovat tärkeitä lapsen kehitykselle. Näihin perustuen tutkijat esittävät kolme teoreettista oletusta, joihin varhaisvuosien erityiskasvatuksen menetelmät pohjaavat. Kehityksessään viivästyneet lapset tarvitsevat enemmän ja erilaisia kokemuksia varhaislapsuudessaan kuin muut lapset. Jotta lasten kehitykseen liittyviä vaikeuksia voidaan tasoittaa, on välttämätöntä, että lasten kanssa työskentelevät henkilöt käyttävät varhaisvuosien erityiskasvatukseen soveltuvia ohjelmia. Näin lapsille voidaan tarjota heidän tarvitsemiaan kokemuksia. Kehityksen eteneminen on Brickerin ja Veltmanin mielestä varmempaa lapsilla, jotka osallistuvat varhaisvuosien erityiskasvatukseen. (Bricker & Cripe 1995, 9.)

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen keskeinen päämäärä on edistää lasten kykyä käyttää tärkeitä motorisia, sosiaalisia, emotionaalisia, kommunikatiivisia ja kognitiivisia taitoja. Nämä taidot ovat integroituneina selviytymisstrategioissa, toiminnallisissa taidoissa sekä kyvyssä mukautua eri tilanteisiin. Toimintaperustainen ohjaus on kehitetty helpottamaan aikuisten työtä heidän ohjatessaan erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevia lapsia kyseisten taitojen omaksumisessa. (Bricker & Cripe 1995, 11-12.)

2.2 Toimintaperustainen ohjaus (ABI)

Lasten ja erityisesti kehityksessään viivästyneiden lasten kuntoutuksessa ja opetuksessa on kuljettu pitkä matka seitsemänkymmentäluvun aikuisjohtoisesta, hyvin tarkkaan strukturoidusta behavioristisesta opetuksesta toimintaperustaiseen ohjaukseen. Behaviorismin periaatteita ei ole kuitenkaan täysin hylätty, vaan on kiinnitetty erityistä huomiota niiden käyttötapaan. Behavioraalisten oppimisperiaatteiden integrointi lapsen toiminnallisiin ja päivittäisiin tapahtumiin tarjoaa merkittävän mahdollisuuden lisätä varhaisvuosien erityiskasvatuksessa käytettyjen menetelmien tehokkuutta. Toimintaperustainen ohjaus on monessa mielessä varhaiskasvatuksen ja käyttäytymisanalyyttisten lähestymistapojen yhdistelmä. Varhaiskasvatuksellisesta lähestymistavasta toimintaperustaiseen ohjaukseen on tullut lapsen vihjeiden ja mielenkiinnon kohteiden seuraaminen, kun taas tavoitteiden saavuttaminen ja lapsen edistymisen seuraaminen liittyvät käyttäytymisanalyyttiseen lähestymistapaan. (Bricker & Cripe 1995, 3-5.)

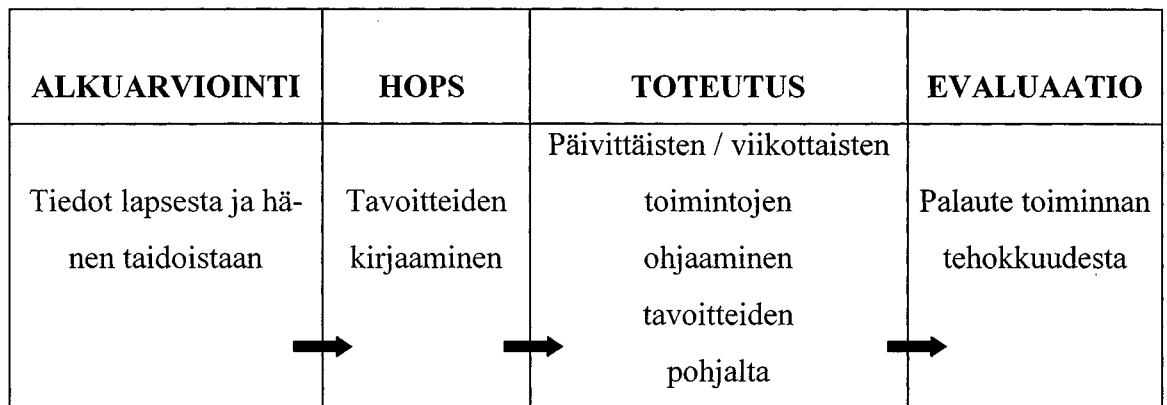
Toimintaperustainen ohjaus edellyttää käyttäytymisanalyyttisen teorian oppimisperiaatteiden hallintaa, kuten toivotun käyttäytymisen vahvistamista ja oppimistilanteiden järjestämistä niin, että toiminta itsessään on palkitsevaa. Toimintaperustaiseen ohjaukseen ovat suuresti vaikuttaneet myös Vygotskyn, Piagetin ja Deweyn teorit. Näiden teorettikkojen ajatusten pohjalta voidaankin kiteyttää kolme toimintaperustaisen ohjauksen johtoajatusta. Sekä lapsen välitön sosiaalinen ympäristö että laajempi sosio-kulttuurallinen konteksti vaikuttavat lapsen oppimiseen ja kehittymiseen. Toiseksi lapsen aktiivinen osallistuminen on tehokkaan oppimisen edellytys. Kolmanneksi harjoittelun ja kokemusten tulee olla tarkoituksenmukaisia ja toiminnallisia. (Bricker & Cripe 1995, 13, 17.)

Toimintaperustainen ohjaus korostaa lapsen aloitteesta lähtevää toimintaa ja vuorovaikutuksellisuutta. Lapselle laaditaan yksilölliset tavoitteet ja näihin tavoitteisiin tähtäävä ohjaus sisällytetään jokapäiväisiin toimintoihin, joko suunniteltuihin tai lapsen aloitteesta lähteviin. Toiminnallisten taitojen kehittämisessä käytetään hyväksi eri tilanteissa luonnostaan ilmeneviä syitä ja seurauksia. Lähestymistavalla on kaksi tärkeää piirrettä.

Samaan tehtävään voidaan liittää useita eri tavoitteita. Toinen toimintaperustaisen ohjauksen tärkeä piirre on hauskojen ja kiinnostavien tehtävien tekemisestä seuraava toiminnan palkitsevuus. Hyvin valitut tai lapsen itse valitsemat tehtävät motivoivat lasta ja keinotekoinen palkitseminen on tarpeetonta. (Bricker & Cripe 1995, 40-41.)

Toimintaperustaista ohjausta toteutetaan neljän keskeisen periaatteen pohjalta. 1. Toimintaperustainen ohjaus korostaa vuorovaikutusta, toiminnan vastavuoroisuutta ja siinä pidetään lapsen toimintaa ohjaavaa roolia tärkeänä. Lapsen oma-aloitteisuutta kannustetaan ja, jos mahdollista, toimitaan lapsen vihjeiden mukaan. 2. Lapsen tavoitteiden pohjalta laaditut harjoitteet sisällytetään päivittäisiin arkirutiineihin, lapsen itse aloittamiin puuhiin tai suunniteltuihin tuokioihin. Toimintojen pitää olla lapselle ymmärrettäviä ja mielenkiintoisia, ja niiden tulee mahdollistaa siirtyminen seuraavalle kehitystasolle. Fyysisen ympäristön tulee olla lapselle tuttu ja toiminnassa pitää olla mukana myös sosiaalista vuorovaikutusta. 3. Luonnollisia oppimistilanteita, joissa lapsi voi toimia tilanteen edellyttämällä tavalla käytetään hyväksi. Ohjaajan tulee olla toiminnoissa mukana ohjaten ja keskustellen. 4. Lapsen toiminnallisia taitoja ja selviytymisstrategioita pyritään kehittämään. Nämä mahdollistavat itsenäisen toiminnan erilaisissa tilanteissa. (Bricker & Cripe 1995, 41-47.)

Toimintaperustainen ohjaus toteutuu lapsen kanssa toimivan henkilön käyttäessä toiminnassaan hyväkseen lapsen henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan (HOPS) kirjatut tavoitteita. Tavoitteet eivät saa olla epäolennaisia, huonosti kirjattuja, liian yleisiä tai liian pikkutarkkoja. Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet eivät ole sidoksissa mihinkään tiettyyn menetelmään, joten niitä voidaan käyttää minkä tahansa kuntoutusohjelman tai arvioinnin yhteydessä. (Bricker & Cripe 1995, 88.)



KUVIO 2. Arvioinnin, toteutuksen ja palautteen yhteys toisiinsa (Bricker & Cripe 1995, 89)

Alkuarvioinnin perusteella saatua tietoa käytetään henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteiden kirjaamisessa sekä ohjelman sisällön kehittämisessä (kuvio 2). Evaluatio, joka suoritetaan tavoiteohjelman toteutuksen jälkeen, on suoraan yhteydessä alkuarviointiin ja sen avulla saadaan systemaattista palautetta ohjauksen tehokkuudesta. Arvioija voi tällöin vertailla lapsen kehittymistä ja perheen toimintaa sekä seurata HOPS:aan kirjattujen tavoitteiden toteutumista, joihin toimintaperustainen ohjaus perustuu. (Bricker & Cripe 1995, 89-90.)

Alle kouluikäisten riskilasten ja vammaisten lasten arviointi asettaa käytettäville menetelmille tiettyjä vaatimuksia. Jotta lapsen kehitystä pystytään seuraamaan ja edistämään, arviointimenetelmän tulisi olla sellainen, että sitä pystyisivät käyttämään lapsen kanssa hänelle tutuissa tilanteissa toimivat ihmiset. Arviointimenetelmän avulla tulee saada käsitys niistä taidoista, joita lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tulisi sisältää. Lisäksi arviointimenetelmän tulee soveltua eri vammaaryhmille. Arvioinnista tulisi myös käydä selville lapsen toiminnalliset taidot erilaisissa päivittäisissä tilanteissa. Menetelmän on myös oltava validi ja reliabeeli. (Bricker & Cripe 1995, 92.)

AEPS-menetelmästä varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmään. Tutkimuksemme seurataan VARSU- arviointi ja suunnittelumenetelmän käyttöä perhepäivä-

hoidossa. Menetelmä on suunniteltu alle kolmevuotiaiden riskilasten ja vammaisten lasten kokonaisvaltaiseen arviointiin. Alkuperäisen AEPS-arvioinnin (Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children) ovat kehittäneet Oregonin yliopistossa 1995 tutkijat Bricker ja Cripe. He uskovat, että varhaiset arviointimenetelmät ovat parantuneet kahdesta keskeisestä syystä. Varhaiseen arviointiin on kehitetty systemaattinen lähestymistapa, joka yhdistää suunnittelun, ohjauksen ja arvioinnin, parantaen nykyisten menetelmien tehokkuutta. Lisäksi kiinnitetään huomiota toiminnallisten taitojen kehittymiseen päivittäisten vuorovaikutustilanteiden kautta lasten sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä. (Bricker & Cripe 1995, 1-2.)

AEPS-menetelmä eroaa perinteisistä arviointimenetelmistä monilta osin. AEPS-arviointi mittaa toiminnallisia taitoja, joiden hallitseminen on keskeistä lasten itsenäiselle toiminnalle. Menetelmän avulla voidaan arvioida lasten taitoja kattavasti kaikilla kehityksen osa-alueilla. Arviointitietoa saadaan tarkkailemalla lasta tutussa ympäristössä. Tällöin saadaan tietoa myös siitä, miten ja minkälaisissa tilanteissa lapsi käyttää osaamia taitoja. AEPS-menetelmä sallii kriteerien mukauttamisen tai helpottamisen lapsen vamman niin vaatiessa. Yksittäisen taidon hallinnan sijasta korostetaan laajempia taitokokonaisuuksia. Vanhemmat otetaan mukaan lapsen arviointiin ja tavoitteiden laatimiseen. Vanhempien tiedot omasta lapsestaan koetaan tärkeäksi osaksi lapsen arviointia. (Bricker & Cripe 1995, 94-95.)

AEPS koostuu neljästä osasta 1) AEPS-arviointimenetelmä 0-3 -vuotiaille, 2) AEPS-opetussuunnitelma 0-3 -vuotiaille, 3) AEPS-arviointimenetelmä 3-6 -vuotiaille ja 4) AEPS-opetussuunnitelma 3-6 -vuotiaille. Alkuperäisen menetelmän osat 1 ja 2 on käännetty suomalaiseksi VARSU-menetelmäkokonaisuudeksi, jota nyt kokeillaan käytännössä. Osia 3 ja 4 käännetään parhaillaan. (Kovanen 1998a, 4.)

VARSU materiaalipaketti 0-3 -vuotiaille lapsille sisältää: 1) opetussuunnitelman, jossa on selkeät toimintaohjeet ja vinkkejä toiminnan tueksi. 2) Arviointilomakkeen, jonka avulla arvioidaan lapsen taitoja. 3) Seurantalomakkeen, johon merkitään lapsen edistyminen jokaisen arviointikerran jälkeen. 4) Perheraportin, jonka lapsen vanhemmat täyt-

tävät arvioiden lapsensa taitoja. 5) Perheen tavoitelomakkeen, jonka avulla kartoitetaan perheen voimavaroja ja erilaisten palveluiden tarvetta.

Arvioinnin, suunnittelun ja ohjauksen vaiheet ovat alkuarviointi, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laadinta, ohjelman toteutus, seuranta, neljännesvuosittainen arviointi ja vuosittainen arviointi. Alkuarvioinnilla pyritään määrittämään lapsen taitojen perustaso ja hänen perheensä tarpeet ja tavoitteet. Arvioinnilla pyritään saamaan kokonaiskuva lapsen käyttäytymisestä ja toimimisesta hänelle tutussa ympäristössä. Arviointi ja tiedon kerääminen toteutetaan lapsen havainnoinnin, suoran testauksen ja/tai muiden lapsen kanssa toimivien ihmisten antaman tiedon pohjalta. Kehityksen arviointi kohdistuu kuuteen keskeiseen kehityksen alueeseen eli karkeamotoriikkaan, hienomotoriikkaan, sosiaaliseen kommunikaation ja omatoimisuuden kehitykseen sekä kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. (Kovanen 1998a, 6, 11, 14.)

HOPS laaditaan vanhempien ja ammatti-ihmisten yhdessä kokoaman arviointitiedon pohjalta huomioiden ne lapsen taitoalueet ja kehityksen osa-alueet, joita halutaan kehittää. Suunnitelmaan kirjataan selkeässä muodossa tavoitteet, osatavoitteet ja menettelyt, joilla näihin tavoitteisiin pyritään. Lisäksi määritetään aika tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnitelman keskeisin tavoite on ohjata lapsen hoitajia toimimaan lapsen kanssa siten, että he pystyvät mahdollisimman monipuolisesti vastaamaan lapsen sen hetkisen kehityksen kannalta tärkeisiin, toiminnallisiin tarpeisiin. (Kovanen 1998a, 7, 16.)

Jotta tavoitteiden asettelu ja arviointi olisivat mahdollisimman luotettavia tarvitaan tietoa useammista eri tietolähteistä. Vanhempien ja muiden lapsen kanssa toimivien henkilöiden (esimerkiksi terapeutit) rooli on keskeinen. Yhtä tärkeää lapsen arvioinnin rinnalla on huomioida perheen huolet, ensisijaiset toiveet sekä voimavarat. VARSU-menetelmässä vanhemmat on otettu mukaan tasavertaisina jäseninä arvioinnin ja suunnittelun työryhmään laatimalla heidän avukseen omia lomakkeita (perheraportti ja perheen tavoitelomake). Ohjelman toteutuksessa lapsen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö pyritään järjestämään siten, että suunnitelmassa asetetut kehitykselliset ja muut tavoitteet voidaan saavuttaa. Lapsen ohjaus liitetään osaksi hänen tavallista päiväohjelmaansa

siten, että huomioidaan vastavuoroisuus, luonnolliset tilanteet ja toiminnallisuus. Kuntoutuksen kannalta on tärkeää, että vanhempien ja ammatti-ihmisten välinen vuorovaikutus on toimivaa ja tapahtuu positiivisessa hengessä, silloin tietojen välittäminen ja kerääminen lapsesta onnistuu parhaiten. (Kovanen 1998a, 6, 19; McGonigel, Kaufmann & Hurt 1991, 23; Bailey 1991, 29.)

Lapsen seuranta on viikottaista ja lisäksi neljännesvuosittain arvioidaan niiden tavoitteiden saavuttamista, jotka on kirjattu lapsen suunnitelmaan. Seuranta ja arvioinnit antavat hyvän mahdollisuuden muuttaa ohjelmaa/tarkentaa tavoitteita, mikäli lapsen huomataan esimerkiksi jäävän selkeästi tavoitteistaan jollakin kehityksen osa-alueella. (Kovanen 1998a, 8.)

2.3 Perhekeskeinen työskentely

Kariston (1990, 362) mukaan perinteinen byrokratia on lähtenyt siitä, että virkamiehet ovat ylhäällä suhteessa kansalaisiin ja tiedotusta, kansalaisten kuuntelemista ja tasavertaista viestintää ei ole harjoitettu. Kehitysvammahuollossakin Arrheniuksen ja Kanasen (1992, 45) tutkimuksen mukaan ollut kuntoutuskeskeisyys on sanellut ylhäältäpäin, mikä on hyväksi kehitysvammaisille ja heidän perheilleen. Tästä ajattelusta ollaan nyt kuitenkin luopumassa ja vammaiset itse, heidän omaisensa ja hoitohenkilökunta tulevat oman elämänsä asiantuntijoiksi. Ammattilaisten tehtäväksi jää tarjota ajatuksia, ideoita ja menetelmiä koteihin ja hoitoyhteisöihin, joista perheet ja hoitoyhteisöt valitsevat heille soveltuvimmat toiminnot.

Pienten lasten kohdalla päivähoitohenkilöstön ammatillisuuden haasteena onkin nyt eri asiantuntijatahojen voimavarojen yhteensaattaminen päivähoitokasvatuksen suunnittelussa. Osallistuva yhteistyö perustuu vuorovaikutussuhteeseen, jossa molempien osapuolten asiantuntemusta arvostetaan. Päivähoitohenkilöstö näkee työssään lapsen osana vertaisryhmää, kun taas vanhemmat tuntevat lapsensa perhetaustan, kasvuhistorian, hänen yksilölliset piirteensä ja käyttäytymistapansa. Molemmilla osapuolilla on arvokasta tietoa lapsesta, mutta ammattilaisten vastuulla on ottaa vanhemmat mukaan keskuste-

luun tasa-arvoisina jäseninä. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 39; Mattus 1994, 94.) Huttusen ja Nivalan (1991, 21) tutkimuksessa vanhempien vastauksissa nousivat esiin melko keskeisinä toiveina yhteistyön kehittäminen ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksien lisääminen päivähoitossa.

Vanhempia on hyvin erilaisia, mutta heille kaikille olisi suotava mahdollisuus osallistua lapsensa asioihin haluamallaan tavalla ja aktiivisuudella. Perhelähtöisyys edellyttää avoimen yhteistyön henkeä. Vanhempien tulee saada kutsu tulla mukaan kaikkiin niihin kokouksiin ja neuvotteluihin, joissa heidän lapsensa asioita käsitellään. Vanhempien mielipiteet ja arvioinnit omasta lapsestaan ovat myös tärkeällä sijalla lasta koskevia suunnitelmia ja palveluita mietittäessä. (Määttä 1999, 109.) Ennen varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää vanhemmat on pyritty ottamaan mukaan arviointiin mm. HMI:ssä, SPECS:ssä sekä Pikkuportaat -menetelmässä. Portaatt-ohjelmassa vanhempia ei varsinaisesti oteta mukaan arviointiin, mutta he toteuttavat ohjelmaa yhdessä työntekijän kanssa. Esittelemme myös sen, koska tutkimuksemme perhe käytti sitä ennen varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmään siirtymistä.

HMI – haastattelumenetelmä interventiona. HMI:n alkuperäinen idea lomakkeistoinneen on Dunstin, Trivetten ja Dealin (1988) kirjasta *Enabling and Empowering Families, Principles and Guidelines for Practice*, josta Mattus on valinnut suomalaiseseen ammattikäytäntöön sopivat lomakkeet ja kääntänyt ne suomeksi. Haastattelumenetelmä interventiona (HMI) on kehitetty asiakkaan kuuntelemisen välineeksi. Haastattelun aikana on tarkoitus päättää tarvittavista toimenpiteistä, jotka voidaan kirjata esimerkiksi lapsen tuki- ja palvelusuunnitelmaan. Lähtökohtana on perheen kaikinpuolinen hyöty, jolloin se on myös lapsen paras. Auttamistyön kannalta on tärkeää, että HMI:llä voi erotella runsaasti apua tarvitsevat perheet niistä, jotka tarvitsevat ulkopuolista apua vain vähän. (Mattus 1999, 7-9, 26.)

HMI on rakennettu arvioimaan puutteiden sijasta perheenjäsenten yhteisiä ja yksilöllisiä tarpeita, piileviä voimavaroja, selviytymistä selittäviä toimintatyylejä ja sosiaalista tukiverkkoa. HMI:ssä arvioijana toimii perhe itse ja työntekijä lomakkeineen katalysaattori-

na. Kyse ei ole perheen ulkopuolelta tehdystä arvioinnista vaan prosessista, joka tapahtuu haastattelun kanssa samanaikaisesti ja johtaa avun saamiseen ulkopuolelta tai muutokseen perheen sisällä, mikäli perhe itse katsoo sen aiheelliseksi. (Mattus 1999, 11.)

HMI muodostaa kokonaisuuden, johon kuuluu seitsemän perhearviointilomaketta:

1. *Perheen voimavarat*: arviointi kohdistuu perheen voimavaroihin ja keinoihin selviytyä arkipäivän asioista ja tilanteista.
2. *Yhteiset tuentarpeet*: autetaan perhettä tunnistamaan koko perhettä koskevat tarpeet.
3. *Henkilökohtainen tuentarve*: arvioidaan sen avun ja tuen määrää sekä laatua, jota haastateltavat henkilökohtaisesti kokevat tarvitsevänsä.
4. *Perheen toimintatyö*: tarkoituksena on tunnistaa perheen yksilöllinen toimintatyö. Perheen toimintatyö on jaettu kolmeen eri luokkaan: a) perheidentiteetti, b) tietojen jakaminen ja c) selviytymisen keinot/voimavarojen käyttöönotto.
5. *Lapsen hoito- ja kasvatusapu*: pyritään tunnistamaan perheen sisäiset ja ulkopuoliset tukipilarit sekä havaitsemaan käyttämättä jääneet, mutta kenties edelleen mahdolliset auttajat.
6. *Sosiaalinen tuki*: kartoitetaan perheen sosiaalista verkkoa ja arvioidaan, missä määrin tämä verkko ja siihen kuuluvat henkilöt kykenevät tyydyttämään tunnistettuja tarpeita.
7. *Henkilökohtainen tukiverkko*: perhe saa itse listata sellaiset perheen ja henkilökohtaiset projektit, tavoitteet ja lähiajan tehtävät, joihin itse kukin on valmis käyttämään aikaansa ja voimiaan. (Mattus 1999, 11-13.)

HMI:tä käytettäessä varsinkin isät ovat osoittautuneet erityisen kiinnostuneiksi vammaisen lapsen asioista. He ovat saaneet äänensä kuuluville ja mahdollisesti yllättäneet muun perheen näkemyksillään ja ehdotuksillaan. Työntekijöiden eli haastattelijoiden suhtautuminen perheeseen on myös muuttunut luontevammaksi. "Selkeytti. Helpotti asioiden kysymistä ja niistä keskustelemista. Toi esiin perheen todellisia ajatuksia itsestään ja muista. Ei tule normaalisti kysyneeksi perheeltä näitä asioita." (Määttä 1999, 123).

Varhaislapsuuden palvelujen suunnittelumenetelmä SPECS. Yhdysvaltalaiset tutkijat Bagnato ja Neisworth ovat 15 vuoden kenttätestausten ja tutkimusten kautta kehittä-

täneet System to Plan Early Childhood Services eli SPECS –menetelmän yhteistyössä sen käyttäjien kanssa. Suomenkielisen version tästä menetelmästä on muokannut Pietiläinen VARHE –ryhmässä. SPECS on tarkoitettu 2-6 -vuotiaiden vammaisten ja riskilasten kehityksen arviointiin, heidän tarvitsemiensa palveluiden suunnitteluun ja seurantaan. Menetelmä on tarkoitettu kuntoutuksen, varhaiskasvatuksen ja kaikkien niiden henkilöiden käyttöön, jotka ovat tekemisissä lapsen ja perheen kanssa. (Pietiläinen 1997, 40.)

Tähän moniammatilliseen yhteistyömalliin kuuluu sekä yksilöllisiä että työryhmäkohtaisia toimintoja. Tärkeässä osassa tässä työryhmässä ovat vanhemmat, sillä he ovat aktiivisesti mukana ryhmän tasavertaisina jäseninä lapsensa asioista päätettäessä. Vanhemmat käyttävät samaa arviointimenetelmää kuin muutkin työryhmän jäsenet. Työryhmässä keskustellaan vastuuhenkilön koollekutsumina ja tavoitteena on päästä yhteisymmärrykseen lapsen senhetkisestä tilanteesta ja tarpeista sekä luoda tältä pohjalta yksilöllinen palvelusuunnitelma. (Pietiläinen 1997, 40-41.)

SPECS:n käyttö ei edellytä lapsen diagnosointia, vaan siinä keskitytään lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja hänen kehityksensä turvaamiseen määrittelemällä tarvittavat palvelut ja huomioimalla niiden tarjonta. Menetelmää voidaan käyttää myös lapsen edistymisen seuraamiseen ja palveluiden uudelleen määrittelyyn. Menetelmään kuuluvat käsikirjan lisäksi kolme erillistä lomakkeistoa ohjeineen: kehityksellinen SPECS (kehitykselliset erittelyt), työryhmä-SPECS (arviointien yhteenveto) ja suunnitelma-SPECS (varhaiskasvatus- ja kuntoutuspalvelut). SPECS:ssä lapsen toimintaa arvioidaan 19:llä kehityksellisellä osa-alueella, kuten kognitiiviset taidot, itseen ja sosiaalisuuteen liittyvät taidot, kommunikaatio ja sensomotoriset taidot jne. (Pietiläinen 1997, 40-41.)

Pietiläisen (1994, 33-39) tutkimuksen mukaan SPECS:n koettiin soveltuvan melko hyvin muille vammaisryhmille paitsi vaikeasti kehitysvammaisille. Tosiasia varmasti kuitenkin on, että harvalle lapselle sopii mikään menetelmä sellaisenaan vaan kehitysvammaisen lapsen arviointi ja kuntoutus ovat räätälintyötä. SPECS oli tutkimuksessa mukana olleiden mielestä työläs täyttää ja kokoukset yhtä lasta kohti kestivät liian kauan

(Pietiläinen 1995, 26). Lisäksi tutkimuksessa tuli esille vaikeus sopia yhteisiä tapaamisaikoja ja sitoutuminen työryhmään koettiin ongelmallisena. Työntekijöillä oli myös vaikeuksia hyväksyä toinen toisensa ja vanhemmat arvioimaan ja päättämään palveluista.

Pikkuportaat. Lapsen kasvu syntymästä 3-vuotiaaksi –ohjelma tunnetaan Suomessa nimellä Pikkuportaat. Se tarjoaa mallin varhaiskuntoutukselle ja keskittyy vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen perheen sisällä ja laajemmassa yhteisössä. Ohjelma sisältää neljä pääperiaatetta:

1. *Varhaiskuntoutusta säätelee perhe.* Jokaisen perheen oma perhekulttuuri, huolenaiheet ja tarpeet on otettava varhaiskuntoutuksessa huomioon. Perheen itsensä säätelemä varhaiskuntoutusprosessi noudattaa perheen elämäkatsomusta ja kasvatuskäsityksiä. Prosessissa otetaan huomioon lapsen kasvun ja kypsymisen lisäksi perheen tärkeinä pitämät asiat lapsen kehitykseen liittyen.
2. *Vanhemman ja lapsen interaktio eli aktiivinen vuorovaikutus on varhaiskuntoutuksen ydin.* Ohjelma tukee ja rohkaisee vanhemman ja lapsen välille luonnostaan syntyviä vuorovaikutustilanteita sovittamalla toiminnot perheen luonnolliseen ympäristöön ja elämäntapaan.
3. *Perheen omat perinteet, sen päivittäiset toiminnot ja leikit kuvastavat perheen elämäkuvioita, ja juuri niihin varhaiskuntoutus nivelletään.* Kuntoutusehdotukset liitetään perheen tavallisiin päivittäisiin toimintoihin niin etteivät ne muodostu perheelle rasitukseksi. Perheen tavalliset toimet ja perinteet tarjoavat paljon erilaisia tilanteita, joissa lapsi voi tutustua uusiin käyttäytymismalleihin ja harjoitella niitä.
4. *Muistiin merkityt havainnot sekä vanhempien ja ohjaajien väliset keskustelut ovat varhaiskuntoutuspäätösten pohjana.* Perheen ja ammattihenkilöiden välinen vuorovaikutus sekä ennen tavoitteiden määrittelemistä ja ohjelman toteuttamista että näiden prosessien aikana on tärkeää. Ohjelman avulla ohjaaja voi yhdessä perheen kanssa kerätä tietoja lapsesta sekä perheensisäisistä vuorovaikutustavoista ja perheen ympäristöstä. Jatkuva vuorovaikutus perheen kanssa varmistaa varhaiskuntoutusprosessin joustavan uusiutumisen, sillä uudet tiedot nivelletään perheen varhaiskuntoutussuunnitelmaan perheenjäsenten käsitysten ja kulloisenkin tärkeysjärjestyksen mukaan. (Doan-Sampon, Wollenburg & Campbell 1993, 3-8.)

Lapsen kasvu syntymästä 3-vuotiaaksi –ohjelman viisivaiheinen varhaiskuntoutusprosessi etenee tietojen keräämisen ja kirjaamisen jälkeen toiminnallisten tavoitteiden määrittelyyn yhdessä perheen kanssa. Perheen säätelemän varhaiskuntoutuksen jälkeen kehitys kirjataan muistiin ja analysoidaan ja sen pohjalta määritellään uudet tavoitteet. (Doan-Sampon, Wollenburg & Campbell 1993, 9.)

Portaat-menetelmä. Portaat-menetelmä on alun perin kehitetty Yhdysvalloissa (Portage Project). Wisconsinin osavaltiossa vuonna 1969 käynnistyneen projektin tavoitteena oli kehittää alle kouluikäisille lapsille sopiva opetusohjelma, jonka avulla myös vanhemmat voisivat itse opettaa lapsiaan kotona. Opetusohjelman kokeilupainos ilmestyi vuonna 1972 ja se oli laadittu korostamaan opetuksen kehityksellistä näkökulmaa, käsittelemään kehityksen eri alueita ja tarjoamaan menetelmän lapsella olevien taitojen selvittämiseksi. Ohjelman aikana saavutettuja uusia taitoja oli mahdollista seurata ja ohjelma antoi vihjeitä myös uusien taitojen opettamiseen. Kokeiluvaiheen jälkeen ohjelmaa muokattiin käyttäjiltä saatujen parannus-, laajennus- ja muutosehdotusten avulla ja uusi painos ohjelmasta (Portage Guide to Early Education) ilmestyi vuonna 1976. (Tiilikka & Hautamäki 1989, 10-11.)

Berkleyn ja Ludlowin (1989) mukaan Portaat-ohjelma perustuu lapsen normaaliin kehitykseen eli ohjelman kehitysaskleet on menetelmässä kirjattu siihen järjestykseen, jossa ne normaalisti kehittyvälle lapselle ilmaantuvat. Tällainen kehityksellisiin teorioihin pohjaava malli lähtee liikkeelle perusajatukselta, että lapsen kehitys noudattaa määrättyjä perättäisiä kehitysvaiheita eli taidot opitaan tietyssä ennustettavassa järjestyksessä. Kehitykselliset teorit olettavat myös vammaisen lapsen kehityksen noudattavan normaalia kehityskulkua. Vammaisen lapsen kehitys tosin etenee hitaammin tai hänen kehitystasonsa saattaa jäädä alhaisemmaksi. (Hotakainen 1994, 6.)

Portaat- varhaiskasvatusaineistoon kuuluvat taustatietolomake, arviointilomake ja arviointinikoontilomake sekä opetusvihjeet ja tavoitteiden koontilomake. Menetelmää toteuttavat yhteistyössä lapsen kanssa toimivat tahot. Vanhemmat ja /tai hoitaja vastaavat

tavoitteiden toteuttamisesta yhteisesti sovituin keinoin lapsen luonnollisessa ympäristössä ja tilanteissa. Lähtökohtana pidetään positiivista vuorovaikutusta. Ohjaava työntekijä (kodin hoidon ohjaaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja) suunnittelee ja ohjaa ja suorittaa seuranta. Varhaiskuntoutustyöryhmä seuraa ja ohjaa menetelmän toteutusta kokonaisuutena. (Hotakainen 1994, 6; Huhtanen & Tiilikka 1987, 4-6.)

Menetelmä sopii lapsen kehityksen arvioimiseen nollasta aina kuuteen ikävuoteen asti. Ohjelma on jaettu viiteen kehityksen osa-alueeseen: sosiaalinen, kielellinen, kognitiivinen, motorinen ja omatoimisuuden kehitys. Näiden lisäksi yksi osa-alue kuvaa lapsen kehitystä vauvaiässä. Jokaiseen osa-alueeseen kuuluu opetusvihjeitä sisältävä osio taitojen tavoitteita edistävän toiminnan suunnittelun avuksi. (Hotakainen 1994,6.)

Tiilikka ja Hautamäki (1989, 51-57) ovat pohtineet melko kriittisesti Portaattimenetelmän soveltuvuutta vammaisten ja riskilasten arviointiin. Heidän mielestään lapsen normaaliin kehitykseen pohjaava menetelmä ei ole riittävä moni- ja vaikeavammaisten lasten kuntoutuksessa, koska yksilölliset erot ovat niin suuria. Tämä tuli esiin mm. arvioitaessa lapsen kommunikaatiotaitoja, hyväksytäänkö Portaattimenetelmässä kielen alueella puheen sijasta esimerkiksi viittomat jos lapsi käyttää niitä kommunikaatiovälineenään. Lisäksi isompien lasten kohdalla arviointi vei liikaa aikaa ja taitojen kytkeminen laajempaan kokonaisuuteen oli vaikeaa, koska Portaatt pilkkoo lapsen kehityksen pieniksi osiksi. Taitojen liittäminen kehitykseen kuuluviksi kokonaisuuksiksi vaatisi teoreettista psykologista tietoa.

Se, että Portaattimenetelmästä puuttuu kytkentä johonkin tiettyyn kehitysteoriaan, aiheutti ammatti-ihmisille vaikeuden perustella harjoituksen merkitys vanhemmille ja heille itselleenkin. Tavoitetta oli vaikea kytkeä laajempaan kokonaisuuteen ja muuhun tietoon. Portaattimenetelmän perustuminen lapsen normaaliin kehitykseen toi esiin vaikeuden löytää monivammaisille lapsille sopivia tavoitteita. Tavoitteenasettelu vaatiikin ammattitaitoa. Lapselle asetettavien tavoitteiden suhde lapsen omaan toimintaan on tärkeä kehitysteoreettinen kysymys. Kyse on ohjauksen ja kehityksen suhteesta, jossa lapsen oman aloitteellisuuden tukeminen on keskeistä. Sopivan tavoitteen löydyttyä työntekijä

kuitenkin kopioi opetusvihjeitä suoraan perheelle, jolloin yksilöllisen suunnittelun periaate ei toteutunut. Joissakin tapauksissa se tosin riittää, mutta ei yleensä vammaisen lapsen kohdalla. Kopiointi johtui varmasti siitä, että kirjallisen ohjeen tekeminen koettiin vaikeana, se vei paljon aikaa ja näin se jäi osasta ohjelmia vähitellen kokonaan pois.

Vuoden 1985 aikana Portaat-menetelmän kokeiluun Espoossa osallistuneet työntekijät näkivät ohjelman auttaneen heitä lapsen kehitystason kartoittamisessa ja kehittämisessä konkreettisilla harjoituksilla. He myös arvelivat muiden lapsen kanssa toimivien henkilöiden (äidin/hoitaja) kyvyn tarkkailla lasta lisääntyneen. Ohjaavien työntekijöiden mielestä Portaat-menetelmä oli antanut heidän työhönsä johdonmukaisuutta ja tukea käytännön harjoituksiin sekä materiaalia, mistä lapselle voi valita sopivaa tekemistä. (Huhtanen & Tiilikka 1987, 18-32)

3 ERITYISPÄIVÄHOITO SUOMESSA

Erityispäivähoito on Suomessa osa yleistä päivähoitoa. Erityispäivähoitoa tarvitsevilla lapsella tulee kuitenkin olla erikoislääkärin lausunto saadakseen tarvitsemiaan palveluita. Lisäksi erityispäivähoidon henkilöstön tulee laatia lapselle henkilökohtainen oppimissuunnitelma yhteistyössä vanhempien kanssa. Lapset voidaan sijoittaa integroituun tai erityisryhmään joko päiväkotiin tai perhepäivähoitoon.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten tulee saada päivähoitopalveluja riittävän varhaisessa vaiheessa ja ensisijaisesti muiden lasten kanssa, samalla pitää huolehtia kuitenkin heidän tarvitsemastaan erityistuesta. Erityispäivähoitoa järjestetään seuraavien periaatteiden mukaan:

1. Lapsella on oikeus käyttää muiden lasten kanssa samoja yhteiskunnan tarjoamia palveluja.
2. Lapsella on etusija päivähoitopaikkaan, mikäli se edistää hänen kehitystään.
3. Lapsi sijoitetaan ensisijaisesti lähimpään päiväkotiin ja vasta toissijaisesti perhepäivähoitoon tai erityispäiväkotiryhmään.
4. Lapsen päivähoidon järjestelyt ja toteutus hoidetaan joustavasti ja yhteistyössä lapsen vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa. (Määttä & Lummelahdi 1996, 107.)

3.1 Päivähoitomuodot

Päivähoitomuotoja ovat 1) *päiväkotitoiminta*, jota voidaan toteuttaa kokopäivätoimintana, jolloin se on tarkoitettu ensisijaisesti työssä käyvien vanhempien lapsille. Osapäivätoimintaa (alle viisi tuntia) järjestetään 3-6 vuotiaille lapsille, jotka tarvitsevat päivähoidon varhaiskasvatusta ja esiopetusta ennen kouluun menoa. Päiväkotitoimintaa voidaan järjestää myös kiertävän päiväkodin muodossa, jolloin päiväkodin henkilökunta toimii useammassa toimipisteessä. Päiväkoti voi toimia erityispäiväkotina silloin, jos siellä on ryhmiä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille. (Kauppinen 1991, 16-17.)

2) *Perhepäivähoito* voi olla joko yksityistä, jolloin lasten vanhemmat ja hoitaja sopivat keskenään hoitosuhteesta ja hoitomaksuista, tai kunnallista, jolloin hoitajat ovat työsuhteessa kuntaan ja tällöin kunnan sosiaalilautakunta valitsee hoitoon tulevat lapset. Maksut hoidosta ovat myös samat kuin päiväkodeissa. Yksityisen perhepäivähoitajan tulee kuitenkin ilmoittaa hoitosuhteen alkamisesta kunnan sosiaalilautakunnalle, sillä kaikki perhepäivähoitopaikat kuuluvat sosiaalilautakunnan valvontaan. Perhepäivähoitoa voidaan järjestää joko perhepäivähoitajan kodissa tai lapsen kodissa tai kolmiperhehoitona. (Kauppinen 1991, 18.) Sosiaalihuoltolain mukaan perhepäivähoitajalla tulisi olla vähintään ammattikasvatustieteiden hallituksen hyväksymän opetussuunnitelman mukainen perhepäivähoitajan koulutus (Sosiaalihuoltolain yleiskirje A 3/1984/pe, 45).

Näitä päivähoitomuotoja täydentää vielä 3) *leikkitoiminta*, joka on ohjattua ja valvottua leikkiä sisällä tai ulkona tarkoitukseen varatulla paikalla tai alueella. Leikkitoiminta soveltuu sekä kotona hoidettaville että päivähoitossa oleville lapsille ja koululaisille. Leikkitoiminnan joustavuus mahdollistaa hyvin myös erityisryhmien mukaan ottamisen ja huomioimisen. Leikkikerhot tarjoavat leikki- ja harrastustoimintaa yli kolmevuotiaille, alle kouluikäisille ja nuorimmille koululaisille. Leikkipuistotoimintaan voivat osallistua eri ikäiset lapset ja varhaisnuoret, myös lasten vanhemmat voivat olla mukana, samoin kuin asuinalueen muutkin aikuiset. Leikkivälinelainaamo tarjoaa kasvattavia leikkikaluja ja toimintavälineitä kaikille lapsiperheille ohjaten niiden valitsemisessa, käyttämisessä sekä aktivoiden kasvatuksen erilaisia toimintamuotoja. Avoin päiväkotitarjoaa kotona ja perhepäivähoitossa oleville lapsille viriketoimintaa ja antaa kasvatusneuvontaa lasten vanhemmille ja perhepäivähoitajille. (Kauppinen 1991, 19-20.)

3.2 Erityispäivähoidon kehittyminen ja lainsäädäntö

Ensimmäiset erityisryhmät perustettiin 1950-luvulla Helsinkiin tunne-elämältään häiriintyneille lapsille, koululykkäystä saaneille ja kuulovammaisille sekä puhehäiriöisille lapsille ja Jyväskylään liikuntavammaisille lapsille (Pihlaja 1998, 23; Kauppinen 1991, 21). Erityispäivähoidon tehtävänä on tukea erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kasvamista. Erityispäivähoito koostuu peruspäivähoidosta ja on samalla osa päivä-

kotikasvatuksen järjestelmää. Lapsi on tällöin hoidossa joko tavallisessa päiväkotiryhmässä, integroidussa erityisryhmässä tai erityisryhmässä. Näissä erilaisissa ryhmissä työskentelee erilainen, tilanteen mukaan valittu työntekijöiden yhdistelmä. (Pihlaja 1998, 9.)

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla vammakeskeisestä näkökulmasta ollaan siirrytty kohti lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllistä tuen tarvetta. Varhaiskasvatuskeskusteluissa on käsitelty lapsen kehitystä koskevaa laadullista näkemystä. Sen mukaan lapsi saavuttaa oman kehitysvauhtinsa määräämänä tietyt kehitysasteet tai -vaiheet. Lapsen kasvulle ja kehitykselle ei aseteta tiukkoja ikäsidonnoisia rajoja. (Pihlaja 1998, 12, 27.) Tärkeä osa erityispäivähoitoa on myös lasten vanhempien ja henkilöstön välinen luottamuksellinen yhteistyö. Erityispäivähoidon piirissä olevat lapset tarvitsevat usein erityispalveluja, jolloin on tarpeellista sopia yhteistyötä tekevien asiantuntijoiden vastualueet. (Sosiaalihuollon opas 1/1988, 33.)

Lainsäädännön mukaan kodin ja lapsen kasvun tukeminen ovat päivähoitoon perustehtäviä. Laissa lapsen päivähoitosta sanotaan, että päivähoitoon tulee yhdessä kotien kanssa *edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä* (304/1983, 2a§). Lisäksi päivähoitoon tulee lasten iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti *edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta* (304/1983, 2a§).

Erityishoitoon ja -kasvatukseen viitataan asetuksessa lasten päivähoitosta: *kun päivähoitoon otetaan lapsi, joka on erityisen hoidon tai kasvatuksen tarpeessa, on hänestä hankittava alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto* (882/1995, 2§). *Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa* (1119/1985, 7a§).

3.3 Perhepäivähoito erityispäivähoidon osana

Perhepäivähoitoa pidetään joustavana hoitomuotona, sillä eri-ikäiset sisarukset voivat olla samassa hoitopaikassa, mikä on erityisen tärkeää vammaisen lapsen kohdalla. Sisarukset saattavat läsnäolollaan helpottaa vammaisen lapsen sopeutumista perhepäivähoidon. Perhepäivähoidon hyvänä puolena pidetään myös sitä, että lapsella on joka päivä sama tuttu hoitaja, johon hän on oppinut luottamaan. Myös vanhemmat ovat kokeneet tärkeäksi hyvän ja luottamuksellisen suhteen yhteen ja samaan hoitajaan sekä kasvatuksellisten ratkaisujen lapsi- ja perhekeskeisyyden. (Hyvönen 1989, 17-20.)

Perhepäivähoidossa lapset tutustuvat luonnollisesti lähiympäristöön, koska he käyvät päivän aikana hoitajan kanssa kaupassa, kerhossa ja samalla he ovat läsnä arjen toiminnoissa, esimerkiksi ruoanlaiton yhteydessä. Arjen toiminnot on kuitenkin suunniteltava tarkkaan, koska perhepäivähoitajan on huomioitava erityistyöntekijän kotikäynnit, lasten kerhokuljetukset sekä vammaisen lapsen mahdollisesti tarvitsema yksilöllinen ohjaus. (Hyvönen 1989, 17 ja 104.)

Perhepäivähoitajat saattavat olla hyvinkin tietämättömiä vammaisuudesta ja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten hoidosta. Heille saattaa olla korkea kynnyksensä ottaa tällaista lasta hoitoon, koska he tekevät työtään yksin ja heidän on vaikea tukeutua muihin työntekijöihin mahdollisissa ongelmatilanteissa. Perhepäivähoitaja saa tarvitessaan tukea perhepäivähoidon ohjaajalta sekä kiertävältä erityislastentarhanopettajalta, mutta he eivät ole aina paikalla ongelmatilanteen sattuessa. Päiväkodissa työntekijällä on tukenaan työyhteisö. Perhepäivähoitajien koulutuksessa ei perehdytä kovin syvästi erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativien lasten tarpeisiin. Vaikka perhepäivähoitajille olisi tarjolla täydennyskoulutusta he eivät monesti hankalien työaikojensa takia pääse osallistumaan niille. Tästä syystä olisikin hyvä jos jo peruskoulutuksessa otettaisiin laajemmin esille lasten erilaiset tuen tarpeet. (Hyvönen 1989, 20-30.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen aloittaminen

Syksyllä 1998 kiertävä erityislastentarhanopettaja, joka oli ollut mukana erityispedagogiikan laitoksen VARSU-kokeilun koulutuksissa, otti yhteyttä yliopistoon. Hän kertoi löytäneensä perhepäivähoitajan, jolle oli juuri tullut hoitoon puolitoistavuotias kehitysvammainen poika. Sekä perhepäivähoitaja että pojan vanhemmat olivat kiinnostuneita lähtemään mukaan VARSU-kokeiluun. Tässä vaiheessa me aloitimme pro gradu-tutkielmaamme. Ensimmäinen vanhempien, hoitajan, kiertävän erityislastentarhanopettajan, assistentti Päivi Kovasen ja meidän tutkijoiden yhteinen alkupalaveri pidettiin lokakuussa 1998. Tällöin sovimme aikatauluista alustavasti ja pohdimme mitä tutkimus ja VARSU-kokeilu tulevat olemaan.

Tutkimuskokeilun tarkoituksena oli seurata uuden arviointi- ja suunnittelumenetelmän (VARSU) käyttöä päivähoidossa 0-3 -vuotiailla lapsilla. Kokeilun vetäjänä toimi assistentti Päivi Kovanen ja työmme ohjaajaksi saimme professori Paula Määtän. He ehdottivat meille tutkimuksen tekemistä VARSU:n käytöstä nimenomaan perhepäivähoidossa, koska muut VARSU-kokeiluun osallistuvat tekivät tutkimustaan päiväkodin piirissä. Aihe tuntui mielenkiintoiselta ja mahdollisesti meitä hyödyttävältä tulevina harjaantumisopettajina, varsinkin kun VARSU-arviointi- ja suunnittelumenetelmään on valmistumassa 3-6 -vuotiaille oma osio.

4.2 Aineiston kokoaminen

Tutkimusta toteutettiin perhepäivähoidon ympäristössä. Perhepäivähoitajalla oli tutkimusta aloittaessamme hoidossa 1 1/2-vuotias Otto, jolla oli Downin syndrooma. VARSU -arviointi- ja suunnittelumenetelmän alkuarvioinnin suoritimme Otolle yhteistyössä perhepäivähoitajan kanssa hänen tietojensa pohjalta sekä lasta havainnoimalla. Perhe täytti tällä aikaa perheraportin ja perheen tavoitelomakkeen.

Alkuarviointien jälkeen kutsuttiin koolle kaikki yhteistyötahot eli perhepäivähoitaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja sekä vanhemmat keskustelemaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan kirjattavista tavoitteista ja ohjelman toteutuksesta. Fysioterapeutti ei suunnitelmista huolimatta päässyt mukaan palaveriin. Tämän keskustelun pohjalta laadittiin henkilökohtainen oppimissuunnitelma (liite 2). Perhepäivähoitaja aloitti ohjelman toteutuksen siihen kirjattujen tavoitteiden pohjalta ja osaa kirjatuista tavoitteista harjoiteltiin perheen toivomuksesta myös kotona.

Helmikuussa suoritettiin väliarviointi, jonka jälkeen maaliskuussa laadittiin uusi henkilökohtainen oppimissuunnitelma sekä perhepalvelusuunnitelma (liite 3). Tällöin muuttimme tavoitteidenasettelua niiltä osin kuin tilanne sitä vaati. Huhti- ja toukokuun aikana teimme loppuarvioinnin ja haastattelut sekä kirjasimme lapsen edistymisen. Tämän jälkeen perhepäivähoitaja jatkoi ohjelman toteuttamista yhteistyössä kiertävän erityislastentarhanopettajan ja perheen kanssa. Tutkimuksen käyttöön saimme myös elokuussa 1999 valmistuneen arvioinnin ja sen pohjalta laaditut tavoitteet (liite 5), vaikka me tutkijat emme itse olleet enää siinä vaiheessa läsnä palaverissa. Näin saimme koko vuoden seurannan lapsesta.

Syksyn 1998 ja kevään 1999 aikana kävimme viikoittain perhepäivähoitajan luona seuraamassa varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän toteuttamista sekä Oton kehittymistä tämän vuoden aikana. Menimme yleensä perhepäivähoitajan luo lasten ollessa vielä päiväunilla. Tällöin meillä oli hetki aikaa jutella perhepäivähoitajan kanssa joko hänelle esiin nousseista asioista tai meidän tutkimustamme koskevista kysymyksistä. Lasten noustua päiväunilta ja syötyä välipalan, leikimme hetken Oton ja muiden lasten kanssa, sekä autoimme heitä uloslähtemisessä. Nämä käynnit antoivat meille tietoa myös siitä, miten VARSU toteutui käytännössä ja mitkä olivat perhepäivähoitajan kokemukset. Valitettavasti emme aikatauluongelmien vuoksi päässeet näkemään hoitopäivästä kuin iltapäivän. Nyt VARSU:n toteuttamisen seuranta rajoittui aina samaan aikaan emmekä nähneet aamupäivän toimintaa lainkaan.

Haastateltavien kuvaus ja haastattelujen toteuttaminen. Tutkimusta varten haastattelemamme henkilöt valikoituivat luontevasti Oton ympärillä olevista ihmisistä: vanhemmat, perhepäivähoitaja sekä kiertävä erityislastentarhanopettaja. Haastattelimme heitä kaikkia tutkimuksen alkupuolella ja lopussa. Vanhempien kanssa ensimmäinen sovittu haastattelu aika tosin peruuntui ja uuden ajan saimme sovittua vasta helmikuun alkupuolelle. Tästä johtuen emme saaneet heidän välittömiä ensitunnelmiaan mutta toisaalta taas heidän mielipiteensä varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmästä olivat ehtineet selkeytyä.

TAULUKKO 1. Haastattelu- ja aineistonkeruu aikataulu

Aika	Työmuoto	Läsnäolijat
22.10.1998	haastattelu	pph, tutkijat
30.11.1998	suunnittelupalaveri	pph, kelto, vanhemmat, tutkija
07.12.1998	haastattelu	kelto, tutkijat
08.02.1999	haastattelu	vanhemmat, tutkijat
16.02.1999	suunnittelupalaveri	pph, kelto, vanhemmat, tutkijat
20.04.1999	haastattelu	pph, tutkijat
21.04.1999	haastattelu	kelto, tutkijat
04.05.1999	haastattelu	vanhemmat, tutkijat
12.05.1999	suunnittelupalaveri	pph, kelto, vanhemmat, tutkijat

Vanhempien haastattelut toteutimme erityispedagogiikan laitoksen tiloissa niin, että he olivat molemmat yhtäaikaan läsnä haastattelutilanteessa. Alun perin tarkoituksenamme oli haastatella heitä erikseen, mutta aikataulujen yhteensovittaminen oli niin ongelmallista, että päädyimme yhteishaastatteluun. Loppujen lopuksi tällainen haastattelu osoittautui hyvin antoisaksi, koska vanhemmat täydensivät usein toistensa kommentteja. Lisäksi toisen vanhemman mielipide saattoi tuoda toiselle mieleen jotain sellaista, mitä tämä ei ehkä yksin olisi tullut ajatelleeksi. Myös vanhemmat itse olivat tyytyväisiä yhteishaastatteluun eikä kumpikaan kokenut jääneensä toisen varjoon. Kohdistimme ky-

symyksemme heille molemmille, emmekä eritelleet heidän puheenvuorojaan myöhemminkään tehdessämme tulkintoja.

Perhepäivähoitajan haastattelut suoritimme hänen kotonaan lasten ollessa päiväunilla. Perhepäivähoitajan haastattelutilanteissa näkyi selvästi, että nauhurin läsnäolo hieman jäykisti keskustelua. Tämä ei kuitenkaan viime kädessä merkittävästi vaikuttanut aineistomme keräämiseen, sillä juttelimme perhepäivähoitajan kanssa aina käyntiemme yhteydessä ja saimme näin täydennettyä aineistoamme.

Kiertävää erityislastentarhanopettajaa haastattelimme hänen työhuoneessaan. Haastattelut tapahtuivat työpäivän lomassa. Haastattelutilanne oli rauhallinen ja meillä oli käytävissämme niin paljon aikaa, kun oli tarpeen. Kiertävä erityislastentarhanopettaja pystyi laajan työkokemuksensa ansiosta antamaan haastatteluissaan meille erityiskasvatuksen ammattilaisen näkökulman varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän käytöstä. Hänellä oli kokemusta erilaisista arviointikäytännöistä, joten hän pystyi vertaamaan niitä nyt tutkittavaan menetelmään.

Haastattelujen lisäksi käyttämämme aineisto koostuu Otolle tehdyistä varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmään kuuluvista arviointi- ja seurantalomakkeista sekä näiden pohjalta vuoden aikana (30.11.1998-28.10.1999) laadituista HOPS-lomakkeista. Saimme käyttöömmme myös ennen VARSU-kokeilun aloittamista käytössä olleen Portaati-arvioinnin ja sen pohjalta asetetut tavoitteet. Lisäksi saimme nauhoituksen ensimmäisestä VARSU-suunnittelupalaverista, jossa emme itse olleet läsnä.

4.3 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus on analyyttinen menettelytapa, joka päättyy löytöihin, jotka on johdettu monilla tavoin kerätystä aineistosta (Strauss & Corbin 1990, 17-18). Meidän aineistomme koostui haastatteluista, dokumenttiaineistosta, havainnoinneista sekä niiden yhteydessä käymistämme keskusteluista perhepäivähoitajan kanssa. Mäkelän (1990, 45-46) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely liittyvät tiiviisti toi-

siinsa eikä aineistoa voi yksiselitteisesti rajata. Haastattelutilanteiden jälkeen, kun ne olivat vielä tuoreessa muistissa, keskustelimme yhdessä haastatteluissa esiin nousseista ajatuksista. Nämä keskustelut auttoivat meitä jäsentämään jo saatua aineistoa ja pohtimaan sitä, mistä tarvitsemme lisää tietoa ja miten jatkamme tutkimusta.

Litteroitavia haastatteluja kertyi nauhalle noin neljä tuntia. Emme litteroineet haastatteluja välittömästi niiden nauhoittamisen jälkeen ja tästä johtuen emme heti huomanneet, ettei perhepäivähoitajan toinen haastattelu ollut tullut nauhalle. Tämän haastattelun kohdalla jouduimme tyytymään haastattelun aikana tekemiimme muutamiin muistiinpanoihin ja havaintoihimme sekä käyntiemme lomassa hänen kanssaan käytyihin keskusteluihin.

Litterointivaihe oli työläämpää kuin olimme etukäteen osanneet odottaa. Näin oli varsinkin suunnittelupalaverin purkamisen kohdalla, koska palaverissa olivat läsnä perhepäivähoitaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, vanhemmat sekä VARSU-kokeilun vetäjä Päivi Kovanen ja paikoitellen kaikki innostuivat puhumaan yhteen ääneen. Tästä johtuen joissakin kohdin nauhaa keskustelusta ei saanut mitään selvää ja se oli jätettävä litteroimatta. Nämä kohdat olivat hyvin lyhyitä, joten se ei vaikuttanut tulosten luotettavuuteen. Kaiken kaikkiaan purettua materiaalia kertyi 189 sivua rivivälillä kaksi.

Aloitimme aineiston analyysin lueskelemalla molemmat itseksemme haastatteluja ja merkitsemällä paperin sivuun omia mieleen tulleita kommentteja. Tämän jälkeen vertailimme havaintojamme ja huomasimme löytäneemme samansuuntaisia asioita. Eskolan ja Suorannan (1996, 115) mukaan aineiston järjestäminen on laadullisessa analyysissä ensimmäinen tehtävä heti sen jälkeen kun se on kerätty, purettu tekstiksi ja valmistettu teknisesti käsiteltävään muotoon. Me aloitimme järjestämisen yhdistämällä havaintojamme ja päätimme kerätä niitä alustavasti viiden suuremman teeman alle, jotka esiintyivät molempien havainnoissa. Teemat olivat Portaisiin liittyvät asiat, yhteistyö, VARSU:n toteutus, perhepäivähoitajan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan työtä koskevat näkökulmat. Viimeiseen teemaan kokosimme lisäksi meistä tärkeältä tuntuvia asioita, joilla ei kuitenkaan ollut selkeää paikkaa. Jokaisella teemalla oli oma värinsä ja

lukiessamme haastatteluja, merkitsimme kuhunkin teemaan liittyvät asiat omalla värillään. Leikkasimme kaikkien haastattelut teemoittain ja tarkastelimme niitä syvemmin. Näin saimme aineiston vähän helpommin hallittavampaan ja ymmärrettävämpään muotoon.

Tässä vaiheessa kaikkien haastateltavien haastattelut olivat vielä erillään. Teksteiksi purettuja haastatteluja jäsensimme edelleen koodaamalla. Koodattaessa aineistoa, se puretaan, käsitteellistetään sekä kootaan uudella tavalla (Strauss & Corbin 1990, 57). Koodattuamme vanhempien, kiertävän erityislastentarhanopettajan ja perhepäivähoitajan haastattelut erikseen, huomasimme niistä löytyvän samansuuntaisia asioita. Aineistoitamme löytyneet koodit olivat osittain aivan samoja, mutta välillä huomasimme, että olimme pohtineet samaa asiaa sen eri puolilta ja näin asettaneet sen eri koodin alle. Bogdanin ja Biklenin (1992, 176) mielestä koodikategorioita voidaan muokata, uusia voidaan kehittää ja vanhoja poistaa. Tämä vaatii aineiston läpikäymistä useaan kertaan. Tässä vaiheessa yhdistimme koodit kolmen senhetkisen tutkimustehtävän alle (1. perheen osallistumismahdollisuudet lastaan koskevaan arviointiin, 2. VARSU osana perhepäivähoitajan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan työtä ja 3. VARSU vanhempien, kiertävän erityislastentarhanopettajan ja perhepäivähoitajan yhteistyön välineenä tässä tutkimuksessa) ja loimme jo olemassaoleville koodeille alakodeja. Pääkoodit ovat luonteeltaan yleisempiä ja alakoodit jakavat ne pienempiin kategorioihin (Bogdan & Biklen 1992, 177). Tarkemman lukemisen ja pohdinnan jälkeen huomasimme, että ensimmäiset tekstin jäsentämisyritykset eivät olleet myöhemmän analyysin kannalta sellaisenaan hyödyllisiä, mutta ne auttoivat meitä siinä vaiheessa hahmottamaan paremmin aineistoamme.

Teemoittain järjestetyt vastauksista irrotetut sitaatit tuntuvat usein mielenkiintoisilta, mutta eivät välttämättä osoita kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä (Eskola & Suoranta 1996, 136). Tarkemman tarkastelun ja ohjaajalta saamamme palautteen pohjalta päätimme palata vielä alkuperäiseen aineistoon ja hylätä senhetkisen jäsentelytavan.

Lopullisessa jäsentelyssä kerroimme ensin Oton perheestä, heidän toiveistaan ja odotuksistaan ja seuraavaksi Otosta itsestään. Kuvassimme, miten varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää toteutettiin Otolle ja minkälaista kehitystä tapahtui kuluneen vuoden aikana. Perhepäivähoitajan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan näkökulmat toimme esille heidän taustojensa, työtapojensa, odotustensa ja ajatustensa kuvaamisella. Tämä näkökulmien esittelyjakso antoi meille hyvän pohjan luodata tutkimukseen osallistuneiden ajatuksia arvioinnista, suunnitteluprosessista sekä kuntoutuksen viemisestä arkipäivään, varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmästä ja sen käytöstä yleisesti tässä tutkimuksessa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985, 289-331) laadullisen tutkimuksen neljän eri osatekijän mukaan. Tynjälä (1991, 390-392) on kääntänyt ne suomeksi käyttäen termejä vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), tutkimustilanteen arviointi (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability).

Vastaavuus tarkoittaa Tynjälän (1991) mukaan sitä, että "tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (nimenomaan konstruktioita todellisuuksista, ei itse todellisuuksia)". Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tiedostettava, että hänen omat ennakkokäsityksensä saattavat vaikuttaa aineistosta tehtyihin tulkintoihin (Bogdan & Biklen 1992, 32). Aineistosta on helppo löytää omia odotuksia vastaavia kommentteja. Vastaavuuden saavuttamista helpotti osittain se, että meitä oli kaksi tutkijaa, jolloin pystyimme auttamaan toista huomaamaan hänen ennakkokäsityksiään tukevat tulkintansa. Lopullisessa raportissa olevat suorat lainaukset haastatteluista ja dokumenteista tukevat löydöksiämme. Sitaatit auttavat myös lukijaa arvioimaan tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 140).

Tutkimustulosten soveltamisen mahdollisuudesta muihin kuin tutkittavaan kontekstiin käytetään termiä **siirrettävyys**. Tutkimuksemme aineisto koostuu vain yhden perhepäi-

vähoidossa olevan pojan vanhempien, kiertävän erityislastentarhanopettajan sekä perhepäivähoitajan haastatteluista, havainnoinneista ja dokumenteista. Tämä osallistujien pieni määrä ja heidän haastatteluissa esiintuomansa subjektiiviset mielipiteet vaikuttavat yhdessä tulosten siirrettävyyteen. Tutkimuksemme tulosten siirrettävyys muihin konteksteihin riippuu myös siitä, kuinka samankaltaisia tutkimuksemme ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Patton (1990, 489) kirjoittaa ekstrapolaatiosta, tulosten todennäköisestä sovellettavuudesta samantyyppisiin, mutta ei identtisiin, olosuhteisiin. Ekstrapolaatiot ovat loogisia ja ongelmaorientoituneita mieluummin kuin tilastollisia ja todennäköisyyslaskentaan perustuvia. Olemme pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksemme vaiheet, tekemämme ratkaisut ja johtopäätökset sekä aineistomme sisällön, jotta siirrettävyys olisi mahdollista. Näin myös lukija pystyisi arvioimaan siirrettävyyttä.

Tutkimustilanteen arvioinnissa on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta, tutkijasta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391). Aineiston keräämiseen käytimme aikaa noin kahdeksan kuukautta, jonka aikana pystyimme luomaan avoimen ja luottamuksellisen suhteen tutkittaviin. Alkukankeuden jälkeen heidän oli helpompi keskusteluissaan meidän kanssa tuoda esille kriittisiäkin ajatuksia varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmästä. Riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi tutkijan ja tutkittavien välinen luottamuksellinen vuorovaikutus onkin tärkeää (Syrjäläinen 1994, 102). Tutkimuksen kuluessa myös me tutkijat kehityimme haastattelijoina ensimmäisistä haastattelutilanteista oppineina. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on avainasemassa (Bogdan & Biklen 1992, 29). Oman kehityksemme ansiosta osasimme kiinnittää paremmin huomiota tutkimuksemme kannalta olennaisiin asioihin. Tätä edesauttoi myös teoriakirjallisuuden samanaikainen lukeminen.

Kaikki haastattelutilanteet järjestettiin rauhallisissa ympäristöissä ja läsnä olivat vain tutkijat ja haastateltavat. Haastattelutilanteet onnistuivat mielestämme hyvin, sillä kaikki haastateltavat olivat avoimia. Perhepäivähoitajaa haastattelutilanne selvästi jännitti, koska tilanne ja tutkittava asia olivat hänelle aivan uusia. Matkan varrella saimme hä-

neltä kuitenkin sellaista tärkeää tietoa, mikä ei haastatteluissa tullut esille. Tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa perhepäivähoitajan toisen haastattelun epäonnistunut nauhoitus.

Lincoln ja Cuba (1985) korostavat laadullisessa tutkimuksessa aineiston neutraalisuutta. Kriteeriksi neutraalisuuteen he ehdottavat **vahvistettavuutta**, joka on mahdollista saavuttaa varmistamalla tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta erilaisin tekniikoin. Erityisen tärkeää on myös tutkijan rehellisyys, luotettavuus, uskottavuus ja tasapaino. Tutkimuksemme luotettavuutta olemme, kuten aikaisemmin olemme jo maininneet, pyrkineet parantamaan monipuolisella aineistonkeruulla sekä seikkaperäisellä raportoinnilla. (ks. Patton 1990, 481; Syrjälä 1994, 100-102; Tynjälä 1991, 392.) Mäkelä (1990, 47-55) kehottaa aineistotyyppistä riippumatta kiinnittämään huomiota aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyteen, analyysin kattavuuteen sekä analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen.

Haastattelimme jokaista haastateltavaa kahteen kertaan, jolloin meillä oli mahdollisuus toisella haastattelukerralla palata vielä meitä askarruttaviin asioihin, jotka olivat jääneet ensimmäisellä haastattelukerralla epäselviksi. Tämän lisäksi luotettavuutta parantaa se, että näimme haastateltavia myös haastattelujen välillä ja pystyimme myös silloin tarkentamaan tietojamme.

5 LÖYDÖKSET JA NIIDEN TARKASTELU

5.1 Näkökulmia Oton tarinaan

Tietä kulkemalla
 sen oppii tuntemaan,
 ja kohta kulkijalla
 on tieto hallussaan.
 Niin kuin Tie elämä eläjää opettaa.
 Silmien edessä maailma meitä odottaa.
 Mutta jos liikaa pinnistää
 se pään vain sekoittaa.
 - Nalle Puh ja Tao -

5.1.1 Oton perhe

Ensietovaihe. Vammaisen lapsen syntymä on aina perheelle shokki, siksi ensitiedon antaminen sairaalassa oikealla tavalla on tärkeää. Tätä varten sairaaloissa on käynnistetty ensitietoprojekteja ja ammatti-ihmisille on järjestetty koulutusta sekä vanhemmille valmistettu erilaisia kansioita ja videoita (Määttä 1999, 55). Oton vanhemmat eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä keskussairaalan tapaan antaa ensitietoa. Heidän mielestään omien kysymysten esittäminen siinä vaiheessa, kun lapsen vammaisuus on uusi asia, tuntuu vaikealta. Asiaa ei ole itse ehtinyt lainkaan sisäistää ja mahdollisesti saatu tieto ei jää mieleen. Alkuvaiheessa vanhempien mielestä on esimerkiksi aivan turhaa käsitellä niinkin kaukaisia asioita kuin mahdollisia koulusijoitusvaihtoehtoja.

Niin joo se oli musta huono se koko keskussairaalan systeemi. Et sehän meni sit suurinpiirteen siihen, että se pääasiallisesti kysy, et onks teillä jotain kysyttävää. Et se on niin hiton vaikee kysyy. (vanhemmat)

Virpiranta-Salon tutkimuksessa (1992, 133) tuli myös esille, että vanhempien mielestä konkreettinen tiedollinen tieto ei olekaan heti aluksi se tärkein. Jotta perhe saa oman arkipäivänsä järjestykseen, vanhemmat tarvitsevat aikaa tullakseen sinuiksi lapsensa vammaisuuden kanssa. He tarvitsevat myös tietoa vammaisen lapsen kanssa elämisestä sekä ennen kaikkea emotionaalista ja toiminnallista tukea arjesta selviytymiseen. Kun perhe on saanut oman arkensa järjestykseen ja tilanne on rauhoittunut, herää vanhemmissa halu saada tietoa.

Palvelujen tarjonta. Oton perheeseen kuuluu hänen lisäksi veli, joka on samassa hoitopaikassa hänen kanssaan sekä äiti ja isä. Veljestä on Otolle paljon hyötyä sekä kotona että päivähoitossa. Hän oppii veljeltään paljon uusia asioita seurailemalla tämän toimintaa ja leikkimällä yhteisiä leikkejä hänen kanssaan. Lasten isovanhemmat sekä Oton kummitäti ovat myös läheisiä ja viettävät mielellään aikaa poikien kanssa. Kummatkin vanhemmat ovat akateemisesti koulutettuja ja sanovat koulutuksestaan olleen heille hyötyä monessa suhteessa Oton asioita selvittäessään.

(...) meil on ehkä se onnellinen asema, et meil on itellä semmonen koulutus vähän sinne päin, et me tiedetään mitä osataan vaatia. (vanhemmat)

Vanhemmat pohtivatkin sitä miten eriarvoiseen asemaan kehitysvammaiset lapset joutuvat, jos vanhemmat eivät ole yhtään perehtyneet eri palveluihin. Tarjontaa kuntoutukseen sekä lapsen kehitykseen liittyvistä asioista on, mutta niitä pitää osata itse mennä kyselymään. Informaation erilaisuus oli tullut esille keskusteluissa muiden kehitysvammaisten lasten vanhempien kanssa. Perheet ovat huomanneet, että palveluista on kerrottu heille eri tavoin. Oton vanhempien mielestä niiden palveluiden saamisen, jotka perheille kuuluvat, ei pitäisi olla vain vanhempien aktiivisuuden varassa vaan parasta olisi, että kokonaishoidosta vastaava henkilö tarjoaisi esimerkiksi puheterapiaa silloin, kun se on ajankohtaista. Pienten kehitysvammaisten lasten perheillä on vaarana joutua väliinputoajiksi, koska heillä ei ole resursseja olla aktiivisia esimerkiksi omia etuja koskevilla asioilla. Aktiivisuus tulee myöhemmin, kun asiat selkiintyvät. (Saariaho 1993, 71-72.)

(...) yli puoli vuotta meni varmaan siihen kehitysvammatuen hakemiseen. Jossakin yhteydessä tuli vain, ett sitäkin ois saanu. (vanhemmat)

Virpiranta-Salon tutkimuksessa perheet kertoivat saaneensa tietoa yhteiskunnallisista palveluista kunnan tai sairaalan sosiaalityöntekijän lisäksi kuntoutusohjaajalta, toisilta vammaisten lasten vanhemmilta, sairaalan osaston henkilökunnalta ja Kelan tiedotteista. Heti lapsen syntymän jälkeen vanhemmat kokivat lääketieteellisen tiedon saamisen keskeisemmäksi, kun taas yhteiskunnan palveluista ja eduista tiedottaminen tuntui heistä tarpeelliselta sekä lapsen synnyttyä että myös parin vuoden kuluttua. (Virpiranta-Salo 1992,130.) Mäen ja Rusasen tutkimuksessa perheet kokivat saaneensa hyvin tietoa yhteiskunnallisista tukimuodoista pääasiassa sosiaalihoitajalta. Kuitenkin kymmenen perhettä koki tiedon saamisen olleen pelkästään heidän oman aktiivisuutensa varassa. (Mäki & Rusanen 1991, 77; ks. myös Veisson, Saar & Mägi 1994, 45-57.)

Vanhempien oma asenne vaikuttaa myös paljon. Oton vanhemmat ovat pyrkineet säilyttämään hyvät välit erilaisiin virallisiin tahoihin. He arvelevat pääsevänsä pidemmälle *hattu kourassa pyytämällä* kuin *nyrkit pystyssä* -asenteella. Vanhemmat kokevat tämän kuitenkin välillä rasittavana, koska aina ei jaksaisi *anella* palveluita, tukia, ym. asioita, jotka kuitenkin tavallaan kuuluvat heille heidän lapsensa vammaisuuden perusteella. TV 1:ssä esitetystä Dokumenttiprojekti-ohjelmassa kerrottiin äidistä, joka suhtautui jossain määrin enemmän ”nyrkit pystyssä” -asenteella palveluiden ja avustusten hakemiseen. Äiti kuvasi taisteluaan lapsensa oikeuksien puolesta hyvin realistisesti. Hän vaikutti melko väsyneeltä valituksineen ja anomuksineen ja tuntui suhtautuvan kaikkeen negatiivisesti ja vihamielisesti. Tämäkään tie ei tämän äidin mielestä tuntunut johtavan hänen toivomaansa lopputulokseen. Aina olisi joku asia, josta voisi valittaa mutta ongelmaksi muodostui ajan puute, sillä hän ei voinut käyttää tarpeeksi aikaa lapsensa asioiden hoitamiseen. (Tv 1; Dokumenttiprojekti.)

Määttä (1999, 62-64) esittää suhteellisen tasapainon mallin, jossa on kaksi reittiä, kyllä- ja ei –reitit, jotka kuvaavat vanhempien selviytymistä perhettä kohdanneessa kriisissä. Meidän tutkimukseemme osallistunut perhe on kulkenut kyllä-reittiä ja saavuttanut suhteellisen tasapainon löytäen koko perhettä tyydyttävät ratkaisut ja toimintatavat. Doku-

menttiprojektissa esiintynyt äiti ei ollut saanut mielestään riittävästi tukea, tietoa tai palveluja ja hän oli sekä turhautunut että uupunut yhteistyöhön ja palveluiden hankkimiseen. Joistakin vanhemmista saattaa tällaisessa tilanteessa tulla avoimen tyytymättömiä ja he saavat helposti ammatti-ihmisiltä hankalien vanhempien leiman

Lapsen kehityksen tukeminen. Vammaiset lapset kuuluvat tavallisen lastenneuvolan piiriin ja tästä syystä kehitysvammaneuvoon meneminen on vanhempien vastuulla. Saariahon tutkimuksen mukaan kehitysvammaneuvoon toiminta ja tarkoitus oli jäänyt monelle vanhemmalle epäselväksi. Kehitysvammaneuvoon oli asioitu, mutta vain muutamat kävivät siellä säännöllisesti, muuten sinne vain soitettiin ja pyydettiin neuvoa sekä apua. (Saariaho 1993, 49.) Oton vanhemmat saivat kehitysvammaneuvoon kautta apua lapsensa kehityksen arvioimiseen. Kuntoutusohjaaja aloitti Portaati-ohjelman yhteistyössä vanhempien kanssa.

Oton vanhemmat olivat kiinnostuneita poikansa kuntoutuksesta ja halusivat alusta alkaen osallistua siihen täysipainoisesti. Portaati-ohjelma aloitettiin Oton ollessa vielä äidin kanssa kotona. Kuntoutusohjaaja kävi heidän luonaan arvioimassa Ottoa ja toteuttamassa ohjelmaa yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemmat ja kuntoutusohjaaja katsoivat Portaitten arvioinnin yhdessä ja asettivat sen pohjalta Otolle sopivat tavoitteet. Muuten ohjelman käyttö oli enemmän kuntoutusohjaajan vastuulla ja hän kertoi vanhemmille minkälaiset harjoitteet sopivat tavoitteiksi valittujen taitojen kehittämiseen.

Et loppujen lopukshan me ei niinkun sitä Portaati-ohjelmaa, et ei meillä ollu sitä koko nippua niitä papereita, et me ei sitä niinku sillai suoranaisesti käytetty. Meillä oli ne arviointilomakkeet, mitä me käytettiin ja sit siellä tuli niitä tavoitteita asetettiin. (vanhemmat)

Oton siirtyessä perhepäivähoitoon kuntoutusohjaajan tehtävät otti hoitaakseen kiertävä erityislastentarhanopettaja. Portaati-ohjelma oli käytössä *puolisen vuotta* ennen kuin Oton kanssa siirryttiin käyttämään varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää perhepäivähoidossa. Vanhemmat saivat kuulla siitä perhepäivähoidon kautta kiertävältä erityislastentarhanopettajalta.

Aloittaessaan VARSU-kokeilua, vanhemmilla oli päällimmäisenä odotuksena, *että jos se on niinku jollakin lailla niinku Oton parhaaks*. Vanhemmat toivoivat myös, että VARSU *jatkus nyt niinku systemaattisena sitten eteenpäin*. Lisäksi vanhemmat odottivat VARSU:n tuovan *suunnitelmallisuutta* ja toimivan seurantavälineenä, jonka avulla Oton kehityksen edistymistä voitaisiin tarkkailla ja tukea.

(...) että kyllä semmonen seurantaväline on paljon, mut toisaalta taas myöskin tukee sitä kehitystä, että just jollekin jossakin näyttää, että jää jälkeen tai ei mee niin paljon eteenpäin niin sitten pystytään niinku siitä huomaamaan sitten vähän niitä alueita, missä sitten pitää vielä jotain. (vanhemmat)

Vanhemmista oli myös tärkeää, että he voivat jakaa vastuun Oton kehittymisen seurannasta jonkun sellaisen henkilön kanssa, jolla on kokemusta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista. He korostivat myös sitä, että Otolla oli kaikki kunnossa hoidossa ollessaan. Päivähoidossa täytyi olla joku henkilö, jolla on vastuu ja tietoa Oton kehityksestä.

(...) et kun se on hoidossa ja muuta niin se, että se on kuitenkin joku jolla siellä on niinku se vastuu siitä asiasta, se on ainakin niinku mulle hirveen semmonen, et me tiedetään, et on joku joka vastaa siitä, et sillä on siellä kaikki systeemit kohillaan (...).(vanhemmat)

Vanhemmat toivoivat VARSU:n toteutuksen olevan myös joustavaa siten, että mikäli jonkin taidon harjoittelu ei juuri sillä hetkellä Ottoa olisi motivoinut, se olisi voitu siirtää tuonnemmaksi. Vanhempien mielestä minkään suunnitelman orjallinen noudattaminen ei toisi parasta mahdollista tulosta. Heistä oli tärkeää ottaa huomioon lapsen oma kiinnostus.

Et siitä sit ollaan vähän niinku keskusteltu, siitä että mikä menee ja musta kuitenkin niinku ajatus siinä pitää olla silleen lapsilähtöinen, että jos joku asia tuntuu, et se ei oo vielä niinku tavallaan kypsöny jonkun asian harjoitteluun, niin mitä turhaan sitä sit harjottelee. (vanhemmat)

Vanhemmat olivat valmiita panostamaan Oton kuntoutukseen myös kotiooloissa, mutta siellä tehtävien asioiden piti olla niin kiinni arjessa, ettei perheen yhdessä viettämä aika

muuttunut harjoitusohjelmaksi. Vanhempien ja päivähoidon kanssa oli sovittu, että varsinainen fysioterapia toteutettiin kotona, koska fysioterapeutti ei muiden töidensä vuoksi päässyt tulemaan päivisin. Vanhemmat kokivat hyväksi ratkaisun pitää fysioterapia puhtaasti kotona, koska perhepäivähoitajan mahdollisuudet olivat kuitenkin rajalliset.

Niin et se on nyt ollu enemmän just semmonen, et kun fysioterapeutin rooli kuitenkin, et se on ollu puhtaasti meillä kotona ja me ollaan niinku käyty sitä sillä tavalla. Ja sitten tää muu on ollu niinkun enemmän siellä päivähoidon puolella. (vanhemmat)

Oton perhe harkitsi muuttoa toisen kunnan alueelle ja he olivat sitä mieltä, että VARSU oli ollut mukana nyt niin pitkään, ettei olisi mitään järkeä muuttaa sitä enää miksikään muuksi menetelmäksi. Vanhemmilla oli selkeä mielipide, he halusivat sen jatkuvan tulevaisuudessa vaikka se ei olisi uuden asuinpaikan päivähoitohenkilöstölle ennestään tuttu.

Se on vähän mejän houkuteltava opiskelemaan. (vanhemmat)

Saavat kehittää omaa ammattitaitoonsa. (vanhemmat)

5.1.2 Otto Portailta ja VARSU:n vauhdissa

Iloinen ja reipas Otto aloitti 1,4-vuotiaana samassa hoitopaikassa veljensä kanssa. Ennen hoitoon tuloa Otto oli ollut äidin kanssa kotona ja siellä oli aloitettu Portaait-menettelmää yhteistyössä kehitysvammaneuvojan kanssa. Perhepäivähoitoon siirtymisen jälkeen Otolle tehtiin uusi arviointi Portaiden pohjalta yhdessä kiertävän erityislastentarhanopettajan ja perhepäivähoitajan kanssa ja sen perusteella laadittiin tavoitteita Oton varhaiskuntoutuksen tueksi (liite 1). Tavoitteita oli koottu laajasti kognitiivisten taitojen alueelta sekä kieleen, sosiaaliseen kieleen, omatoimisuuteen ja motoriikkaan liittyen. Jokaiseen osa-alueeseen liittyen oli kirjattu useita tavoitteita ja niihin oli yhdistetty myös keinoja tavoitteen harjoitteluksi. Tavoitteet oli kirjattu hyvin yleisessä muodossa eikä lomakkeessa mainittu erikseen perheen tavoitteita tai mahdollisia heille tarkoitettuja harjoituksia.

Et se et sillon kun sitä Porras -juttua tehtiin niin mähän olin niinku kotona vielä ja sit oli tää oli tää kehitysvammaneuvojan kautta tuleva tää tää toimintaterapeutti, joka siinä oli. (vanhemmat)

Loppusyksyllä Oton perhe ja perhepäivähoitaja aloittivat VARSU-kokeilun. Marras-kuussa 1998 Otolle laadittiin ensimmäiset VARSU-tavoitteet (liite 2) ja niitä tarkistettiin noin kolmen kuukauden välein (liitteet 3-5). Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan ensimmäiset uudet tavoitteet eivät juurikaan eronneet alkusyksyn Portaattavoitteista, koska arviointien välinen aika oli hyvin lyhyt. Oton kanssa harjoiteltiin edelleen viittomia, itsenäistä ruokailua ja häntä motivoitiin liikkumaan sekä tarttumaan pieniin esineisiin.

Niin samat asiathan sieltä tuli esille, et mitä Portaistakin on löydetty. Et eihän se lapsi, sehän on sillä tasolla, kun se on. Ei se on se mikä testistö meillä vaan käytössä, niin samat asiathan sieltä nousee. (kelto)

VARSU-projektin alussa Otto viihtyi hyvin itsekseen leikkien pitkiäkin aikoja omissa oloissaan. Hän ei tarvinnut aikuista vierelleen ohjaamaan ja keksimään uusia leikkejä. Otto kuitenkin nautti saadessaan jonkun aikuisen huomion ja hänellä oli tietyt leikit kunkin aikuisen kanssa. Aikuisen kanssa leikkiessään Otto nautti erityisesti laulu- leikeistä ja loruista. Kotona hän saattoi kontata stereoiden luo ja teki selväksi haluavansa kuunnella musiikkia. Otto äänteli aina samalla tavalla, kun oli musiikin ja tanssin aika. Tämä oma-aloitteisen ääntelyn tukeminen kirjattiin Oton henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin (liitteet 2-5). Myös veljesten välille oli kehittynyt omia leikkejä, joissa molemmilla oli oma tehtävänsä. Otolla oli sekä mummolassa että kotona lempileluja, joiden paikat hän oppi nopeasti muistamaan. Suosikkeja olivat esineet, joilla hän saattoi saada aikaiseksi melua. Otto koputteli, naputteli ja taputteli esineitä erilaisia pintoja vasten kuunnellen millaisia ääniä hän sai aikaiseksi. Mieluisia olivat myös kaikki eläinaiheet. Oton ensimmäiset viittomatkin olivat pääasiassa eläinaiheisia. Mukana oli kuitenkin myös jokapäiväiseen arkeen liittyviä sanoja, kuten syödä ja kengät (liitteet 2-5). Näitä viittomia käytettiin sekä hoidossa että kotona.

Meillä on yks kotona semmonen eläinkirja, mikä on hänelle ihan ehdoton, just mistä löytyy just nää tutuimmat, siin on ja just tää lehmä ja possu ja kana ja kissa ja koira. (vanhemmat)

Omatoimisuutta pyrittiin saamaan lisää ruokailuun ja tavoitteina säilyivät koko vuoden lusikan käytön opettelu sekä mukista juomisen harjoittelu (liitteet 2-5). Perhepäivähoidaja syötti Ottoa siihen saakka, kunnes huomasi, että Otto lapioi pihalla hiekkaa sujuvasti ämpäriin. Tämän jälkeen hoitaja päätti kokeilla antaa lusikan pojan omaan käteen eikä enää auttanut häntä syömisessä. Ensimmäisellä kerralla kesti hetken aikaa ennen kuin Otto todella tajusi, ettei kukaan autakaan häntä syömään vaan hänen pitää lusikoida itse. Hetken muita seurattuaan hän tarttui lusikkaan ja alkoi laittaa ruokaa suuhun. Tämän jälkeenkin hän kokeili muutamia kertoja ruokailun yhteydessä, jos joku kuitenkin syöttäisi, ettei tarvitsisi itse lusikoida. Mukista juominenkin onnistui hyvin, jos Otto itse halusi yrittää. Oton vahva oma tahto vaikutti asioiden harjoitteluun ja onnistumiseen usein hyvinkin paljon.

Ja niinku mä laitoin tähän nyt siinä täst mukista, että ykkösen, koska se jossakin vaiheessa minusta joi ihan hyvin, mutta sitten nyt täs on taas, että niinku ei ollenkaan se ei suostu niinku, (...). (perhepäivähoitaja)

Toimintatuokio. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ja perhepäivähoitaja olivat laatineet yhdessä Otolle päivittäisen toimintatuokion, jonka aikana Otto harjoitteli perhepäivähoitajan kanssa tavoitteiksi kirjattuja asioita. Toimintatuokio oli noin viidentoista minuutin mittainen ja Otto jaksoi säilyttää yleensä mielenkiintonsa koko tuokion ajan. VARSU –arviointi- ja suunnittelumenetelmää aloitettaessa toimintatuokio sisälsi viittomien harjoittelua, tuttujen kuvien löytämistä kirjoista sekä seisottamista ja sosiaalista vuorovaikutusta kahden kesken hoitajan kanssa (liite 2). Muut lapset olivat myös mukana omine leikkeineen, joten tilanne oli välillä hyvinkin sosiaalinen. Tämän lisäksi arjen lomassa eteen tulevia viittomia harjoiteltiin tarvittaessa päivän aikana, puettaessa, syödessä jne.

Alussa viittomat olivat Otolle vaikeita eikä hän pitänyt ollenkaan siitä, että perhepäivähoitaja otti hänen kätensä ja viittomat tehtiin yhdessä. Hoitajan sinnikkyuden ja pitkä-

jännitteisyyden ansiosta Otto oli kevääseen mennessä oppinut jo itse tarjoamaan käsiään hoitajalle, mikäli hän ei osannut jotain viittomaa. Taitojen kehittyessä hoitaja yhdisti kirjankatselutuokioon kuvan, äänen ja viittoman, mikä oli Otosta hauskaa. Jo kuvan nähdessään Otto saattoi viittoa sen oma-aloitteisesti ilman perhepäivähoitajan antamaa mallia.

(...) mä yleensä katon sitä kirjaa niin mä, niin ensin me katotaan se auto ja sitten mä viiton ja Otto ottaa ja sitten mä pörisen siinä, että siinä niinku tulee ne kaikki, että se auto ja pörinä ja viittoma tulee siinä niinku. (perhepäivähoitaja)

Tuokioon otettiin mukaan uusia leikkejä Oton taitojen kehittyessä. Ota-anna –leikki ja tarttumisen harjoittelu laittamalla palikoita purkkiin sekä muotolaudalla leikkiminen tulivat ajankohtaisiksi kevään kuluessa (liite 3). Aluksi muotolaudasta käytettiin vain ympyrää, muut muodot oli peitetty. Otto omaksui nopeammin purkkien ja lelulaatikoiden tyhjentämisen kuin niiden täyttämisen jopa niin tehokkaasti, että muut hoitolapset kylälästyivät siivoamaan hänen jälkiään. Otto rakenteli myös mielellään kahden palikan kourukaisia torneja.

Niin ja sitä ottaa ja anna leikkiä ja ihan vois jossakin vaiheessa, aika pian tehä jonkun semmosen purkkiin justiin reikä ja sinne puotellaan niitä tavaroita. Se on kauheen kiva leikki. Lapset kyllä sitten kaataa ne pois ja taas pannaan. Must tuntuu et hän kohta sitä rupee leikkimään ihan varmaan. Mut justiin et siihen tulis näitä erilaisia muotoja sitten niin olis siinä erilaista otetta tulis harjotettua. (kelto)

Liikkumaan motivoiminen ja eteenpäinmenokeinon oppiminen oli yksi keskeisimmistä vanhempien toiveista ja se otettiin mukaan Oton henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin (liitteet 2-5). Syksyllä Otto mieluummin odotti jonkun muun tuovan hänen haluamansa esineen ennen kuin yritti sitä itse tavoitella. Ulkona liikkuminen motivoi Ottoa vielä vähemmän paksujen vaatteiden takia. Liikkumista pyrittiin harjoittelemaan myös ulkona paitsi harjoituksen myös lämpimänä pysymisen takia. Aluksi tavoitteeksi asetettiin konttaamisen oppiminen (liite 2) ja vuoden kuluttua oltiin siinä tilanteessa, että kävelemään oppiminen oli realistinen tavoite HOPS:an kirjattavaksi (liite 5).

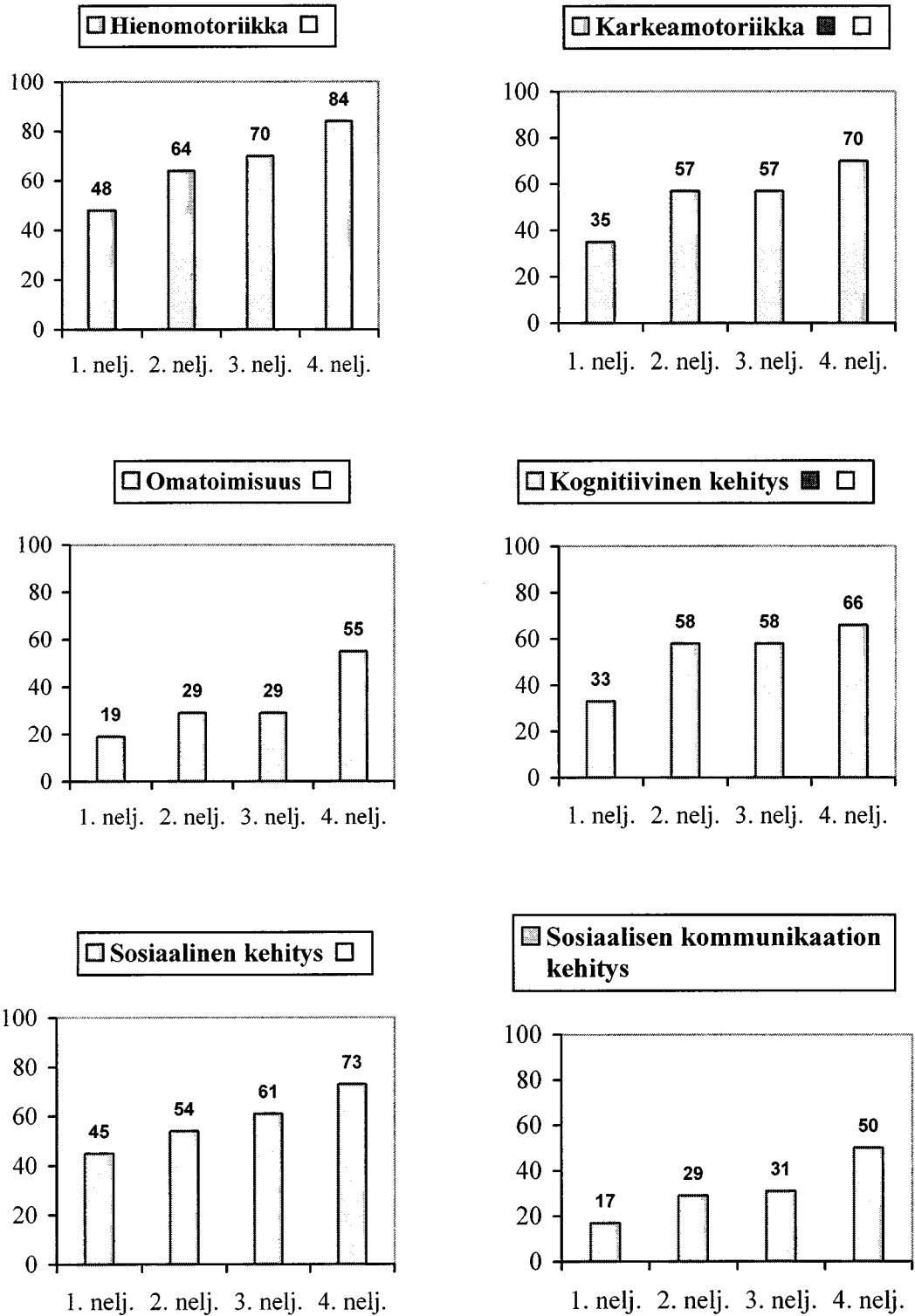
Et sitä kävelyttämistä ja sitten seison, että kun me tehdään se ulkona niin just sen takia mä kävelytän Ottoa kans ulkona paljon, kun tota sen tulee lämmin siinä, kun tota, mutta että mä ihan käsistä niinku. (perhepäivähoitaja)

Taitojen kehittämisessä motivaation löytäminen oli usein vaikein kohta, sillä esimerkiksi fyysiset valmiudet liikkumaan oppimisessa olivat hyvät, mutta motivaatio puuttui. Sitä pyrittiin lisäämään erilaisilla houkutuksilla, jotka oli asetettu jonkin matkan päähän sekä hankkimalla Otolle tukikengät, jotka tukivat nilkkaa sekä paransivat tasapainoa (liite 5). Jonkin yksittäisen taidon oppiminen lisäsi innostusta ja Otto oppi uusia taitoja muillakin alueilla.

(...) sen jälkeen kun se sen konttaamisen hiffas niin se on niinku, se on aika jännää miten se sit niinku aina niinku tavallaan syöksee sitten sitä muutakin eteenpäin joku tämänmönen yks juttu, (...). (vanhemmat)

Oton kehitys meni loppujen lopuksi vuoden aikana eteenpäin kaikilla kehityksen osa-alueilla (kuvio 3). Hienomotoriikan alueella keskeisimpiä saavutuksia oli pinsettiotteen oppiminen ja esineiden (palikoiden) pinoaminen. Omatoimisuus lisääntyi itsenäisen syömisen oppimisen myötä ja myös potalla istuminen onnistui hienosti. Sosiaalisen kommunikaation kehittyminen tuli esille viittomien oppimisena ja Otto oppi myös löytämään tuttuja esineitä kirjoista. Karkeamotoriikan alueella konttaamisen oppiminen herätti Oton loppumattoman kiinnostuksen ympäristöön ja toisiin lapsiin. Hän alkoi myös seurata yhä enemmän mitä veli ja muut lapset hoitopaikassa touhuserivät ja osallistuikin leikkeihin (sosiaalinen kehitys). Otto konttasi mielellään ja oli erittäin innostunut siitä, että pääsi itse liikkumaan ja tutkimaan paikkoja. Hän oppi myös muistamaan mieluisten lelujen paikat ja osasi etsiä niitä (kognitiivinen kehitys).

Ylipäätään niinku ympäristö on ruvennu kiinnostamaan. On kivempi jotenkin lähtee sen kanssa kaupungille ja. (vanhemmat)



KUVIO 3. VARSU-tulosten yhteenveto (% oikein)

5.1.3 Otto perhepäivähoidossa

Oton perhepäivähoitajalla on takanaan noin kymmenen vuotta perhepäivähoitajana ja lisäksi vuoden kokemus avustajana integroidussa erityisryhmässä, jossa oli vaikeasti kehitysvammaisia lapsia. Ennen Ottoa hoitajalla oli ollut hoidossaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi, jolla ongelmat olivat lähinnä kielellisessä kehityksessä. Tästä syystä perhepäivähoitajalla ei ollut korkeaa kynnystä ottaa uutta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta hoitoonsa. Oton lisäksi perhepäivähoitajalla oli tutkimushetkellä kokopäivähoidossa Oton veli ja alle kouluikäinen poika. Otto oli hoidossa kahden lapsen paikalla. Puolipäivähoidossa oli lisäksi kaksi kouluikäistä lasta ja kotiin koulusta tuli vielä oma ala-asteella oleva lapsi.

Perhepäivähoitaja teki pitkää työpäivää, sillä ensimmäiset lapset tulivat jo ennen kahdeksaa ja viimeiset saattoivat lähteä seitsemän jälkeen illalla. Lapsilla oli tiukat rajat ja heiltä vaadittiin tiettyjä perusasioita, kuten käsienpesu ruokailun jälkeen ja lelujen keräminen ennen ulkoilua. Nämä samat vaatimukset koskivat sekä omia että hoitolapsia. Perhepäivähoitajalla oli myös tietyt päivittäiset rutiinit ja asiat tapahtuivat tietyssä järjestyksessä. Tämä auttoi häntä selviämään päivän ohjelmasta ja se myös antoi lapsille turvallisen olon, hekin tiesivät, mitä seuraavaksi tapahtuu.

Perhepäivähoitaja oli työssään kärsivällinen ja pitkäjänteinen. Hän piti päätetyistä ja vaadittavista asioista kiinni ja jaksoi toistaa asioita lapsille. Hän vaati lapsia tekemään asioita itse, jos tiesi heidän selviytyvän niistä, vaikka olisi saattanut itse selvittää tilanteista helpommalla ja nopeammin tekemällä asiat lasten puolesta.

Aikaisemmat arviointikokemuksensa perhepäivähoitaja oli saanut integroidussa erityisryhmässä, silloin hän ei itse suorittanut arviointia, mutta tutustui Portaatiin-menetelmään, kun sitä toteutettiin ryhmässä oleville lapsille.

(...) en mää ole sillälaililla opiskellu Portaatiin-ohjelmaa, ainoastaan kun mä olin avustajana siellä niin sitten siinä samalla sillälaililla näin. (perhepäivähoitaja)

Oton tullessa hoitoon perhepäivähoitaja alkoi itse kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa toteuttaa Portaita ennen kuin he siirtyvät käyttämään varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää. Perhepäivähoitaja ei uskonut uuden menetelmän muuttavan hänen toimintaansa lasten kanssa, tietyt päivärutiinit pysyisivät samoina, käytetään sitten Portaita tai varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää. Portaat oli *selkeyttänyt* perhepäivähoitajan työpäivää erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kanssa. Sitä samaa hän odotti myös VARSU:n tuovan mukanaan. Työmäärän lisääntymistä hän ei pelännyt ja hänen asennettaan työhön kuvasi hyvin hänen kommenttinsa.

Enkä pelkää sitä työmäärää jos nyt sitten tulee niin se tulee ja se tehdään ja. (perhepäivähoitaja)

Perhepäivähoitajan toiminnot työpäivän aikana ovat monipuolisia ja vaativia, koska hänen on oltava yhtä aikaa lapsenvahti, kasvattaja, opettaja, hoitaja, äiti, työntekijä, työtoveri, kasvatuksen asiantuntija ja aikuinen (Hyvönen 1989, 20). Hyvönen (1989, 110-111) jakaa tutkimuksessaan perhepäivähoitajien vammaisen lapsen hoito- ja kasvatustyössä kokemat vaikeudet neljään alueeseen: epävarmuus, riittämättömyys, yhteistyö vanhempien kanssa sekä perheen kriisin kohtaaminen ja käytännön vaikeudet. Perhepäivähoitajat olivat tietämättömiä ja neuvottomia lapsen hoidosta tietyissä tilanteissa ja tarvitsivat toimintaansa tukevia ohjeita. Epävarmuutta herätti esimerkiksi lasten sairauskohtauksien hoito ja hoitosuhteen alkuvaiheessa tietoa ja ohjausta olisi tarvittu nimenomaan päivähoitossa olevan lapsen vammasta ja vammaisuudesta. Perhepäivähoitajat tunsivat riittämättömyyden tunnetta lapsen kasvatuksesta sekä epäilivät omien voimavarojensa ja taitojensa riittävyyttä.

Hyvösen tutkimuksen perhepäivähoitajat huomasivat, että lapsen vammaisuus oli arka asia joillekin vanhemmille ja siitä puhuminen oli vaikeaa. Lisäksi omien sekä vanhempien tunteiden tunnistaminen ja niiden käsittely tuntuivat vaikeilta asioilta. Kaikki vanhemmat eivät pystyneet puhumaan lapsestaan ja hänen vammastaan edes perhepäivähoitajan kanssa. (Hyvönen 1989, 111-112.)

Meidän tutkimuksemme perhepäivähoitaja selvisi vammaisen lapsen hoidosta hyvin eikä kertonut kokeneensa epävarmuutta tai riittämättömyyden tunnetta. Perhepäivähoitaja suhtautui Ottoon luontevasti ja hoiti häntä samoin periaattein kuin muitakin lapsia. Yhteistyö vanhempien kanssa oli avointa ja kaikista lapsen vammaan ja kehitykseen liittyvistä asioista keskusteltiin luontevasti.

5.1.4 Kiertävä erityislastentarhanopettaja tukena

Kiertävä erityislastentarhanopettaja eli kelto toimii kunnallisessa päivähoitossa erityis- päivähoidon asiantuntijana tukien päivähoidon henkilökuntaa ja vanhempia yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän hoitoon ja kasvatukseen liittyvissä asioissa. Olennaista kelton työssä on se, että hän kiertää päivähoidon eri toimipisteissä joko säännöllisin aikavälein tai sopimuksen mukaan. Kelton työ koostuu pääasiassa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ohjaamisesta tutkimuksiin ja kuntoutukseen. Kelto vastaa myös lasten kuntoutuksen koordinoimisesta päivähoitossa. Kelton toimintaan kuuluu myös konsultoivaa toimintaa ja keskustelemista lapsen asioista lasta hoitavien henkilöiden kanssa ja tämä työ painottuu varsinkin suurissa kunnissa. Mikäli resurssit antavat mahdollisuuden, kelto tapaa myös lasten vanhempia ja saattaa ohjata lapsiryhmiä, joissa on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia. (Kauppinen 1991, 25.)

No kiertävä erityislastentarhanopettaja tekee pääsääntöisesti, (...), meillä on niinku tää koko kaupungin tämmönen erityispäivähoidon lasten asioiden koordinointi, järjestäminen, heidän hoidon järjestäminen, kuntoutussuunnitelmien toteuttamisesta vastaaminen yhdessä henkilökunnan kanssa. (kelto)

Osa kelton työstä on niin sanottua etsivää toimintaa, jolloin hän pyrkii yhdessä lasta hoitavien henkilöiden kanssa havaitsemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lapsen oireet, jotka saattavat vaikuttaa lapsen kehitykseen. Kelto on myös tiiviisti ohjannut erityislasten kohdalla lakisäätöisen kuntoutussuunnitelman laadintaa, mutta hän ei yleensä sitä varsinaisesti laadi. Vastuu tästä suunnitelmasta on toimipaikan kasvatusvastaallisella henkilöllä, viimekädessä johtajalla. (Kauppinen 1991, 26.)

Haastattelimme tutkimukseemme keskeisenä yhteistyötahonamme VARSU-kokeilun aikana ollutta kiertävää erityislastentarhanopettajaa. Hänellä on pitkä työkokemus erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista sekä päiväkodissa että perhepäivähoidon puolella. Hän on pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettaja ja erikoistunut erityislastentarhanopettajaksi hieman yli kymmenen vuotta sitten. Hän on toiminut sekä lastentarhanopettajana, erityislastentarhanopettajana, päiväkodinjohtajana että perhepäivähoidonohjaajana ja nyt useita vuosia kiertävänä erityislastentarhanopettajana.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja kävi säännöllisesti Oton perhepäivähoitopaikassa keskustelemassa hoitajan kanssa ja ohjaamassa häntä päivittäisissä tilanteissa toimimisessa. Hän oli myös aina käyntiensä aikana hetken Oton kanssa leikkien ja seuraten tämän puuhia.

(...) perhepäivähoidossa sitten se on niinkö tärkeä musta, että hoitaja on siellä yksin niin, et se ois niinkö semmosta säännöllistä käyntiä siellä ja tämmösiä siellä, et näkee itte missä lapsi on menossa. (kelto)

Kiertävä erityislastentarhanopettajan mielestä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrän lisääntyminen kertoo siitä, että päivähoitohenkilöstö on tiedon lisääntymisen myötä ryhtynyt seuraamaan lapsia entistä tarkemmin. Päivähoitossa puututaan helpommin lapsen kehityksessä esiintyviin viiveisiin tai huomattuihin erilaisuuksiin. Myös kotien tietoisuus asioista on lisääntynyt. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia ei välttämättä synny kuitenkaan enempää kuin aikaisemmin, vaikka esimerkiksi erityishoitopaikkojen lukumäärät ovat kasvaneet.

On niinkö sillä tavalla, et ihmisillä ja mejän henkilökunnalla on varmasti tieto lisääntynyt (...).(...) mut puututaan pienempiinkin asioihin. (kelto)

Kiertävä erityislastentarhanopettaja on huomannut, että perhepäivähoidosta tulee vähemmän pyyntöjä tulla katsomaan ja arvioimaan lapsia. Kelto arvelee perhepäivähoitajilta ehkä vielä puuttuvan uskalluksen puuttua lapsen kehityksessä huomaamiinsa asioihin. Perhepäivähoitajat tekevät työtään pääsääntöisesti yksin ja kelton mielestä tämä saattaa olla yksi syy käyntipyyntöjen vähäisyyteen. Perhepäivähoitaja tekee arviointia

lapsista yksin ja saattaa hyvinkin pitkään vain seurata asioita ja yrittää selvittää ongelmista *maalaisjärjellä*.

Kun siinä tekee yksin niin siinä on paljon vaikeempi tehdä sitä omaa arviointia (...). (kelto)

Kiertävä erityislastentarhanopettaja on aikaisemmin työssään käyttänyt Portaait-ohjelmaa ja oli sen käyttöön tyytyväinen, sillä Portaat oli hänen mielestään selkeä ja helppo käyttää. Työntekijät päivähoidon parissa olivat myös kaikki kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä sisäistäneet ja oppineet käyttämään Portaita, mikä teki yhteistyön helpoksi. Kiertävä erityislastentarhanopettaja toi esille myös sen seikan, ettei alle kolme-vuotiaille juurikaan ole olemassa Pikkuportaiden lisäksi muita menetelmiä kokonaisvaltaiseen kehityksen arviointiin. Pienten lasten kehityksen eteneminen on vielä hyvin kokonaisvaltaista, joten myös arvioinnin on kohdistuttava laajasti kaikille kehityksen osa-alueille.

(...) Portaat on sillä tavalla, et se on ollu niinko nyt meillä niinko semmonen selkee käytössä oleva paketti ja se on ollu, opittu sitä käyttään. (kelto)

5.2 Lapsen kokonaisvaltainen arviointi

5.2.1 Arvioinnin merkitys

Arviointi ja sen suoritustavat nousivat tutkimuksemme kannalta erääksi keskeiseksi aiheeksi. VARSU-kokeilun aikana Otolle suoritettiin useita arviointeja. Me tutkijat teimme Otolle alkuarvioinnin yhdessä perhepäivähoitajan kanssa ja samaan aikaan vanhemmat tekivät omansa perheraportin avulla. Aina ennen yhteistä suunnittelupalaveria arviointi suoritettiin uudelleen, noin kolmen kuukauden välein. Lisäksi perhepäivähoitaja teki yhdessä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa pienempiä väliarviointeja aina tarpeen mukaan.

Kaikki tutkimukseemme osallistuneet ammattilaiset olivat sitä mieltä, että arviointi kuuluu olennaisena osana lasten ja varsinkin erityislasten kanssa tehtävään työhön. Ar-

vioinnin yksi tärkeimpiä anteja on saada selville lapsen kehityksen taso mahdollisimman huolellisesti, jotta pystytään siirtymään eteenpäin ja miettimään millaisista asioista kyseinen lapsi hyötyisi eniten. Arviointi auttaa myös kiinnittämään huomiota siihen, millaisia asioita lapsen kanssa kannattaa hänen nykyisessä kehityksen vaiheessaan harjoitella.

(...) sehän on kauheen tärkeä, et selvitetään se lapsen taso, se mistä lähdetään liikkeelle. Sehän on monesti niinkö onkin vaikeeta, kun lasten kanssa työskentelee, jos on niinkö erityislapsia ja vammasia lapsia niissä ryhmissäkin ja. Et sä tiedät mitä sä teet sen kanssa, mitä sä teet, mut et kun on joku millä sä voit niinkö selvittää sen, mitä sä voit tehdä ja mistä sä voit lähteä liikkeelle. (kelto)

Arvioinnin tärkein merkitys on tuottaa sellaista tietoa lapsesta, jonka avulla saadaan selville lapsen vahvuudet ja sen hetkinen taitotaso. Näiden tietojen avulla on sitten mahdollista suunnitella tavoitteita lapselle siten, että ne parhaiten vastaavat lapsen tarpeisiin ja vahvuuksiin erilaisissa oppimistilanteissa. Arvioinnin avulla on mahdollista selvittää, millaista ohjausta lapsi tarvitsee, mitkä ovat hänen mahdollisia erityistarpeitaan ja miten niihin parhaiten vastataan. (Hills 1993, 45; Hutinger 1988, 42.)

Arviointia tarvitaan myös sen selvittämiseksi, minkälaisesta ohjauksesta lapsi hyötyy eniten, miten hän mieluiten tekee asioita ja missä kehityksen alueessa hän kullakin hetkellä tarvitsee eniten tukea. Arvioinnin keinoin pyritään selvittämään lapsen toiminnalliset taidot päivittäisissä tilanteissa. Arvioinnin tavoitteena ei ole saada lapselle kaikenkattavaa diagnoosia, vaan päämääränä on löytää oikeat tavat toimia lapsen kanssa. Toiminnassa on yleensä mukana useita aikuisia ja erityisen tärkeää on selvittää yhteiset näkemykset lapsen kanssa toimimisesta ja saada ne kaikkien tietoon.

Sillä on tärkeä merkitys justiin, että esimerkiksi kaikki tän lapsen kanssa toimivat ihmiset, niin osataan toimia oikein, tai oikealla tavalla (...). Et onhan sillä tosi suuri merkitys, mut et ihan sen pelkän diagnoosin taikka tämmösen avulla voi eikä saa ratsastaa, et kun sillä on sitä ja sitä ja sitä, vaan se, että me ruvetaan toimimaan sit oikealla tavalla, niin sehän siinä on tärkeintä. (kelto)

Lapsen kehityksen seuraaminen ja arviointi on tärkeää tehdä systemaattisesti ja käyttäen apuna tiettyä runkoa. Systemaattinen lapsen edistymisen kirjaaminen ja tietyn taidon

edistymisen havainnointi ja seuraaminen ovat edellytyksenä sille, että nähdään miten lapsen taidot todellisuudessa etenevät. Kirjallinen dokumentointi auttaa vähentämään epäselviä ja tulkinnanvaraisia kohtia lapsen arvioinnissa, koska asiat on mahdollista tarkistaa kirjatuihin tiedoista. Tarkat määrittelyt arvioitavista asioista helpottavat myös osaltaan kuntoutuksen myöhempiä vaiheita. (Johnson & LaMontagne 1994, 190.)

(...) musta on niinku kaikista tärkeintä se, että sillai joku materiaali, millä sä niinkö seuraat, jos on tämmönen erityislapsi, niin sen sitä kehityksen kulkua. Sulla on jotain käytössä ja jotain mustaa valkosella, että se on ylhäällä. (kelto)

5.2.2 Vammaisen lapsen arvioinnin vaikeus

Pienet vammaiset lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä lapsia ja heidän arviointiinsa vaikuttavat useat seikat. Ensinnäkin, vaikka kahdella lapsella olisi sama diagnoosi, he hyvin harvoin ovat täysin samanlaisia. Heidän kehitykseensä vaikuttava vamma voi olla lievä tai se voi olla vaikea. Toinen seikka on se, että vaikka lapsella olisi jokin tietty diagnoosi, ei tähän diagnoosiin löydy välttämättä sellaisenaan käytettäviä valmiita opetuksellisia ohjeita tai muuta hoitoa. Diagnoosin pohjalta ei myöskään voida ennustaa lapsen kehityksen etenemistä. Erilaiset vammat ja vaikeudet voivat myös esiintyä lapsilla joko yksistään tai yhdellä lapsella voi olla hyvinkin monta erilaista lisävammaa. (Wolery, Strain & Bailey 1993, 95.)

Vammaisen lapsen kehityksen arviointi asettaa omat vaatimuksensa ammattihenkilöille ja arvioinnin suorittaminen on usein yhteistyötä eri asiantuntijoiden välillä. Perhepäivähoitaja tarvitsee kiertävän erityislastentarhanopettajan tukea arvioidessaan Oton kehitystä. Perhepäivähoitaja tekee arviointiaan muun työnsä ohessa kaikkien lasten ollessa paikalla. Asioiden mielessäpitäminen ja tietoinen tarkkaileminen saattaa olla vaikeaa ja tällöin ulkopuolinen apu voi olla tarpeen.

(...) ei tarvii olla isoja asioita, kun me voidaan tulla käymään. He ehkä kuvittelee, et pitää olla kauheen isot ongelmat ennen kuin voi kutsua sinne. Kun siinä tekee yksin sitä niin siinähan on paljon vaikeempi tehdä sitä omaa arviointia, (...). (kelto)

Vanhemmista on hyvä, että arviointiin tulee mukaan monen Oton kanssa työskentelevän ihmisen mielipide, koska jokainen heistä kuitenkin katsoo lasta omasta näkökulmastaan. Yhteisiin palavereihin valmistautuminen täyttämällä arviointikaavake ja miettimällä mahdollisia tavoitteita, osoittaa vanhemmille sen, että heidän lapsensa kehityksestä ollaan kiinnostuneita. Palaverin jälkeen on tärkeää huolehtia siitä, että jokainen osapuoli saa kirjallisen lomakkeen yhteisesti päätetyistä tavoitteista.

Että tota, mut ei kyl se on mun mielestä se on ihan hyvä, koska se on aika iso päivä kun mitä ne on esimerkis hoidossa. Niin tota et se tulee molemmilta se arviointi. Et kyllähän niinko siinä sitä pidän ihan mukavanakin, että tulee juttuja molemmin puolin, et jos ei oo jotakin asiaa ite huomannu ollenkaan, niin sitten joku voi sanoo, että ooks sää huomannu, et se Otto myös tällästä on tapahtunu ja päinvastoin sitten (vanhemmat)

Sekä kotoa että hoitopaikasta tulevan arviointitiedon vertailemisella huomataan sellaiset lapsen taidot, joita hän käyttää esimerkiksi vain kotona tai vain hoidossa. Arvioinnin luotettavuus lisääntyy, kun sitä toteutetaan erilaisissa ympäristöissä ja mukana on erilaisia ihmisiä lapsen ympäriltä. Arviointimenetelmän tulisi olla sellainen, että sitä pystyisivät käyttämään kaikki lapsen kanssa hänelle tutuissa tilanteissa toimivat henkilöt. Näin lapsen taitojen monipuolinen kartoittaminen mahdollistuu.

Arviointi tuntuu tekijästään mukavalta ja palkitsevalta erityisesti silloin, kun lapsen kehityksessä on tapahtunut edistymistä ja uusia taitoja on opittu. Erityisesti vanhemmille on tärkeää nähdä lapsensa oppivan uusia asioita ja he mielellään merkitsisivät lapsensa pienetkin edistymiset ylös. Varsinkin kehitysvammaisen lapsen kohdalla saattaa olla niin, että jonkin ison taidon oppimista on edeltänyt pitkä harjoitteluvaihe. Tämän harjoitteluvaiheen aikana vanhemmat eivät kenties ole saaneet yhtään edistymistä kirjattua lapsensa arviointiin. Tämä ei vanhemmista tunnu kovinkaan motivoivalta. Pienten osavaiheiden kirjaaminen antaisi vanhemmille tunteen edistymisestä ja motivaatio säilyisi. Vanhemmat haluaisivat kuitenkin myös saada jakaa uuden taidon oppimisen riemun muiden lapsen kanssa työskentelevien henkilöiden kanssa.

Mut must tuntuu et sen ensimmäisen niinku asian oivaltaminen niinku ois hyvä niinku jotenkin saaha merkitä. Et sitten kun se niinku tulee se idea et lamppu on niinku tuolla

ja sit kun vielä tajuaa et lamppu on myöskin tuolla niin sitten se on musta aika iso askel kuitenkin. (vanhemmat)

5.2.3 Jatkuva arviointi

Lapsen kasvu ja kehittyminen ovat dynaaminen prosessi. Tämä prosessi edellyttää myös kasvatuskäytäntöjen systemaattista ja tavoitteellista arviointia ja lapselle sekä perheelle tehtyjen suunnitelmien jatkuvaa tarkentamista uusien arviointien pohjalta. Lapsen kehityksen mukanaan tuomat uudet vaatimukset kasvatuskäytännöille ja ohjaukselle huomioidaan jatkuvan arvioinnin avulla. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 76.)

Et sitä niinku sit kuitenkin vähän arvioidaan, et sitä, miltä se matkan varrella näyttää, mikä on varmaan niinku tarkoituksenmukastakin. (vanhemmat)

Vanhemmat tuovat jatkuvan arvioinnin kohdalla esiin myös lapsilähtöisyyden ajatuksen. Aina on tärkeintä muistaa lapsen etu asioita suunniteltaessa ja tehtäessä. Jos tavoitteenasettelun jälkeen huomataan, ettei lapsi jostain syystä olekaan kiinnostunut harjoittelemaan tavoitteeksi valittua taitoa, voidaan tavoitetta muuttaa tai jättää se vähäksi aikaa pois ja palata siihen myöhemmin. Lapsen kehityksessä tapahtuu kaikilla osa-alueilla kehitystä eri tahtiin ja lapsen motivaatio eri asioiden harjoitteluun vaihtelee. Sellaisen taidon harjoittelu, josta lapsi on kiinnostunut, sujuu yleensä paremmin ja etenemistään tapahtuu.

Et kyllä se musta aina tommosessa tavoitteenasettelussa ja arvioinnissa niinku on kuitenkin tärkeintä se, et se niinku jollakin tavalla elää siinä sitten ajan mukana. (vanhemmat)

Vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa kehityksen etenemisestä ja jatkuvan arvioinnin avulla saadun tiedon yksi keskeisimmistä tehtävistä onkin antaa vanhemmille vastauksia heidän kysymyksiinsä. Kuinka lapseni kehitys etenee ja millaisia taitoja ja miten hän milloinkin harjoittelee ovat vanhempien tavallisimmat kiinnostuksen kohteet. Jatkuva arviointi antaa vanhemmille tietoa lapsen edistymisestä ja siitä, että heidän lapsensa asioista huolehditaan ja niitä seurataan tarkasti. Lisäksi jatkuva arviointi antaa yhtä tes-

tauskertaa täsmällisemmän kuvan lapsen taidoista ja kehityksestä yleensä. (Hills 1993, 46; Hutinger 1994, 70.)

Niin se on varmaan ihan kiva niinkö vanhemmille, et ne sit kuulee näitä vähän näitä väliarviointeja ja justiin näkee taas sen, et missä vaiheessa niinkö vähän rupee. (...). (kelto)

Aina arviointi ei ole täysin tiedostettua, vaan asioiden oppiminen ja kehittyminen tulee ilmi tavallaan piilossa arkipäivän tilanteissa. Ammattitaitoa on se, että niitä osaa pysähtyä tietoisesti tarkkailemaan ja lapsen kehittyessä osaa myös siirtyä tavoitteissa eteenpäin. Vaikka arviointia suunnitelman mukaan toteutetaan neljännesvuosittain, täytyy tavoitteita kuitenkin tarpeen niin vaatiessa pystyä muuttamaan muulloinkin. Jatkuva arviointi vaatii myös harjoittelua, sillä helposti tavoitteisiin jäädyään kiinni eikä huomata tilanteen muuttumista.

(...) tää käydään hoitajan kanssa läpitte, niin niin mä huomasin, että kyllä hän joka kohtaan niinko jotain sano, että kyllä se kumminkin ensin, että no ei oo mitään mutta sitten, kun hän mielti niin on on se nyt jo kumminkin vähän on sitä tullu (kelto)

5.2.4 Perheen osallistumismahdollisuudet lastaan koskevaan arviointiin

Perheiden välillä on selviä eroja heidän resursseissaan osallistua lastaan koskevaan arviointiin. Erilaisten perheiden kohtaaminen on päivähoidon henkilöstölle todellinen haaste, johon voitaisiin perehtyä paremmin jo koulutuksessa (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 39). Tässä tutkimuksessa Oton vanhemmat toivoivat voivansa osallistua tähän arviointiprosessiin tiivistä ja he halusivat saada täytettäväkseen perheraportin sijasta tarkemman arviointilomakkeen. Vaikka arviointilomake onkin tarkoitettu lasten kanssa toimivien ammattilaisten käyttöön, vanhemmat uskoivat selviävänsä sen täytöstä ongelmitta ja arvelivat mahdollisten ongelmien selviävän yhteisissä palavereissa.

En tiä oisko siit sit tietysti se ehkä, et sit ymmärtääks sit kaikki aina sen mitä tarkoittaa. Mut et toisaalta sitten kun päivähoitossa niitä vertaillaan kumminkin, niin tuleehan se siinä sitten jos ei oo jotakin ite ymmärtäny tai muuta, niin siinä täydentyy. (...). Ja sit jokainen tietenkin täyttää niitä omien halujensa ja omien kykyjensä mukaan sen, mutta että se varmaan vois olla ihan hyvä. (vanhemmat)

Alkuperäisessä AEPS-menetelmässä perheraportti on pyritty kirjoittamaan selkeällä kielellä ilman ammattisanastoa. Tällöin vanhemmat pystyvät täyttämään raportin riippumatta taustastaan ja koulutuksestaan. (Bricker & Cripe 1995, 100.) Hyvän yhteistyön toteutumisen edellytyksenä on, että vanhemmat voivat osallistua lastaan koskevaan arviointiin heille luonnollisella tavalla (Ferguson & Ferguson 1994, 37). Tämän tutkimuksen vanhemmille oli luonnollista osallistua kokonaisvaltaisesti lapsensa arviointiin ja heistä tuntui tarpeelliselta saada täyttää myös päivähoitohenkilöstölle tarkoitettuja lomakkeita.

(...) näitä perheen kaavakkeita, että on monen monenlaisia perheitä ja justin mä aatelin sitä, niinkön kans mietittävä ja aina muistettava mieltä, että että onks niinkö kaikki sellasia, että ne on niinkö ymmärrettäviä. (kelto)

Ja sit toisaalta just se, et jos itekin täyttäs sitä tarkempaa lappua, niin sit siinä tulis kuitenkin jotenkin enemmän huomais niitä eteenpäin meneviä asioita. (vanhemmat)

Päivähoidossa täytettävä arviointilomake on tarkempi kuin perheen täyttämä perheraportti. Arviointilomake sisältää kussakin harjoiteltavassa taidossa sekä pää- että osatavoitteen, kun taas perheraportissa täytetään vain päätavoitteita. Vanhemmille oli tärkeää nähdä Oton taitojen edistyminen hyvinkin tarkasti ja he kokivat edistymisen merkitsemisen olevan motivoivaa. Perheraportin täyttäminen ei tuntunut vanhemmista mielekkäältä, koska välillä saattoi mennä kokonaisia arviointivälejäkin siten, etteivät he saaneet merkittyä Oton edistymisaskelaita näkyviin. He olivat kuitenkin huomanneet edistymistä ja olisivat sen mielellään myös kirjanneet.

(...) jotenkin semmonen niinku yks kehityksen vaihe puuttuu välistä tossa vanhempien seurannassa ihan kokonaan. (vanhemmat)

5.3 Yhteistyö suunnitelmien laadinnassa

5.3.1 Perheen ja päivähoiton välinen yhteistyö

Perheen ja päivähoiton yhteistyön tärkeydestä on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa viime vuosikymmeninä puhuttu ehkä enemmän kuin koskaan, mutta käytännössä yhteistyö on Hujala-Huttusen ja Nivalan mukaan suunniteltu ja tehty edelleen päivähoiton ehdoilla. Vanhemmat eivät ole oikein löytäneet omaa rooliaan suhteessa päivähoitoon tai he ovat kokeneet olevansa sille alisteisia. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 35.)

Yhteissuunnittelun pohjana on luonnollisesti tieto lapsen kehityksen lähtökohdista. Keskusteluissa tulisi olla tavoitteena luoda yhteiset linjat lapsen kasvatukselle. Erittäin tärkeää on lapsen persoonallisuuden, kykyjen ja vahvuuksien löytäminen ja yhteiset keinot niiden tukemiseksi. Keskusteluissa olisi tärkeää huomioida kaikkien osapuolten näkemykset ja toiveet lapsen kasvatuskäytännöistä sekä sopia yhteiset menettelytavat. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 85.)

Huttusen ja Nivalan päivähoitossa suorittamat käyttäjätutkimukset ovat osoittaneet, että suurin osa vanhemmista on halukkaita vaikuttamaan oman lapsensa päivähoitokasvatukseen ja päivähoiton kehittämiseen. Lisäksi vanhemmat ovat olleet perheiden ja päivähoiton yhteistyötä ajatellen kiinnostuneempia kahdenkeskisistä keskusteluista omasta lapsesta kuin ryhmäkohtaisista vanhempainilloista, retkistä ym. Perhepäivähoitossa olevien lasten vanhemmat kokivat voivansa vaikuttaa päivähoiton eri toimintoihin paremmin kuin päiväkodissa olevien lasten vanhemmat. (Huttunen & Nivala 1991, 18.)

Tässä tutkimuksessa yhteistyö eri tahojen välillä toimi mielestämme moitteettomasti. Oton vanhemmat ja perhepäivähoitaja keskustelivat lasten tuonti- ja hakutilanteissa lähinnä sillä hetkellä ajankohtaisista asioista ja suuremmat asiat käsiteltiin suunnittelupalavereissa. Perhepäivähoitaja teki yhteistyötä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa noin kolmen viikon välein, kun kiertävä erityislastentarhanopettaja kävi seuraamassa lapsia heidän arkitoimissaan. Silloin kiertävä erityislastentarhanopettaja ja perhe-

päivähoitaja tekivät yhdessä väliarviointia ja keskustelivat perhepäivähoitajaa askarruttavista asioista. Jos näiden arviointien yhteydessä ilmeni uutta tietoa Oton kehityksestä, perhepäivähoitaja välitti tiedon vanhemmille. Kiertävä erityislastentarhanopettaja koki myös tärkeäksi yhteistyön muodoksi perhepäivähoitajan tukemisen ja kannustamisen huomaamaan lasten kehityksen pienetkin etenemiset.

Et sekin on tärkeätä, et hän [perhepäivähoitaja] saa niinko jutella ja puhua. Ja justiin tää, koska näissä mejän tavoitteissa niinkun ei niissä mennä niin hurjaa vauhtia eteenpäin, ettei tuu sitä turhautumista, kannattaaks näitä sit tehäkkään, kun ei mitään tapahdu. (kelto)

Uuden haasteen päivähoitohenkilöstön ja perheiden yhteistyölle tuovat Suomessakin lisääntyvät eri kulttuuritaustoista tulevat perheet muun muassa maahanmuuttajat ja pakolaiset. Päivähoitohenkilöstön tulee ottaa huomioon ja kunnioittaa perheiden erilaisia taustoja: kulttuurinen, etninen ja sosiaalinen tausta sekä yksinhuoltaja- että uusperheet. (Johnson 1994, 3; Beckman, Robinson, Rosenberg & Filer 1994, 14.) Tämä muuttuva tilanne tulisi ottaa huomioon jo päivähoitohenkilöstöä koulutettaessa. Grönforsin (1995, 206) mukaan ennakkoluulojen sävyttämien suhtautumistapojen on väistyttävä ennen kuin kohtaaminen on mahdollista. Omasta kokemuksestaan hän sanoo, että paras tapa tarkistaa omat ennakkoluulonsa on asettua henkilökohtaisesti vastakkain vähemmistön edustajan kanssa.

Suunnittelupalaveri. Päivähoitohenkilöstö on saanut hyvän koulutuksen lapsen kehityksen seurantaan ja kasvatukseen lapsikohtaiseen suunnitteluun yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemmat luottavat henkilöstön ammattitaitoon ja heille on tärkeää saada päivähoitohenkilöstöltä palautetta lapsensa kehittymisestä. Perustan tuloksetkaalle varhaiskasvatukselle luo perheen ja päivähoidon yhteinen suunnittelu, joka integroi kodin ja päivähoidon lapsen kokonaisvaltaiseksi kasvuympäristöksi. (Hujala-Huttunen & Niiva 1996, 50-51.)

Vanhemmat ovat olleet pääosin tyytyväisiä VARSU:n yhteisten suunnittelupalavereiden toteutukseen yhdessä kiertävän erityislastentarhanopettajan, perhepäivähoitajan sekä tutkijoiden kanssa. Dinnebeilin, Halen ja Rulen (1996, 322) tutkimuksen tulokset osoit-

tavat, että ihmissuhde- ja yhteistyötaidot vaikuttavat keskeisesti vanhempien ja asiantuntijoiden väliseen yhteistyöhön ja palaverien onnistumiseen. Kaikille osapuolille uuden menetelmän käyttöönotto vie aina aikansa ja tämä tuntui meidän tutkimuksemme vanhemmista ehkä liian hitaalta prosessilta. Hitaan alun ja roolien selkiytymisen jälkeen vanhemmat ovat olleet toteutukseen tyytyväisiä. Keskustelut ovat olleet antoisia ja tiedot ovat kulkeneet eri osapuolten välillä hyvin.

Sinänsä on ihan hyvät kokemukset ainakin tästä koko niinku systeemistä me ollaan ihan tyytyväisiä oltu, et ne on ollu hyviä ne palaverit mitä ollaan aina pietty ja sillai nyt tää must lähteny niinku pienen ehkä alkukankeuden jälkeen (...). (vanhemmat)

Kaikki toivat oman aktiivisen panoksensa keskusteluun ja kaikkien mielipiteet tulivat huomioituiksi. Eri osapuolten ennakkovalmistautuminen palaveriinkin pohtimalla arviointia ja tavoitteita omalla tahollaan antoi vanhemmille kuvan siitä, että jokainen halusi osallistua täysipainoisesti heidän lapsensa kasvatukseen tukemiseen. Lisäksi palaverit sujuivat tältä osin nopeammin, kun kaikilla oli selkeä käsitys omista näkökulmistaan.

Niin ja sit must on ollu ihan hyvä se systeemi kuitenkin, että et siinä sovitaan niistä seuraavista tavoitteista. Et jos jokainen on niinku nähny sen vaivan, että on etukäteen niitä yksin pohtinu jo valmiiksi niinku omat näkökulmat ja ne muutamat tavoitteet, mitä haluaa tuoda siihen palaveriin (vanhemmat)

Vastuualueet. Varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön asiantuntemus perustuu varhaislapsuuden kasvun, kehityksen ja oppimisen yleiseen tuntemiseen. Oppimistoimintojen suunnittelu vanhempia kuunnellen on yleensä ammattilaisten tehtävä. Koulutettu henkilöstö järjestää oppimistoiminnan ja on sisällöllisen hallinnan asiantuntija. Heillä on koulutuksensa ja kokemuksensa perusteella tietty tietotaito jo ennen kuin uusi lapsi tulee päivähoiton piiriin ja lapsen lähdettyä he ovat taas yhtä kokemusta rikkaampia. Vaikka vanhemmat ovat lapsensa kehityksen parhaita asiantuntijoita, kehitysvammaisten lasten vanhemmat tarvitsevat usein ammattilaisten tietoa ja kokemuksia tehdessään päätöksiä, jotka koskevat heidän lapsensa kasvatusta, kuntoutusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tämänkin tutkimuksen vanhemmat olivat sitä mieltä, että olisi hyvä saada asiantuntija-apua kehityksen seurantaan, ettei se jäisi vain omalle vastuulle. (Hujala, Pu-

roila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 70-72; Laborde & Seligman 1983, 270 ja 278.)

Kyl se varmaan tarttis jonkun asiantuntemuksen, sellasen asiantuntijatuen niinku saaminen varmaan taas niinku toteutuis niinku, että et se ei oo pelkästään omalla vastuulla sitä sitten seurata, kantaa huolta siitä kehitymisestä vaan sitten joku joka on todella perehtyny siihen aiheeseen ja asiaan, niin on kokemusta niin pystyy sitten vähän ulkoopäin sitä seuraamaan ja antaa vinkkejä. (vanhemmat)

Moniammatillisessa yhteistyössä olisi hyvä, että jollakin olisi kaikki langat käsissään ja viime kädessä vastuu arvioinnin ja palaverien järjestelyistä sekä laadittujen tavoitteiden noudattamisesta sekä tarkistamisesta. Oton vanhemmat toivoivatkin, että tavoitteiden asetteluun jälkeen tämä vastuuhenkilö jakaisi jokaiselle Oton kanssa työskentelevälle tavoitelomakkeen, jotta kaikki tietäisivät miten toimia ja minkälaisia harjoitteita lapsen kanssa tehdään. Vanhemmat osallistuvat mielellään lastaan koskevaan arviointiin sekä kuntoutuksen suunnitteluun, mutta heidän tehtävänsä ei ole jakaa yhteisesti sovittuja päätöksiä eri osapuolille.

Et jos ajattelee sitä, et on niinku tämmönen palaverikin niinku, niin miten paljon helpompaa se on se, että jollakin on vastuu siitä, et kun se palaveri on pidetty ja on katottu arviointia ja on katottu seuraavat tavoitteet, niin sit se, että joku monistaa sen viimeks ja kattoo et se on sillä ja sillä ja sillä. (vanhemmat)

Vaikka vanhemmat ovat moniammatillisen tiimin täysivaltaisia jäseniä, heidän suhteensa lapseen on kuitenkin erilainen kuin ammattilaisten. Vanhemmille suhde lapseen on läheisempi ja he suhtautuvat tähän subjektiivisemmin kuin päivähoiton ammattilaiset, jotka ovat lasta kohtaan objektiivisempia ja näkevät lapsen usein osana suurempaa ryhmää. Kumpikaan näistä asiantuntijuuden muodoista ei ole parempi vaan ne täydentävät toisiaan. (Gartner, Lipsky & Turnbull 1991, 82.)

Että meillähän tällänen moniammatillisuus näitten kuntoutussuunnitelmien laadinnassa niin se se musta kauheen hyvin on toiminu. (kelto)

5.3.2 Tavoitteenasettelu

Tavoitteenasetteluprosessissa arvioinnin pohjalta yhdessä laaditut tavoitteet kirjataan lapsen henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan. Jokaiselle lapselle laaditaan yksilölliset tavoitteet. Näihin tavoitteisiin pyritään joko suunnitellun tai lapsen aloitteesta lähtevän jokapäiväisen toiminnan kautta. Tavoitteiden kirjaamisella pyritään konkretisoimaan tavoitteet ja tekemään jokainen lapsen kanssa toimiva henkilö tietoisiksi yhteisistä päämääristä.

Siinähan ne tavoitteet kun ne on paperille laitettu niin sit ne vasta niinku on. Siinä on niinku se on niinku vissi ero, että siihen, et onko ne paperilla vai onko ne vain just silleen. (vanhemmat)

Vaikka tavoitteenasettelun kautta muodostetaan pohja lapsen kanssa toimimiselle, ei näitä kirjattuja tavoitteita ole tarkoitus orjallisesti noudattaa, vaan tulisi pitää mielessä tavoitteenasettelun joustavuus. Bricker (1989) pitää tärkeänä sekä pitkän että lyhyen aikavälin tavoitteiden laatimista kehityksen tukemiseksi käyttäen apuna kehitysteoriaa. Tavoitteiden tulisi hänen mukaansa olla ohjeellisia, koska lapsen kehitys ei välttämättä etene minkään teorian mukaan. Lapsen kuntoutuksesta vastaavien henkilöiden pitäisi lapsen toimintaa seuraamalla selvittää tämän kehityksen suunta ja olla valmis muuttamaan tavoitteita niiden mukaisiksi. (Sandall 1993, 137.)

Mut että se just, mihin ne tavoitteet asettaa. Ne saattaa niin lyhyessä aikavälissä muuttua, jotenkin motivaatio eri asioissa, että. Mut onhan se sitä, että tavoitteet on asetettu niin vähän kuitenkin laajemmin, niin sieltä voi sitten sieltä poimii sellasia, mitkä niinku näkyy, että on nyt se herkkyyskausi menossa. (vanhemmat)

Päivähoidon henkilöstöllä on koulutuksensa ansiosta laaja tietämys lapsen kehityksen etenemisestä vaihe vaiheelta. Vanhemmilla on harvemmin näin yksityiskohtaista tietoa ja tästä johtuen heidän on vaikeampi miettiä lapselle ajankohtaisia ja realistisia tavoitteita. Osatavoitteiden tietäminen helpottaisi harjoitteiden miettimistä kotona, sillä vanhemmilla olisi käsitys siitä, mistä osataidoista jokin päätavoite koostuu ja mitä kannattaa harjoitella.

Et kun meillä tulee ne, meil on niinku ne ne tota isommat tavoitteet vaan, niin sit niinku sit se on ihan omasta ajatuksesta tai omasta mietinnästä kiinni se, että pohtii, et min-käläinen toiminta johtaa sit tähän tavoitteeseen. Kun taas sitten taas niinku tuolla päi-vähoidon puolella tai muuta niinku ne pienemmät alatavoitteet siellä on, niin sit voi niinku miettiä, et ahaa tällanen toiminta, niinku oletetaan, et tämmönen toiminta johtaa sitten tällasten asioitten oppimiseen ja niin edelleen. (vanhemmat)

Päivähoitohenkilöstö näkee lisäksi yhden tehtävän tavallisesti osana laajempaa kokonai-suutta, jonka avulla voi harjoitella useampaa eri tavoitetta. Toimintaperustaisen ohjauk-sen periaatteen mukaan samaan tehtävään voidaan liittää useita eri tavoitteita. Toisaalta saman tavoitteen harjoittelu monissa eri tilanteissa ja yhdessä muiden tavoitteiden kans-sa tuo tilanteisiin monipuolisuutta. Tämä mahdollisesti auttaa lasta käyttämään taitojaan joustavasti erilaisissa konteksteissa, kun niitä jo harjoitellaan eri tavoin, eri tilanteissa.

Et niinko just huomaa näis tavoitteissa mitä tämmöselle pienelle lapselle asetetaan niin nehän on niin kauheen moneen, et vaik tuntuu joku mukista, et miten se voi niinku vai-kuttaa sen puhumiseen, mut sillä on aivan selvä merkitys siihen, että nää liittyy niin toi-nen toisiinsa, yhen taidon oppiminen niin se voi auttaa kauheen monen muunkin taidon yhtä äkkistä oppimista. (kelto)

Tavoitteet on tärkeä laatia niin, että jokainen lapsen kanssa toimiva henkilö voi niihin sitoutua. Jos tavoitteita asetetaan liikaa tai ne ovat epärealistisia niin suunnitelmasta tu-lee liian raskas toteuttaa ja se kaatuu näin omaan mahdottomuuteensa. (Kaipio 1993, 110.)

Niin noita tulee niin paljon noita tavoitteita, niitä tulee niin hirveen paljon, että se vä-hän vesittää sitten sitä. (vanhemmat)

Tavoitteenasettelu ajankäytön suunnittelun apuna. Tarve ajankäytön huolelliseen suunnitteluun tuli esille vammaisten lasten perhepäivähoitajien haastattelututkimukses-sa, johon osallistui viisitoista perhepäivähoitajaa Keski-Suomesta. Tutkimuksen perhe-päivähoitajat korostivat ajankäytön suunnittelun merkitystä, koska erityislapsen yksilöl-listen tarpeiden huomiointi ja mukanaolo ryhmässä vaatii oman osansa perhepäivähoi-tajan ajasta. He olivat kuitenkin sitä miltä, että yksi lapsi ei saa viedä kaikkea aikaa vaan aika on jaettava tasan kaikkien lasten kesken. (Hyvönen 1989, 105-106.)

(...) se on aika tärkeätä noitten erityislapsien kanssa, et tietää, mitä sä teet, että ja kun meilläkin on aika siis onhan mulla aika rajalliset nää ajat, että kun on muitakin lapsia siinä ja mä yksin niinku teen, niin mä tiedän, mitä mä teen sen kanssa ja et se on niinku selkeyttäny. (perhepäivähoitaja)

Tämän tutkimuksen perhepäivähoitaja koki, että menetelmä auttaa häntä suunnittelemaan omaa työtään tehokkaammin. Hänellä on kuitenkin yhtäaikaan monta lasta ja ajan olisi riitettävä jokaiselle. Kun hän tietää kunkin lapsen yksilölliset tavoitteet ja kehitysvaiheen, hän pystyy suunnittelemaan yhteiset ja yksilölliset tuokiot siten, että tekee lapsen kanssa sellaisia asioita, joista tämä eniten hyötyy. Lapsen kehityksen seuraaminen on myös edellytyksenä sille, että perhepäivähoitaja pystyy muuttamaan tavoitteita eteenpäin, kun edellinen on saavutettu. Tässä hyvänä tukena toimii lapsen kehityksen etene-
misen tunteminen ja yhteiset keskustelut kiertävän erityislastentarhanopettajan sekä vanhempien kanssa.

(...) että mä tiedän mitä mun sen kans pitää tehdä, et niinku jos me joku tavote ollaan niinku sit saavutettu niin sit otetaan siihen toinen (...). (perhepäivähoitaja)

5.3.3 Henkilökohtainen oppimissuunnitelma

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma on kirjallinen dokumentti, johon on kirjattu työryhmän päätökset lapsen kasvatuksesta sekä toisaalta prosessi, joka edellyttää kaikkien lapsen kanssa toimivien henkilöiden välistä jatkuvaa yhteistyötä oppimis- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi. Laissa veloitetaan henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimiseen jokaiselle erityistä kasvatusta ja hoitoa tarvitsevalle lapselle. Tärkeintä siinä ei kuitenkaan ole itse lomakkeen laatiminen, vaan se prosessi, jonka tavoitteena on tukea lapsen kehitystä hänen omien resurssiensa rajoissa. (Ikonen 1998, 216-231.) Päivähoitolain mukaan jokaiselle erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle on laadittava kuntoutussuunnitelma yhteistyössä vanhempien sekä muiden tarvittavien yhteistyötahojen kanssa.

(...) ilman muutahan jos meillä on perhepäivähoidossa erityislapsia, niin niillehän on kuntoutussuunnitelma, toimintasuunnitelma tehtävä. (kelto)

VARSU-menetelmässä ei ole valmiiksi laadittua kaavaketta lapsen tavoitteiden ja henkilökohtaisen oppimissuunnitelman kirjaamista varten. Vanhempien, perhepäivähoitajan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan käymien keskusteluiden ja yhteisen arvioinnin pohjalta kiertävä erityislastentarhanopettaja kokosi Oton tavoitteet tiiviisti laatimalleen HOPS-lomakkeelle. Vanhemmat olivat tyytyväisiä tähän käytäntöön. Paperille kirjatut tavoitteet selkeyttivät ajatuksia ja toimintaa Oton kanssa, oleelliset asiat oli myös helppo tarkistaa.

(...) mä oon ehkä ollu tyytyväinen sitten taas siitä tavotelapusta, kun se tavotelappu on. (...) Mut et se on ollu mun mielestä niinku kauheen kiva sitten se, et kun se on tullu niin sitten taas on selkeesti tienny aina, että mitkä asiat on nyt niitä oleellisia asioita ja mikä on sitten. (vanhemmat)

Ensimmäiseen VARSU-arvioinnin pohjalta tehtyyn henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan (liite 2) oli kirjattu suurinpiirtein samoja tavoitteita kuin aikaisempaan Portaiten pohjalta tehtyyn suunnitelmaan. HOPS:an oli kirjattu yleisempien tavoitteiden alle tarkempia tavoitteita, ilman koodeja. Suunnitelmassa oli kohta perheeseen liittyville asioille, mutta tähän oli kirjattu vain yhteistyö fysioterapeutin kanssa, lusikanpaksunnos kotiin sekä viittomia myös kotiin, myöhemmistä suunnitelmista myös nämä jäivät pois.

Toisessa henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa (liite 3) ensimmäinen sivu oli otsikoitu perhepalvelusuunnitelmaksi, mutta siinä ei kuitenkaan mainittu mitään perheen tavoitteita. HOPS:ssa otettiin jo paremmin VARSU:n periaatteet huomioon merkittävällä kooditavoitteiden kohdalle helpottamaan opetusvihjeiden etsimistä opetussuunnitelmasta. Palavereissa kävi kuitenkin ilmi, ettei opetussuunnitelmaa ollut käytetty hyväksi. HOPS:an oli merkitty myös keinot tavoitteen saavuttamiseksi sekä toteutustilanteita, joista myös vanhemmat pystyivät katsomaan vihjeitä.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja kokosi kesän ajaksi (liite 4) henkilökohtaisen oppimissuunnitelman, johon hän kirjasi tavoitteita motoriikan, leikin, omatoimisuuden ja sosiaalisen kommunikaation alueelta. Tässä suunnitelmassa kiertävä erityislastentarhanopettaja ei ollut käyttänyt VARSU-menetelmän mukaisia osa-alueita, mutta oli koonnut edelleen keinoja tavoitteiden harjoitteluun. Tästä HOPS:sta oli kokonaan jätetty pois

koodit, mikä oli varmasti tarkoituksenmukaistakin sillä vanhemmilla ei ollut opetus-suunnitelmaa kotona käytettävissään.

Viimeinen tutkimukseemme liittyvä HOPS (liite 5) tehtiin samalla kaavalla kuin toinen HOPS paitsi, että koodit olivat jääneet pois suunnitelmasta. Lisäksi kiertävä erityislastentarhanopettaja ei ollut käyttänyt VARSU:n mukaisia keskeisiä kehityksen osa-alueita vaan oli tässäkin suunnitelmassa kehitellyt omia tavoitealueita. Tutkimuksen aikana laaditut HOPS:t eivät olleet mitenkään yhdenmukaisia eivätkä ne helpottaneet kaikkien VARSU:n tarjoamien mahdollisuuksien käyttöä niin kuin olisivat saattaneet tehdä, mikäli ne olisi laadittu huomioimalla VARSU:n periaattet laajemmin.

5.4 Kuntoutus arkeen

5.4.1 Kodin arki

Mahdollisimman lapsilähtöiset lapsen kehitystasoa vastaavat toiminnot arjen lomassa ovat keskeinen osa toimintaperustaista ohjausta (Hutinger 1994, 81). Kun aikuisella on mielessään keskeisimmät asiat, joita lapsen kanssa tulisi harjoitella, on harjoittelutilanteita helppo järjestää. Leikin varjolla tapahtuva harjoittelu on lapsesta mukavaa ja tapahtuu lähes huomaamatta. Kotona Oton vanhemmat ovat ensisijaisesti vanhempia eivätkä halua yrittääkään olla lapsensa terapeutteja. He kuitenkin tekevät mielellään lapsensa kanssa asioita, joista lapsi hyötyy ja jotka edistävät hänen kehitystään.

Oton vanhemmat pitävät kuitenkin ohjelman taustallaoloa hyvänä, sillä sieltä jää alitajuntaan asioita ja lapsen kehitystä tulee heidän mukaansa kotonakin seurattua ehkä tarkemmin oman tiedon lisääntyessä. Oton kehityksestäkin he arvelevat nyt huomaavansa sellaisia asioita ja vaiheita, joihin he eivät kenties ilman varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää osaisi lainkaan kiinnittää huomiota. Silloin tällöin vanhemmat ovat myös huomanneet miettivänsä kotona tehtäviä asioita ja jokapäiväisiä rutiineja hieman harjoituksen ja Oton tavoitteidenkin kannalta.

(...) tommonen ohjelma niin et se niinku tavallaan niinku esimerkiksi se lisää omaa tietoa ja sit sitä, että niinku osaa tavallaan niinku siinä arjen lomassa kattoo sitä lasta vähän niinku eri silmällä. (vanhemmat)

Oton vanhemmat odottavat, että VARSU-opetussuunnitelmaosuutta käytettäisiin pääasiassa päivähoitossa. Kotona tehtävän kuntoutuksen tukena he voisivat ajatella käyttävänsä *vinkeivihkoja ja pikkupaketteja*, joihin olisi koottu erilaisia leikkejä tavoitealueittain. Koko opetussuunnitelmaosuuden ottamista kotiin he eivät pidä tarpeellisena eivätkä edes mielekkäänä, ettei kodin arki muutu *harjoitusohjelman* toteuttamiseksi.

Et vois aatella et ois joku niinku ne alueittain liikkumiset ja lihakset tai mitä ne nyt on ne alueet. Musta on ihan hyviä niihin liittyen sitten aina olis jotain tavoitteita ja sitten keinoja. (vanhemmat)

Mäen (1994, 83) mukaan on tärkeää, että kuntoutusta toteutetaan arkirutiinien lomassa sekä päivähoitossa että kotona. Ekokulttuurisesti tarkasteltuna lapsen kehityksen kannalta on kaikkein olennaisinta osallistuminen lähiympäristön arkipäivän toimintoihin. Päivittäisissä rutiineissa lapsi oppii ja kehittyy seuraamalla ja matkimalla muita, osallistumalla yhteiseen toimintaan, tekemällä tehtäviä ja muilla sosiaalisen oppimisen keinoilla. Sama pätee myös vammaiseen lapseen. Mikään yksittäinen terapia ei pysty teholtaan vastaamaan sitä vuorovaikutuksen määrää, mitä jokainen päivä aktiivista mukanaoloa kodin ja päivähoiton rutiineissa tuo tullessaan. (Kovanen & Määttä 1997, 12.)

Vanhemmilla voi kuitenkin olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä omasta roolistaan lapsensa kuntoutuksessa. Osa vanhemmista haluaa tehdä kaikkensa lapsensa kehityksen edistämiseksi, mutta on myös niitä vanhempia, jotka eivät halua ryhtyä lapsensa kuntouttajiksi. Vanhemmat ja muu perhe tuntevat lapsen parhaiten ja monessa tilanteessa vanhemmat toimivat lapsensa kehityksellisten tarpeiden kannalta tarkoituksenmukaisesti, vaikka eivät ajattelisikaan toimivansa kuntouttavasti tai kuntouttajina. Kotona ei yleensä korosteta kuntoutusta, vaan lapselle suunnitellun yksilöllisen kuntoutuksen tavoitteita. Vanhemmat liittävät näitä tavoitteellisia toimintoja arkirutiineihin sen mukaan, mitä he pitävät mielekkäinä. (Kovanen & Määttä 1997, 13-14.)

5.4.2 Päivähoidon ammattilaisten rooli

Päivähoitohenkilöstön rooli kuntoutuksen viemisessä arkipäivään on erittäin keskeinen. Heidän tulee pitää mielessään tavoitteiden toteutusmahdollisuudet arkipäivän tilanteissa koko suunnitteluprosessin ajan. Kiertävä erityislastentarhanopettaja on työssään huomannut sen, että vanhemmilla on yleensä tarpeeksi tehtävää kodin arjen pyörittämisessä, joten millään harjoitusohjelmilla ei vanhempia enää ole syytä rasittaa. Ammatti-ihmisten on mahdollista säästää vanhempien voimavaroja antamalla heille konkreettisia vihjeitä lapsen kanssa toimimiseen kodin arkisissa tilanteissa.

Et näähän Oton kaikki tavoitteet, näähän on just semmosia, mitä pitäis huomioida justiin joka tilanteessa, että ei näähän ei yhtään poissulje sitä kotitilannetta. (kelto)

Oton vanhemmat saivat kotiin soveltuvia harjoituksia yhteisten palavereiden ja kiertävän erityislastentarhanopettajan kautta. Päivähoidon henkilöstön tulisi tarkkaan harkita minkälaisia ohjeita he perheille antavat. Vammaiset lapset ovat harvoin kehityksessään samalla tavalla eteneviä ja heillä on usein joitain lisävammoja. Nämä seikat yhdessä perheiden erilaisuuden kanssa vaikuttavat siihen, minkälaisista ohjeista kukin perhe hyötyy. On syytä huolellisesti miettiä, onko vihjeiden kopioiminen suoraan ammattilaisten käyttöön tarkoitetuista opetussuunnitelmista paras ja tarkoituksenmukaisin arkipäiväistämiskeino.

Ja kun yhdessä niitä tavoitteita ja niitä mietitään, niin sieltähän niitä niinku tulee. Et ei niitä meidän tarvii siinä hetkessä kaivaa, että niinhän se kai on tarkotuskin, koska se nyt on lähinnä oppimishenkilökunnan käyttöön tarkotettu. (vanhemmat)

Kyllähän mä tästä oon aina monistanu sitten sillon tällön jostakin alueesta niin mä monistan niille niinkö sivuja, mitä tavoitteita. Jotain uusia varsinkin jos otetaan tuolta ja sellasia, mitä mää aattelen, että siinä päivittäisessä toiminnassa tarvii niinkö. (kelto)

Kiertävän erityislastentarhanopettajan tulisi ohjata myös perhepäivähoitajaa huomaamaan arkipäivän toimien tarjoamat mahdollisuudet lapselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Tavoitteiden harjoittelu ei välttämättä vaadi erikseen järjestettyjä tilanteita, vaan hoitajan tulisi oppia huomaamaan ja hyödyntämään jokapäiväiset tilanteet lap-

sen kehityksen edistämässä. Perhepäivähoidalta vaaditaan luovuutta muuntaa arkipäivän toiminnot mielenkiintoisiksi oppimistilanteiksi. Opetussuunnitelma auttaa huomaamaan jokapäiväisten tilanteiden tarjoamat mahdollisuudet. Suunnitelmaa lueskelemalla sieltä saattaa jäädä mieleen vihjeitä, joita voi myöhemmin käyttää ja soveltaa tilanteen mukaan.

Nyt perhepäivähoidajan mielestä Otto oli niin pieni, ettei opetussuunnitelmaa tarvittu, koska hän ei nähnyt perushoitotilanteita varsinaisena kuntoutuksena. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mielestä pienten lasten perushoitotilanteet ovat sellaisinaan kuntoutuksen viemistä arkeen eikä siihen tarvita erillisen opetussuunnitelman käyttöä. Opetussuunnitelman käyttö tulee ajankohtaiseksi lapsen ollessa vanhempi, kun kuntoutus ei ole enää niin arkeen nivoutuvaa vaan tarvitaan enemmän tietoista harjoitusta tavoitteiden saavuttamiseksi.

5.5 VARSU:n käyttömahdollisuudet

5.5.1 Yhteistyöväline

Vammaisen lapsen perhe joutuu käyttämään monia yhteiskunnan heille tarjoamia palveluja ja siitä johtuen tapaamaan lukuisia alansa ammattilaisia. Tällä hetkellä vanhemmat ovat joutuneet itse toimimaan tiedonvälittäjinä ja vastaanottoaikaa on aina mennyt hukkaan vanhempien kerratessa samat asiat eri tahoilla. Saariahon (1994, 49) tutkimuksen vanhemmat mainitsivat haitaksi kehitysvammaneuvolan henkilökunnan vaihtuvuuden, joka heidän mielestään vaikutti asioiden hoitoon ja lasta koskeviin päätöksiin. Vanhemmista oli myös hankalaa aina kerrata lapsen eri vaiheet uudelle henkilölle. Mikäli yhteistyössä olisi käytettävissä väline, joka joustavasti kulkisi eri tahojen välillä, terapeuteilla sekä muilla tahoilla olisi mahdollisuus perehtyä asioihin ennen perheen tapaamista. Tutkimuksen kuluessa sekä vanhemmat että kiertävä erityislastentarhanopettaja olivat sitä mieltä, että VARSU saattaisi sopia moniammatillisen yhteistyön välineeksi, koska se sisältää kattavasti kaikki kehityksen osa-alueet.

Mut sit se, että siinä kumminkin työskentelee monia ihmisiä sen lapsen kanssa. Et ne asiat on sitten kaikkien nähtävillä, jotka on tekemisissä. (kelto)

Oton vanhemmat toivovat myös, että eri terapeutit saisivat automaattisesti tiedotteen Oton kehityksestä säännöllisin väliajoin. Sen perusteella he voisivat seurata tilannetta ja ottaa yhteyttä vanhempiin sekä neuvotella terapian aloittamisesta. Näin terapian aloittamisajankohdasta päättäminen ei olisi vain vanhempien aktiivisuuden varassa.

Et sitä ehkä toisaalta taas tietää, et mitä vois vielä kehittääkin tai ainakin toivos jatkossa niinku tuosta kehitys vielä niinku selkeemmin sellanen väline, joka sitten paremminkin vielä liikkus sitten näiden eri paikkojen välillä, kehitysvammaneuvoaan ja fysioterapeutille ja. (vanhemmat)

5.5.2 Tilanteen selkeyttäjä

Vanhempien mielestä VARSU:n perheen tavoitelomake soveltuisi ehkä jopa sellaiseen ensimmäiselle kehitysvammaneuvoakerralle, koska silloin vanhemmille on nousut jo oma halu tietää asioista enemmän. VARSU:n perheen tavoitelomake voisi vanhempien mielestä toimia vaikkapa pohjana omille kysymyksille. Se saattaisi myös auttaa pohtimaan asiaa ja omaa tilannetta perusteellisemmin, sillä perhelomakkeen pohjalta vanhemmilla olisi tietoa siitä, mitä kaikkea he voisivat ylipäätään kysyä. Oton vanhemmat näkisivät kehitysvammaneuvoan mielellään paikkana, missä vanhemmat saisivat kysymyksiinsä konkreettisia vastauksia ja ohjeita kuinka viedä asioita eteenpäin. Sillä juuri tällaista palvelua he tarvitsevat.

Vaikka olis sit sillä ensimmäisellä ensimmäisellä kehitysvammaneuvoakäynnillä must se vanhempien kaavake (...). (...) Et musta siinä vaiheessa pitäis olla se lappu, mihin sais laittaa en tiedä tosta, en tiedä tosta, en tiedä tosta enkä tiedä tosta. Ja sit joku joka kertoo heti sen, mitä kaikkee ei tiedä. Et just se pitäis olla niinku niin alkuvaiheessa, tavallaan heti oikeestaan niinku siinä vaiheessa, kun on niinku se oma halu niinku tietää. (vanhemmat)

Oton vanhemmat pohtivat VARSU:n käyttöä myös ensitiedon antamisen yhteydessä. Keskussairaalan käytäntö ensitiedon antamisessa ei vanhempien mielestä ollut hyvä ja keskussairaalan pitäisikin miettiä vaihtoehtoisia tiedonantomalleja. Nyt vanhemmilta oli

keskussairaalassa vain kysytty, mistä asioista he tarvitsisivat lisätietoa. Vanhemmat olivat kuitenkin kaivanneet kysymyksiensä tueksi esimerkiksi VARSU:n perheen tavoitelomakkeen kaltaista paperia, koska vanhempien mielestä siinä tilanteessa asian ollessa vielä niin uusi, oli vaikea esittää järkeviä kysymyksiä.

Ja tietysti voi miettiä, et onks tää nyt tää VARSU-kaavake sit semmonen kaavake, mikä ois järkevää siellä täyttää, vai oisko se sit keskussairaalan ehkä pitäs miettiä, et oisko heillä jotakin kehitettävää kenties tämmösessä tilanteessa, niinku siinä ensitiedon antamisessa. (vanhemmat)

5.5.3 VARSU arviointivälineenä

Ensimmäiseksi perhepäivähoitaja kiinnitti huomiota VARSU:n sisältämään paperimäärään ja sen mahdollisesti teettämään lisätyöhön omalla ajalla. On selvää, ettei perhepäivähoitaja voi käyttää työaikaansa erilaisiin materiaaleihin perehtymiseen, koska hän tekee työtään yksin lasten parissa. Päivät ovat niin työntäyteisiä, ettei hän mielellään ota ylimääräisiä asioita päiväjärjestykseensä. Perhepäivähoitaja tekee myös hyvin pitkiä työpäiviä, joten vapaa-aikana hän ei haluaisi kovin paljon enää esimerkiksi opiskella VARSU:n liittyviä asioita.

Et en mä tiä, et ei se varmasti ainakaan nyt tässä alussa, kunhan nyt saadaan nää alkujutut tälläset, että näitä ei tartte näitä, et kuinka paljon, riippuu siitä, että kuinka paljon te haastattelette ja näitä lappuja täytyy täyttää. (perhepäivähoitaja)

Myös kiertävällä erityislastentarhanopettajalla oli samansuuntainen huoli ajankäytöstä. Yhtä lasta kohti hänelläkin on käytettävissään tietty rajallinen määrä aikaa ja sen olisi riitettävä sekä lapsen arviointiin, tavoitteiden miettimiseen että esimerkiksi perhepäivähoitajan kuuntelemiseen ja ohjaamiseen sekä yhteisiin palavereihin perheiden kanssa. Uuden menetelmän käyttöönotto lisää hetkellisesti paperitöihin kuluva aikaa, koska myös itse menetelmään on perehdyttävä. VARSU-kokeilun yhteydessä pidetyt yhteiset suunnittelupalaverit vanhempien kanssa kestivät parisen tuntia kerrallaan, minkä kiertävä erityislastentarhanopettaja joutuu myös ottamaan huomioon ajankäyttöään suunnitellessaan.

En määkään nyt kauheen montaa vois tähän mun työhöni ottaa tällasta lasta perhepäivähoidossa. Et se sitois sit taas just niin paljon, että mulla jäis sit muita lapsia hoitamatta. (kelto)

Aikaa vaativaan yhteiseen arviointiin saataisiin ehkä hieman helpotusta käyttämällä sekä hoidossa että kotona samanlaisia lomakkeita. Tällöin Oton taitojen vertailu yhteisissä palaverissa helpottuisi ja nopeutuisi. Kokeilun aikana, kun täytettiin erilaisia lomakkeita suurin osa ajasta yhteisissä palaverissa kului vastausten vertailemiseen ja oikean kohdan etsimiseen. Aikaa ei näin ollen jäänyt kovinkaan paljoa varsinaisten tavoitteiden miettimiseen ja yhteiseen keskusteluun.

(...) kun meillä on erilainen lappu ja päivähoitossa on erilainen lappu. Sit kun niitä yrittää vertailla ja löytää mikä mihinkin kuuluu. Niin se on suht yllättävän jotenkin työlästä ja semmosta hidasta. Ja sit niitä selailaan eestakasin, siinä menee turhaa aikaa. Et vois ajatella, et se ois niinku melkeen, tai oliskin varmaan rivakampaa sillai, et ois molemmilla niinku samanlaiset kaavakkeet. (vanhemmat)

Vanhemmat kokivat varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmässä hyväksi sen systemaattisen rakenteen. Jokainen taito on pilkottu osiin niin, että selviää mitkä osataidot lapsen tulisi oppia ennen esimerkiksi kävelemisen hallitsemista. Lisäksi myönteistä heidän mielestään oli huomata, ettei taitoja oltu sidottu tiiviisti mihinkään ikään. Tarkasti kuvattu taito ja sen eteneminen auttaa myös itse lapsen arvioinnissa, sillä silloin taitojen kuvauksesta voi saada vihjeitä arvioinnin tueksi. Arvioija tietää millaisiin asioihin hänen on lasta tarkkaillessaan syytä kiinnittää huomiota. Tavoitteet on myös helpompaa valita realistisesti. Jos huomataan, että lapsi esimerkiksi heijaa itseään konttausasennossa on konttaamisen oppiminen mahdollista valita seuraavaksi tavoitteeksi, koska taito on selvästi kehittyvässä

Tossa [VARSU] ainakin on musta aika hyvä, et siinä on aika selkeesti jo niinku ne, tosiaan semmoset taidot, mitkä tulis hallita, että päästään johonkin päätavoitteeseen. (...) Portaisiin verrattuna musta etu on se, et se ei oo niin paljon siihen ikään sidottu juttu ja sit se, että sieltä löytyy niinku ne jotenkin ne päätavoitteet ja osatavoitteet niinku sillei suurempina kokonaisuuksina, jolloin ne voi liittyä paremmin toisiinsa. (vanhemmat)

(...) olihan tuo niinku tarkempi hyvinkin paljon tarkempi niinku sillai, että varmaan kun pitemmälle täs mennään niin niin se on niinku ihan hyvä et sieltä niinku näkee aika pik-

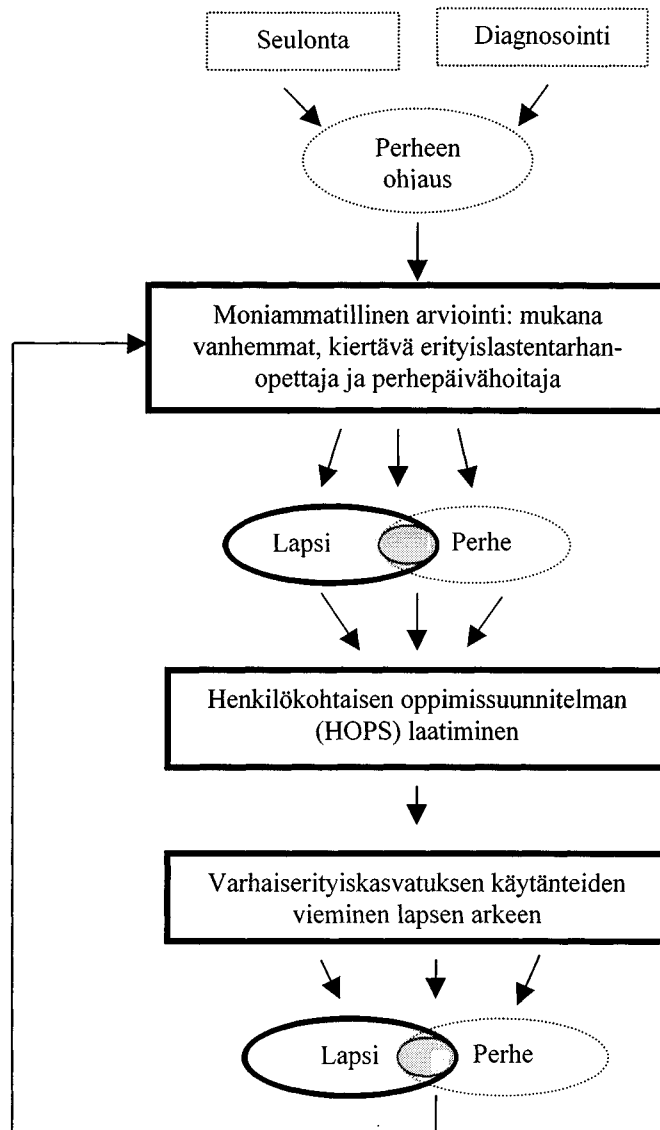
kutarkasti, että osaaks se Otto nyt sit näin ja et kyl se selkeempi ehkä on ja tarkempi (...). (perhepäivähoitaja)

5.5.4 Yhteistyön toteutuminen

Tässä tutkimuksessa laajempi moniammatillinen yhteistyö (kuvio 4) ei vielä tullut kovinkaan selvästi esille. Suunnittelupalavereihin osallistuivat Oton vanhemmat, perhepäivähoitaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja tutkijat. Alun perin tarkoituksena oli myös, että Oton fysioterapeutti olisi osallistunut näihin palavereihin, mutta muiden kiereidensä vuoksi hän ei kuitenkaan päässyt mukaan yhteenkään palaveriin. Vanhemmat välittivät fysioterapeutin vihjeitä Oton motorisen kehityksen tukemisesta perhepäivähoitajalle. Tästä syystä fysioterapeutin poissaolo palavereista ei varmastikaan vaikuttanut tavoitteiden laadintaan. Suunnittelupalavereissa käsiteltiin lähes yksinomaan lapsen ja hänen kehitykseensä liittyviä asioita. Perheen tilanteen arviointi ja tuen tarpeiden pohdinta jäi vähemmälle perheen jo aikaisemmin selkiytyneestä tilanteesta johtuen (kuvio 4).

Jokainen antoi suunnittelupalavereihin oman panoksensa ja katsoi asioita omasta näkökulmastaan. Alussa tutkija Kovasen läsnäolo palavereissa helpotti VARSU:n periaatteiden sisäistämisessä ja käytännön ongelmien ratkaisemisessa. Vanhemmat puolestaan tunsivat lapsensa parhaiten ja tiesivät, mistä hän pitää. Vanhemmat toivat myös esille omat toiveensa lapsen kehitykseen liittyvistä asioista. Perhepäivähoitaja vaikutti omalta osaltaan valittaviin tavoitteisiin tuomalla esille omat resurssinsa ja näkemyksensä lapsen hallitsemista taidoista. Kiertävälle erityislastentarhanopettajalle jäi yhdessä mietittyjen tavoitteiden kirjaaminen ja käytännön suunnittelu yhdessä perhepäivähoitajan kanssa. Kiertävä erityislastentarhanopettaja oli myös eräänlainen kehityksen asiantuntija ja vihjeiden antaja. Perhepäivähoitaja ja kiertävä erityislastentarhanopettaja tekivät tiivistä yhteistyötä, joten he pystyivät keskustelemaan tavoitteiden toteutuksesta keskenään.

LAPSI TULEE PALVELUJEN PIIRIIN



KUVIO 4. Hutingerin (1988) yhteistyömallin toteutuminen tutkimuksessamme VARSU:n kautta

Tavoitteiden kirjaamista varten varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmässä ei ollut valmiita henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja perhepalvelusuunnitelman kaavakkeita. Perhepalvelusuunnitelmaan kirjataan lapsen tavoitteita kotitilannetta ajatellen ja perheen voimavarat huomioiden. Myös perheen mahdolliset tuentarpeet tulevat suunnitelmassa esille. VARSU-kokeilun aikana laadituista perhepalvelusuunnitelmista (ks.

liitteet) kuitenkin huomaa, ettei tavoitteita oltu mietitty erikseen perheen kannalta vaan vanhempien piti itse miettiä, miten toimia kotona. Ainoastaan ensimmäisessä suunnitelmassa mainitaan perheeseen liittyviä asioita.

Periaate lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laadinnassa on, että tavoitteet merkitään niiden omilla koodeilla ja HOPS:ssa käytetään jaotteluna VARSU:n kuutta keskeistä kehityksen aluetta. Koodien avulla opetussuunnitelmasta löytyisi harjoitteita, koska arviointimenetelmän ja opetussuunnitelman rakenne vastaavat toisiaan. Mikäli HOPS olisi laadittu näin, olisi opetussuunnitelmasta löytynyt vinkkejä mm. tavoitteen mukaiseen harjaannuttamiseen, oppimistilanteiden järjestämiseen sekä kuvauksia harjoiteltavaa taitoa edeltävistä tavoitteista ja samanaikaisesti harjoiteltavista taidoista.

Tässä tutkimuksessa koodeja ei kuitenkaan merkitty HOPS:an systemaattisesti (vrt. liitteet 2-5). Lisäksi kiertävän erityislastentarhanopettajan ja perhepäivähoitajan kommentista kävi ilmi, ettei opetussuunnitelmaa käytetty, koska Otto oli heidän mielestään liian pieni eivätkä he myöskään kokeneet tarvitsevansa vinkkejä sieltä. He olivat myös sitä mieltä, että heillä oli tarpeeksi tietoa näin pienen lapsen tarvitsemien harjoitteiden järjestämisestä. Siihen, ettei opetussuunnitelmaa käytetty, saattoi olla syynä se, ettei koodeja oltu merkitty HOPS:an jolloin vinkkien löytäminen laajasta opetussuunnitelmasta oli vaikeaa. Toisaalta Otto oli kehittynyt koko ajan tasaisesti eikä vastaan ollut tullut tilannetta, jolloin olisi ollut pakko etsiä uusia vihjeitä. Ammattitaidon lisäämisen ja oman mielenkiinnon kannaltakaan ei varmasti olisi pahitteeksi etsiä vaihtoehtoisia toimintatapoja eikä pidättäytyä vain vanhoissa menetelmissä. Opetussuunnitelma auttaa kiinnittämään huomiota nimenomaan ohjauksen kohdentamiseen toiminnallisiin ja tarkoituksenmukaisiin taitoihin sekä edistää lapsen taitojen yleistymistä, koska se liittyy ohjauksen osaksi päivittäisiä toimia.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme päätavoitteena oli tarkastella, miten VARSU:n käyttö toteutui perhepäivähoidossa. Tarkemmin kiinnitimme huomiota lapsen kehityksen kokonaisvaltaisen arvioinnin toteutumiseen, perheen ja päivähoitohenkilöstön yhteistyöhön henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimisessa sekä siihen, miten kuntoutuksen vieminen osaksi lapsen arkipäivää toteutuu. Meidän tutkimuksessamme lapsen kehityksen kokonaisvaltainen arviointi toteutui kiertävän erityislastentarhanopettajan, perhepäivähoitajan, vanhempien ja fysioterapeutin suorittamien arviointien pohjalta. Lasta arvioitiin kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti erilaisissa tilanteissa sekä kotona että hoidossa varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän lomakkeiden avulla. Näiden arviointien jälkeen kokoonnuttiin yhteisiin suunnittelupalaveriin laatimaan lapselle henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa. Suunnittelupalaverissa keskeiseksi päämääräksi nousi henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteiden laatiminen erilaisten asiantuntijoiden, vanhempien ja päivähoitohenkilöstön, näkemysten pohjalta. Kuntoutuksen arkipäivään viemisen sisäistäminen on pitkä ja vaativa prosessi, eikä se tämän tutkimuksen aikana täysin toteutunut.

VARSU-menetelmä eroaa aikaisemmin käytössä olleista arviointimenetelmistä sekä rakenteeltaan että keskeisiltä periaatteiltaan. Arvioinnin perusteella saadaan kokonaiskuva lapsen toiminnasta ja käyttäytymisestä hänelle tutussa ympäristössä. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmässä jokainen kehityksellinen tavoite ja sen osa-alueet on esitetty niin, että helpommat taidot mainitaan ennen vaativampia taitoja aina kun mahdollista. Taitoja ei ole sidottu mihinkään ikään, mikä on hyvä erityisesti arvioitaessa kehitysvammaista lasta. Kehitysvammaisen lapsen kehitys ja sen eteneminen saattavat poiketa hyvinkin paljon normaalin lapsen kehityksestä. Tutkimuksemme osallistuneella lapsella ei ollut mitään sellaisia liitännäisvammoja, jotka olisivat vaatineet arviointimenetelmän muokkaamista. Mikäli lapsella on kuulo- näkö- tai liikuntavamma, hänen voi olla mahdotonta saada onnistuneita suorituksia erilaisissa tilanteissa. VARSU-menetelmä tarjoaa mahdollisuuden arvioinnin muokkaamiseen joko muuttamalla suorituksen kriteereitä ja tehtävän laatua tai annettavia ohjeita ja tehtävän materiaaleja.

Tutkimukseemme osallistuneet henkilöt, varsinkin kiertävä erityislastentarhanopettaja, kritisoivat varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmää erityisesti sen sisältämän suuren paperimäärän vuoksi. Saman suuntaista kritiikkiä on esitetty myös koskien esimerkiksi SPECS-arviointimenetelmää. Yleensä käytössä olevat lomakkeet ovat kuitenkin tarpeellisia, kun halutaan tehdä lapsesta tarkka ja kokonaisvaltainen arviointi. Arviointiin käytetty aika on suhteellista, kun ajatellaan sillä saavutettavaa hyötyä. Huolellisesti kerätyn arviointitiedon pohjalta lapselle on mahdollista asettaa tarkoituksenmukaiset tavoitteet. Erityispedagogiikan professori Määttä sanoo suomalaisen erityiskasvatuksen poikkeavan kansainvälisistä käytännöistä siten, että muualla arvioinnin apuna käytetään paljon lomakkeita, meillä taas on uskottu pärjättävän ilman lomakkeita ja luotettu mutu-arvioon (Ylikoski 2000, 10).

Tarkat lomakkeet helpottavat eri tahoilta tulevan arvioinnin vertailua ja varmistavat lapsen kokonaisvaltaisen arvioinnin. Arvioinnin luotettavuus lisääntyy, kun eri henkilöt arvioivat lasta erilaisissa tilanteissa käyttäen samoja kriteereitä. Monilta tahoilta tulevan arvioinnin avulla saadaan myös tietoa siitä, miten ja minkälaisissa tilanteissa lapsi käyttää osaamistaan taitoja. Taitojen toiminnallisuus ja yleistyminen erilaisiin tilanteisiin tulee näin esille.

VARSU-menetelmässä vanhemmille tarkoitetuissa lapsen taitojen arviointilomakkeissa on mainittu vain päätavoitteet ja tämä voi vaikeuttaa tavoitteiden miettimistä erityisesti vanhempien kohdalla. Tarkemmat lomakkeet voisivat toimia tukena ja saattaisivat helpottaa vanhempien itsenäistä ajattelua, lapsen kehityksen seuraamista ja siinä ilmenevien muutosten huomaamista. Perheelle olisi annettava kuitenkin mahdollisuus itse päättää haluavatko he käyttää heille tarkoitettuja lomakkeita vai täyttää ammattilaisten tarkempaa lomaketta. Onneksi VARSU tarjoaa tämän mahdollisuuden ja mielestämme arviointilomakkeet on laadittu niin selkeiksi, että vanhempien on mahdollista täyttää myös ammattilaisten käyttöön tarkoitettua lomaketta. Valinta tulisi kuitenkin tehdä jokaisen perheen kohdalla erikseen ottaen huomioon heidän resurssinsa ja halunsa osallistua arviointiprosessiin.

Vammaisen lapsen syntymä on perheelle suuri muutos ja elämä voi tuntua aluksi hyvin sekavalta. VARSU:n perheen tavoitelomake tarjoaa vanhemmille mahdollisuuden merkitä niitä asioita, joista he haluaisivat saada enemmän tietoa. Se, milloin perheen tavoitelomake tulisi esittää vanhemmille olisi syytä harkita jokaisen perheen kohdalla yksilöllisesti. Tärkeintä on se, että vanhemmat saavat tietoa silloin, kun heidän oma tiedonhalunsa on herännyt. Oton perhe olisi kaivannut heti lapsensa diagnosoinnin jälkeen sairaalassa annettavan ensitiedon rinnalle perheen ohjauksen alkuvaiheessa VARSU:n perheen tavoitelomakkeen antamaa tietoa mahdollisista palveluista ja tukimuodoista (kuvio 4). Jotta vanhemmat pystyisivät myöhemmin osallistumaan täysipainoisesti lapsensa arviointiin, he tarvitsevat ohjausta ja mahdollisuuden käydä läpi omia voimavarojaan ja tarpeitaan. Perheen tavoitelomake antaa vanhemmille selkeän pohjan niistä asioista, mistä he voisivat kysyä. Vanhemmat eivät usein edes tiedä, mistä kaikesta he voivat saada tietoa. Ensimmäinen kehitysvammanneuvolakäynti saattaisi olla sopiva ajankohta tämän lomakkeen esittämiselle.

VARSU-kokeilun aikana vanhemmat ja moniammatillinen työryhmä keskittyivät arvioinnissaan lapseen ja hänelle laadittiin yksilöllinen oppimissuunnitelma. Perheen voimavarojen ja tarpeiden arviointi jätettiin vähemmälle, koska arviointia tehtäessä perhe oli jo saanut tarvitsemansa tiedon ja haluamansa tuen. Perheellä ei nyt ollut muita tuen tarpeita, kuin lapsensa varhaiserityiskasvatuksen järjestäminen yhdessä lastaan hoitavien tahojen kanssa. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän käyttö ei tuonut myöskään Oton kehityksen tukemiseen varsinaisesti uusia palvelumuotoja, fysioterapia jatkui entiseen tapaan. Arviointi tarkastettiin kolmen kuukauden välein.

VARSU-arvioinnin etuna on sen soveltuvuus myös perhepäivähoitoon, jossa perhepäivähoitaja tekee työtään ja arviointia yksin. Tämä asettaa arviointimenetelmällekin tiettyjä vaatimuksia. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmässä arviointi suoritetaan lapsen normaalin toiminnan ohessa, näin hoitajan ei tarvitse järjestää erikseen mitään testaustilannetta, mikä olisi käytännössä mahdotontakin, koska hän ei voi jättää muita lapsia yksin testauksen ajaksi. Perhepäivähoitaja tarvitsee erityistä hoitoa ja kas-

vatusta tarvitsevien lasten kanssa toimiessaan myös ulkopuolista tukea kiertävältä erityislastentarhanopettajalta. Perhepäivähoitaja olisi kaivannut ennen VARSU-kokeilun aloittamista enemmän perehdyttämistä arviointimenetelmään, sillä nyt hän joutui perehtymään siihen itsenäisesti sekä kiertävän erityisopettajan avustuksella. Perhepäivähoitajien saattaa kuitenkin olla vaikea osallistua koulutuksiin pitkien työpäiviensä johdosta ja lisäksi varahoitajien saaminen koulutuksen ajaksi voi olla vaikeaa.

Perheen valtaistumisessa perheelle annetaan mahdollisuus tehdä omaa arviointia tilanteestaan ja sen perusteella päättää lapsensa opetuksesta ja kuntoutuksesta sekä mahdollisista tukitoimista. Tässä tutkimuksessa vanhemmat saivat parhaiten äänensä kuuluville suunnittelupalavereissa, joissa Otolle laadittiin henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa yhteisten arviointien pohjalta. Valtaistuminen tuli esille myös siinä, että vanhemmat olivat muutenkin hyvin aktiivisia, osallistuivat heille järjestettyihin kerhoihin ja etsivät itsenäisesti tietoa palveluista. Suunnittelupalavereissa kävi ilmi, että vanhemmilla oli selkeät mielipiteet toiveistaan ja voimavaroistaan sekä siitä, miten he halusivat osallistua lapsensa kehityksen tukemiseen. Päivähoitohenkilöstö myös arvosti vanhempien mielipiteitä ja tavoitteet oli valittu erityisesti vanhempien mielipiteet huomioiden.

Vaikka perheet olisivatkin aktiivisia ja oma-aloitteisia niin vammaisten ja riskilasten vanhemmat kohtaavat haasteita, joihin he tarvitsevat ammattilaisten tietotaitoa. Vanhemmat ovat usein niin kiinni arjessa lapsensa kanssa, että ulkopuolisen on joskus helpompaa huomata asioita ja antaa vinkkejä helpottamaan kotiarkea. Lisäksi palveluita voi hakea niin monia eri kanavia käyttäen, etteivät pienen vammaisen lapsen vanhemmat aina ehdi/jaksa perehtyä niihin kaikkiin. Ammattilaisten tehtäväksi jää tällöin palveluista tiedottaminen ja vanhempien ohjaaminen oikeaan paikkaan.

Kuntoutuksen vieminen arkeen ei ole yksiselitteistä ja tämän ajattelutavan sisäistäminen vie aikaa. Lapsen osallistuminen oman lähiympäristönsä arkipäivän toimintoihin ja hänen oma-aloitteisen toimintansa tukeminen tarjoavat lapselle monipuolisia oppimiskokemuksia. Aikuisen tehtävä on miettiä lapsen kanssa toteutettavaa toimintaa pitäen mielessään keskeiset lapselle asetetut tavoitteet. Aikuisen on kuitenkin tärkeää huomata

lapsen omat mieltymykset ja aloitteet sekä pystyttävä ohjaamaan lapsen toimintaa vuorovaikutuksellisesti luonnollisissa tilanteissa. Todelliseen kuntoutuksen arkipäivään viemisen sisäistämiseen ei mielestämme tässä tutkimuksessa päästy. VARSU toteutui lähinnä pelkkänä arviointimenetelmänä toimintaperustaisen ohjauksen ja lapsen ohjauksen luonnollisissa arkipäivän tilanteissa jäädessä sisäistymättä sekä päivähoitohenkilöstölle että vanhemmille.

Lapsen motivaation seuraaminen oli vanhempien mielestä lähtökohtana tavoitteiden toteuttamiselle. Lapsilähtöisyyden periaate oli vanhemmille tärkeää heidän toiminnassaan, mutta heidän vastustuksensa "kotikuntoutusta" kohtaan osoitti, että toimintaperustainen ohjaus ei ollut vielä ehtinyt täysin kirkastua. Kun Otolle oli asetettu jokin tavoite, ryhdyttiin tavoitteen saavuttamista miettimään jonkin erillisen harjoitteen kautta eikä lähdetty liikkeelle Oton arkipäivän toimista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista. Tämä toimintatapa vahvisti vanhempien ja perhepäivähoitajan käsitystä tavoitteiden harjoittelemisesta erillisissä toimintatuokioissa, jotka olivat kuitenkin irrallaan normaalista toiminnasta lapsen kanssa.

Keskeisintä kuntoutuksen viemisessä osaksi lapsen arkea on sen oivaltaminen, että tavoitteita voidaan harjoitella ilman suuria järjestelyjä vaativia erillisiä tilanteita. Normaalielämä aitoine tilanteineen on paras harjoitteluympäristö. Erityisesti vanhemmille tällainen ajattelu olisi selvitettävä, sillä näin he oppisivat hyödyntämään myös kotitilanteet ilman että arjesta tulee harjoitusohjelman toteuttamista. Vanhemmat tarvitsevat kuitenkin päivähoidon ammattilaisten apua tässä ajattelun sisäistämisessä. Heidän kauttaan saamiensa vihjeiden avulla vanhemmat voivat tukea lapsensa kasvua ja kehitystä arjen lomassa.

Brickerin ja Pretti-Frontczakin (1997) tutkimuksen mukaan AEPS-menetelmän käyttö arviointivälineenä paransi henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja perhepalvelusuunnitelman laatua. Tavoitteet kirjattiin joiltakin osin toiminnallisuutta tukevassa muodossa ja niiden yleistettävyyys eri tilanteiden välillä oli myös helpompaa. Tästä huolimatta kuntoutuksen vieminen osaksi lapsen arkea ei toteutunut automaattisesti. Mahdollisuu-

teen ottaa kuntoutuksen tavoitteet osaksi arkipäivän toimintoja vaikuttavat sekä valittu tavoite sinänsä että lasta ohjaavan henkilön taidot ja lasten persoonalliset erot. Jotkin tavoitteista on helpompi toteuttaa jokapäiväisissä tilanteissa kuin toiset (vrt. saksien käyttö ja kolmesanaiset lauseet), sillä harjoittelutilanteita esiintyy useammin.

Monipuolisen arviointivälineen lisäksi VARSU saattaisi sopia moniammatilliseen yhteistyöhön. Tällä hetkellä ei ole käytössä yhteistä välinettä, joka liikkuisi eri tahojen välillä automaattisesti. Tällaiselle välineelle olisi tutkimukseemme osallistuneiden henkilöiden mielestä selkeä tilaus. Nyt vanhemmat joutuvat toimimaan tiedonvälittäjinä ja aikaa kuluu tarpeettomasti sellaisten asioiden selvittämiseen, jotka jo toisaalla on selvitetty. Tiedot voisivat kulkea myös sellaisille tahoille, joiden kanssa ei vielä ole oltu tekemisissä, mutta jotka mahdollisesti tulisivat tarpeellisiksi tulevaisuudessa. Tällaisia olisivat esimerkiksi eri terapeutit, jotka voisivat katsoa tilanteen aika ajoin ja päättää terapian aloittamisesta. Näin terapia voitaisiin aloittaa ajoissa ja vastuu aloittamisesta ei olisi vain vanhemmilla.

Haastattelumenetelmä tuntui sopivan tähän tutkimukseen, koska näin saimme parhaiten selville tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunteet, ajatukset ja mielipiteet varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmästä ja sen käytöstä. Toinen haastattelukerta antoi meille mahdollisuuden syventää ensimmäisen kerran kysymyksiä ja kysyä tutkimuksen edetessä heränneitä asioita. Perhepäivähoitajaa olisimme voineet haastatella useamman kerran, sillä nyt hänen mielipiteensä jäivät vanhempien ja kiertävän erityislastentarhanopettajan kommenttien varjoon. Tuntui, että perhepäivähoitajan oli vaikea miettiä VARSU:n vahvuuksia ja heikkouksia, koska hänellä ei ollut vertailupohjaa muihin menetelmiin.

Olisi mielenkiintoista seurata, mihin suuntaan VARSU:n käyttö etenee tutkimukseemme osallistuneiden henkilöiden kohdalla. Ensimmäinen vuosi meni harjoitellessa uuden menetelmän käyttöä ja tutkijoiden osuus saattoi vaikuttaa HOPS:ien laadintaan. Jatko-tutkimuksen kannalta kiinnostavia aiheita olisivat: käytetäänkö opetussuunnitelmaa jatkossa, millaiseksi HOPS-kaavake muotoutuu ja muuttaako VARSU käyttäjiensä ohja-

uskäytäntöjä? Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, eroaako VARSU:n käyttö ja sen pohjalta tapahtuva toimintojen ohjaus perhepäivähoidossa ja päiväkodissa. Myös sen selvittäminen, miten ammattihenkilöstö kokee perheiden valtaistumisen ja millaisia haasteita se asettaa yhteistyölle sekä millaisia muutoksia toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden sisäistäminen tuo päivähoitohenkilöstön toimintatapoihin, tuntuisi tarkoituksenmukaiselta.

LÄHTEET

- Adams, R. 1996. Social work and empowerment. Lontoo: Macmillan press ltd.
- Arrhenius, V. & Kananen, P. 1992. Arkielämä, uusi lähtökohta vaikeasti kehitysvammaisen toiminnalle. Dialogi 1, 43-45.
- Asetus lasten päivähoidosta. Suomen asetuskokoelma 882/1995.
- Bailey, D. 1991. Building positive relationships between professionals and families. Teoksessa M. McGonigel, R. Kaufmann & B. Johnson (toim.) Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan. 2. painos. Bethesda. Association for the Care of Childrens Health, 29-38.
- 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. Huttering & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2. painos. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 13-31.
- Bogdan, R & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bricker, D. & Cripe, J.J. 1995. An activity-based approach to early intervention 3. painos. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Bricker, D. & Pretti-Frontczak, K. 1997. Treatment validity of the assessment, evaluation, and programming system test for three to six years. Paper presented at the International Division of Early Childhood, Council for Exceptional Children. 12.11.1997. New Orleans, LA.
- Dinnebeil, L.A., Hale, L.M. & Rule, S. 1996. A qualitative analysis of parents' and service coordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships. Topics in Early Childhood Special Education 16(3), 322-347.
- Doan-Sampon, M.A., Wollenburg, K. & Campbell, A. 1993. Lapsen kasvu syntymästä 3-vuotiaaksi. Varhaiskuntoutusohjelman perusteet. Wisconsin: Cooperative Educational Service Agency 5, Portage Project.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Ferguson, D.L. & Ferguson, P.M. 1994. Constructive engagement: Improving family-professional collaboration. Teoksessa M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 27-43.
- Gartner, A., Lipsky, D.K. & Turnbull, A.P. 1991. Supporting families with a child with a disability. An international outlook. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Grönfors, M. 1995. Ensietohenkilökunnan kommunikointi romaniväestön kanssa. Teoksessa M. Helminen (toim.) Ensietiedosta evästä elämänhallintaan. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 205-210.
- Hills, T.W. 1993. Reaching potentials through appropriate assessment. Teoksessa S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Volume 1. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 43-63.
- Hotakainen, R. 1994. Portaat-varhaiskasvatusohjelma. Teoksessa R. Hotakainen, E. Pietiläinen & E. Männistö (toim.) Kehitysvammaisten lasten varhaiskasvatuksen suunnittelu-, arviointi- ja opetusmenetelmiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 85, 5-12.
- Huhtanen, K. & Tiilikka, P. 1987. Portaat-varhaiskasvatusmenetelmän kokeilu Espoossa. Kehitysvammaliitto ry. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 41.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Hutinger, P.L. 1988. Linking screening, identification and assessment with curriculum. Teoksessa J. Jordan, J. Gallagher, P. Hutinger & M. Karnes, (toim.) Early childhood special education: Birth to three. Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children, 29-66.

- Hutinger, 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. Hutinger & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2. painos. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 59-94.
- Huttunen, E. & Nivala, V. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö IV osa: Lapsikohtainen suunnittelu päivähoitossa. Yksilöllisten kasvatuskäytäntöjen kehittäminen henkilöstön täydennyskoulutuksen avulla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 40.
- Hyvönen, E. 1989. Vammaisen lapsi perhepäivähoitossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 216-231.
- 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. Hutinger & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2. painos. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 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. Hutinger & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2nd ed. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 185-216.
- Kaipio, K. 1993. Kasvatuksen, opetuksen, kuntoutuksen ja hoidon arviointiperusteista. Teoksessa R. Pirttimaa (toim.) Puheenvuoroja kehitysvammaisten lasten ja aikuisten arviointikeinoista. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 103-111.
- Karisto, A. 1990. Hyvinvointivaltio ja uusi palvelukulttuuri. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Suomi 2017. Jyväskylä: Gummerus, 355-380.
- Kauppinen, M. 1991. Päivähoito. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.) Erilainen lapsi päivähoitossa. Porvoo: WSOY, 11-40.

- Kovanen, P. 1998a. VARSU-arviointi- ja suunnittelumenetelmä alle kolmevuotiaiden lasten kokonaisvaltaiseen arviointiin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 4A.
- Kovanen, P. 1998b. VARSU-arviointimenetelmä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 4B.
- Kovanen, P. 1998c. VARSU-opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 4C.
- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkea. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research reports 63.
- Laborde, P.R. & Seligman, M. 1983. Individual counselling with parents of handicapped children: rationale and strategies. Teoksessa M. Seligman (toim.) The family with a handicapped child. Understanding and treatment. Orlando, Florida: Grune & Stratton, Inc, 261-284.
- Laki lasten päivähoidosta 304/1983 ja 1119/1985.
- Lasten päivähoidon vaihtoehdot. 1990. Sosiaalihuollon opas 1/1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lasten päivähoito. 1987. Sosiaalihuollon yleiskirje A 3/1984/pe. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mattus, M.-R. 1994. Interview as intervention: Strategies to empower families of children with disabilities. Teoksessa M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 87-108.
- Mattus, M.-R. 1999. Perhelähtöinen arviointi: Haastattelumenetelmä interventiona HMI. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 11.
- McGonigel, M., Kaufmann, R. & Hurt, J. 1991. The IFSP sequence. Teoksessa M. McGonigel, R. Kaufmann & B. Johnson (toim.) Guidelines and recommended practices for individualized family service plan. 2. painos. Bethesda. Association for the Care of Childrens Health, 15-28.

- Mondros, J.B. & Wilson, S.M. 1994. Organizing for power and empowerment. New York: Columbia University Press.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 42.
- Mäki, I. 1994. Ecological approach and early intervention. Teoksessa M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 75-86.
- Mäki, I. & Rusanen, M. 1991. Vammaisen lapsen kasvatus ja perheen palvelujen tarve. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 31.
- Määttä, P. 1995. Vanhempien rooli vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Raportti. Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3.-5.8.1994. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 39-60.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: ATENA Kustannus.
- Määttä, P. & Lummelehti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus. Arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 95-117.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage Publications.
- Pearl, L.F. 1993. Providing family-centered early intervention. Teoksessa W. Brown, S.K. Thurman & L.F. Pearl (toim.) Family-centered early intervention with infants & toddlers. Innovative cross-disciplinary approaches. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 81-101.

- Pietiläinen, E. 1994. Varhaislapsuuden palvelujensuunnittelujärjestelmä (SPECS). Teoksessa R. Hotakainen, E. Pietiläinen & E. Männistö (toim.) Kehitysvammaisten lasten varhaiskasvatuksen suunnittelu-, arviointi- ja opetusmenetelmiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 85, 33-39.
- Pietiläinen, E. 1995. SPECS -vammaisten lasten palvelujen suunnittelujärjestelmä: menetelmän ja kokeilun kuvailu. Teoksessa P. Määttä & E. Männistö (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89, 13-28.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS –arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 60.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. Erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Selvityksiä 7.
- Saariaho, M-L. 1993. Kehitysvammaisen lapsen perheen saama tuki ja sen vaikutus perheen arkeen. Kehitysvammaliitto ry. Kehitysvammaliiton julkaisuja 24.
- Sandall, S.R. 1993. Curricula for early intervention. Teoksessa W. Brown, S.K. Thurman & L.F. Pearl (toim.) Family-centered early intervention with infants & toddlers. Innovative cross-disciplinary approaches. Baltimore, MA: Paul H. Brookes, 129-151.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage Publications.
- Svärd, P-L. 1996. Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67-112.

- Tauriainen, L. 1992. Perheen tarpeiden kohtaaminen ja vammaisen lapsen kehityksen tukeminen ekokulttuurisen teorian näkökulmasta. Teoksessa L. Alanen & P. Kähkönen (toim.) *Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto. Perhetutkimusyksikön julkaisuja 3, 69-81.
- Tauriainen, L. 1994. Lapsi, perhe ja palvelut. Psykkisessä kehityksessään viivästyneen lapsen varhaisvuosien kehityksen tukeminen. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 15.
- Tiilikka, P. & Hautamäki, J. 1989. Portaattomenetelmä kehitysvammaisen lapsen varhaiskuntoutuksessa. Kehitysvammaliitto ry. Valtakunnallisen tutkimus- ja koekieluyksikön julkaisuja 53.
- Veisson, M., Saar, A. & Mägi, E. 1994. Supporting families of children with disabilities: Current situation in Estonia. Teoksessa M. Leskinen (toim.) *Family in focus. New perspectives on early childhood special education*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 45-57.
- Virpiranta-Salo, M. 1992. Vanhemmuus pienen vammaisen lapsen perheessä. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 37.
- Weisner, T.S. & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining differences, and applied implications. Teoksessa M. Leskinen (toim.) *Family in focus. New perspectives on early childhood special education*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 11-25.
- Wolery, M., Strain, P.S. & Bailey, 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. Volume 1*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 92-111.
- Ylikoski, P. 2000. Päivähoidon näkymätön lapsi on vammaisen. *Ketju* 36 (1), 8-10.

Runo:

Hoff, B. 1999. Nalle Puh ja Tao. Juva: WSOY.

Painamattomat lähteet:

Dokumenttiprojekti: Kivisen tien kirjoituksia. Tv 1. 25.11.1999.

Liite 1: PORTAAT-OHJELMAN POHJALTA LAADITUT TAVOITTEET

Nimi: Otto

PVM: 26.8.1998

Laatija: Kelto

Kognitiivinen alue:

Aluksi pitää herätellä Oton mielenkiinto esineisiin (värikkäät, ääntelevät lelut). Annetaan käteen tunnusteltavaksi. Vähin erin leikkiä jatketaan laittamalla astiaan ja ottamalla pois. Myöhemmin etsitään näköpiiristä kadonnutta lelua, esim. paperin alta.

Kieli:

Otolle nimetään ja näytetään ympärillä olevia tavaroita, esim. kengät, lamppu jne. Joidenkin esineiden kohdalla voidaan käyttää myös viittomaa.

Ei-sanan opettelua (yhdistetään sormella heiluttaminen), onnistuu hyvin esim. tilanteessa, kun Otto riisuu hoitopaikassa mielellään kenkiä pois.

Koska Otto pitää paljon musiikista ja loruista, niitä otetaan päivittäiseen käyttöön (ei liian paljon). Lorukortit yhdistettynä symbolikuvalla käyttöön.

Sosiaalinen kieli:

Leikitään ja lauletaan yhdessä muiden lasten kanssa, yksinkertaiset viittomat mukaan leikkiin. Matkiminen on monen oppimisen alku.

Omatoimisuus:

Kun Otto on tottunut karkea rakeiseen ruokaan, annetaan palasina "herkkupaloja" itse syötäväksi. Välillä voidaan kokeilla lusikka omaan käteen. Juomista voidaan harjoitella nokkamukista. Ruokailussa nimetään ruokia ja käytetään myös joitakin viittomia.

Motoriikka:

Oman kehon tunnistamisleikkejä. Näytetään käsiä, jalkoja, nenää jne. Taputetaan käsiä, vatsaa ... lorun tahdissa. "Taputan, taputan, käsiäni taputa jne."

Hierotaan kehon eri osia. Samoin pukiessa nimetään kehon osia.

Jalkalihaksia vahvistetaan seisottamalla, joustoleikki on hauska hyppyttämällä käsistä kiinni pitäen.

Päivärytmi selkeytetään kuvin, jotka ovat näkysällä seinällä.

Liite 2: HENKILÖKOHTAINEN OPPIMISSUUNNITELMA (HOPS)

LAPSEN NIMI: Otto

SYNT.AIKA: 1997

HOPS:N PVM: 30.11.1998

LAATIJAT: Vanhemmat, perhepäivähoitaja, kelto

LAPSEN VAHVUUDET

PERHEEN VAHVUUDET

LAPSEN TAVOITTEET

PERHEESEEN LIITTYVÄT ASIAT

Karkea motoriikka

Liikkumaan motivoiminen

Yhteistyö fysioterapeutin kanssa

- ryömii eteenpäin vatsallaan
- kävelee molemmista käsistä tuettuna
- siirtyy sivuaskelin tukea vasten

Hienomotoriikka

Motivoidaan tarttumaan pieniin esineisiin

- lusikankäyttö ruokailussa
- pienten palojen syöminen (poimiminen)

Lusikanpaksunnos kotiin

Omatoimisuus

Omatoimisuutta ruokailuun

- mukiin käyttö
- vie ruokaa suuhun ruokailuvälineellä ja sormin
- potalla istuminen säännöllisesti

Kommunikaatio

Motivoidaan matkimaan ja ilmaisemaan itseään
(viittomat, eleet, ääntelyt)

Viittomia myös kotiin

- vastaa yksinkertaisiin kysymyksiin ääntelyllä ja eleillä
- löytää tuttuja esineitä ja ihmisiä
- löytää tuttuja kuvia kirjasta
- yksinkertaiset lorut ja laulut

Liite 3 (1/2) PERHEPALVELUSUUNNITELMA (PPS)

LAPSI: Otto

SYNT.AIKA: 1997

PVM: 1.3.1999

LAATIJAT: Vanhemmat, perhepäivähoitaja, kelto

LAPSEN VAHVUUDET

PERHEEN VAHVUUDET

- iloinen, reipas poika
- oppii kokoajan uusia asioita

LAPSEN TAVOITTEET

PERHEEN TAVOITTEET

Karkeamotoriikka

- liikkumaan motivointi

Hienomotoriikka

- motivoidaan tarttumaan pieniin esineisiin

Omatoimisuus

- omatoimisuutta ruokailuun

Sosiaalinen kommunikaatio

- motivoidaan matkimaan ja ilmaisemaan itseään (viittomat, eleet, ääntelyt)

Liite 3 (2/2): HENKILÖKOHTAINEN OPPIMISSUUNNITELMA (HOPS)

TAVOITE	KEINOT	TOTEUTUS
C 1.4 Seisoo ilman tukea C 1.5 Siirtyy sivuaske- lin tukea vasten	<u>KARKEAMOTORIIKKA</u> - kengät - kiinnostavia esineitä nä- kysälle, hyvä tuki	Harjoitellaan päivittäin
A 4.1 Tarttuu pinset- tiotteella pieneen esinee- seen A 5 Asettaa esineen toi- sen päälle	<u>HIENOMOTORIIKKA</u> - käytetään houkuttelevia esineitä ja syötävää - esineitä, joita voi pinota	Esim. ruokailu Yhteinen leikkihetki
A 3.2 Juo aikuisen pi- telemästä mukista A 4.1-4.2 Vie ruokaa suhun ruokailuväli- neellä tai sormin	<u>OMATOIMISUUS</u> - mieluista juotavaa mu- kista tai lasista - tuttuja, mieluisia ruokia	Harjoitellaan jokaisella ruokailulla
B 1.1 Vastaa yksinker- taiseen kysymykseen ääntelyllä ja eleillä B 1.2 Osoittaa esinei- tä/ihmisiä D 1.4 Käyttää esineen tai tapahtuman nimeä	<u>SOSIAALINEN KOMMUNIKAATIO</u> - kirjat, kuvat - viittomat	Harjoitellaan päivittäin jokapäiväisissä tilanteis- sa ja leikitilanteissa
B 2.1 Löytää esineen tai ihmisen, joka piilotetaan lapsen katsellessa	<u>KOGNITIIVINEN KEHITYS</u>	

Liite 4: HENKILÖKOHTAINEN OPPIMISSUUNNITELMA (HOPS)

PVM. 3.6.1999

TAVOITE	KEINOT
<u>MOTORIIKKA</u> Harjoitellaan kävelyä käsistä tukien. Motivoidaan liikkumaan	Mielenkiintoinen kohde tavoitteena. Erialaisten esteiden kohtaaminen – ketteryys ja rohkeus.
<u>LEIKKI</u> Pallotellaan vierittäen, heittäen Hiekkaleikit Rakentelut	Esim. mallin mukaan riviin, päällekkäin jne.
<u>OMATOIMISUUS</u> Harjoitellaan mukista juomista. Rohkaistaan syömään sormin. Säännöllinen potalla istuminen päivittäin.	Edesauttaa puheen kehitystä (suun motoriiikka) Pinsettiote harjaantuu "hyvillä makupaloilla" Esim ruokailun jälkeen (hyvä hetki harjoitella mm. viittomia)
<u>SOSIAALINEN KOMMUNIKAATIO</u> Matkimisleikit Yksinkertaisten ohjeiden noudattaminen. Kuvien ja esineiden katselua ja nimeämistä (viittomat)	lorut, laulut viittomat: tule tänne, mennään nukkumaan, mennään syömään, mennään pissille Katsellaan ja nimetään myös tekemistä ilmaisevia kuvia.

Liite 5 (1/2): PERHEPALVELUSUUNNITELMA (PPS)

LAPSI: Otto

SYNT.AIKA: 1997

PVM: 30.8.1999

LAATIJAT: Vanhemmat, perhepäivähoitaja, kelto

LAPSEN VAHVUUDET

PERHEEN VAHVUUDET

Innokas oppimaan uusia asioita.

Seuraa toisia lapsia.

Leikkii

LAPSEN TAVOITTEET

PERHEEN TAVOITTEET

Kävelemään oppiminen

Omatoimisuutta ruokailuun

Kokonaisvaltainen kommunikoinnin edistäminen

Liite 5 (2/2): HENKILÖKOHTAINEN OPPIMISSUUNNITELMA (HOPS)

TAVOITE	KEINOT	TOTEUTUS
Houkutellaan liikkumaan kävellen.	<u>KARKEAMOTORIIKKA</u> Käsistä tukien kävelyä, mielenkiintoinen kohde houkuttelee.	Aina kun siihen on mahdollisuus (kengät)
Tasapainon kehittäminen	<u>TASAPAINO</u> Esteiden yli ryömimistä. Oikean laskeutumistavan opettaminen	Järjestetään pieniä liikuntaratoja Käytetään matalia portaita.
Oppia juomaan mukista Opetellaan itsenäistä ruokailua lusikalla.	<u>OMATOIMISUUS</u> Ruokailun yhteydessä kannustetaan tarttumaan lusikkaan, aikuinen ohjaa.	Harjoitellaan päivittäin ruokailun yhteydessä. Harjoitellaan päivittäin, mutta aikuinen auttaa tarpeen mukaan.
Kannustetaan äänтелеmään, käyttämään viittomia.	<u>MATKII – TOISTAA</u> Yksinkertaiset lorut, laulut, leikit + viittomat Aiheina esim. kehonosat, tunteet, tekemiset	Päivittäin pieni laululeikki-tuokio Nimeämistä
Harjoitellaan silmän ja käden yhteistyötä	<u>HIENOMOTORIIKKA</u> - muotolaatikko - nuppipalapelit - rakentelut - pallottelu - sormivärit	Päivittäin jotakin näistä.