

Sanna Uotinen

Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa



Sanna Uotinen

Vanhempien ja lasten toimijuuteen
konduktiivisessa kasvatuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
joulukuun 13. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 351

Sanna Uotinen

Vanhempien ja lasten toimijuuteen
konduktiivisessa kasvatuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Markku Leskinen

Department on Educational Sciences / Special Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Sari Minkkinen

URN:ISBN:978-951-39-3447-7

ISBN 978-951-39-3447-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-3411-8 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

ABSTRACT

Uotinen, Sanna

Into the agency of a parent and a child in conductive education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 191 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 351)

ISBN 978-951-39-3447-7 (PDF), 978-951-39-3411-8 (nid.)

English summary

Diss.

The aim of this study was to examine and describe what kind of meaning conductive education (CE) has for a family of a child with motor disorder. Special interest was focused on the agencies of both child and parent. CE is a unified system of habilitation, based on the work of Hungarian doctor and educationalist András Pető (1893–1967), who saw motor disorders more as a question of learning and teaching than just medical one. Research questions were the following: how does the current habilitation system answer to parental expectations, how does CE enhance parental agency, how is CE implemented from the point of view of the child, and what kinds of factors affect the agency of the child in everyday life. The study involved 27 children with motor disorder and their families who attended a three-to four-week CE course in 2001 in Finland. During the course each parent assisted her or his own child. The data were collected by interviewing parents in a group two or three times during the course, and by videotaping training sessions. Follow-up interviews were done with 10 families at their homes during the years 2004–2005. Interviews were conducted as thematic interviews and data were analysed by using the content analysis method and narrative approach.

In the findings three major themes were discovered in experiences of parents concerning current habilitation. First, parents were uncertain whether professionals had a realistic view of their child. It was assumed that the view of the child was limited and, therefore, goals for the child were not sufficiently challenging. Second, the environment of the child's habilitation was questioned. Third, agencies of the child and parent were needed to be better used. CE was experienced positively by parents. Parents indicated during the CE course that they themselves learned a great deal, which made them more confident with their child. Child activity seemed to also be increased, and the company of other peers was meaningful. Although the CE course was experienced as successful there were some difficulties transferring the principles learned into the child's daily life at home. For families the main advantage was that they realized the simplicity of habilitation.

Keywords: conductive education, agency, habilitation, learning, teaching, group, family-centered work, child with motor disorder

Author's address

Sanna Uotinen
Open University of the University of Jyväskylä
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä, Finland
sanna.uotinen@avoin.jyu.fi

Supervisors

Professor Paula Määttä
Department of Educational Sciences /Special Education
University of Jyväskylä, Finland

Expert consultant, PhD (Ed.) Päivi Kovanen
Karakum Oy
Korpilahti, Finland

Reviewers

Docent Matti Koivikko
Department of Paediatric Neurology
Tampere University Hospital, Finland

Professor Eija Kärnä-Lin
Department of Special Education
University of Joensuu, Finland

Opponent

Professor Eija Kärnä-Lin
Department of Special Education
University of Joensuu, Finland

ESIPUHE

On kiitoksen aika. Väitöskirja ei olisi onnistunut minulta yksin, vaan valmistumista ovat edesauttaneet lukuisat ihmiset. Perheet, jotka osallistuivat konduktiivisen kasvatuksen kurssille ja lupautuivat tutkimukseen, ovat mahdollistaneet sen, että tätä teemaa päästiin ylipäättään tutkimaan. Suuri kiitos kaikille tutkimukseen osallistuneille perheille.

Professori Paula Määtän, väitöskirjani pääohjaajan, rooli on ollut korvaamaton. Hän on luotsannut minua aiheen valinnasta lähtien aivan tänne viime metreille asti väsymättä ja luottavaisesti. Toisen ohjaajani, KT Päivi Kovanen, puoleen olen voinut aina kääntyä saaden apua niin pieniin kuin suurempiinkin kysymyksiin, kiitos Päivi. Päivi Kovanen on kerännyt myös osan tutkimusaineistoa. Ohjaajani muodostivat kaksikon, joka asiantuntevalla ja innostavalla ohjauksellaan sai minut aina uudelleen uskomaan ja luottamaan väitöskirjan etenemiseen. Suurkiitos teille!

Väitöskirjani esitarkastajilla, professori Eija Kärnä-Linillä ja dosentti Matti Koivikolla, on tärkeä osuus työni viimeistelyssä. Arvostan suuresti esitarkastuslausunnoissa saamaani rakentavaa palautetta ja käymääni keskustelua Matti Koivikon kanssa. Perhetutkimuksen tutkijakoulu on tukenut opiskelua monin tavoin, kiitos. Pienryhmieni ohjaajilta professori Helena Rasku-Puttoselta, professori Paula Määtältä, dosentti Anna Röngältä ja professori Hannele Forsbergilta olen saanut monipuolista ja kannustavaa ohjausta. Monitieteiset pienryhmätapaamisemme ovat olleet antoisia! Kiitokset myös tutkijakoulun johtaja professori Kimmo Jokiselle.

Jyväskylän yliopiston (silloinen) erityispedagogiikan laitos tarjosi minulle erinomaiset mahdollisuudet tehdä väitöskirjaa. Haluan kiittää varajohtaja Markku Sasia ja koko erityispedagogiikan yksikön väkeä. VARHE-tutkijatapaamiset ovat olleet tärkeitä mahdollisuuksia esitellä omia ajatuksiaan, saada palautetta ja keskustella samoista aihepiireistä kiinnostuneiden ihmisten kanssa. Kiitos varhelaiset! Erityismaininnan haluan osoittaa työkavereista ja varhelaisista muodostuneelle ns. lähipiirilleni, jonka kanssa olen saanut ihmetellä tutkimuksen tekemisen kiemuroita niin työ- kuin vapaa-aikana sekä Suomessa että ulkomailla. Lämpimät kiitokset KT Anja Rantalalle, KL Riitta Viitalalle, KT Tanja Vehkakoskelle, KT Helena Sumelle ja KM Kristiina Fromille.

Jyväskylän avoin yliopisto on tukenut minua myöntämällä virkavapautta avoimen yliopiston yliopistonopettajan työstäni. Kiitokset siitä. Virkavapaus mahdollisti opiskelun, tutkimuksen tekemisen ja sitä kautta väitöskirjan valmistumisen. Englannin kielen tarkistamisesta kiitän kielentarkastaja Lisa Lahtelaa ja suomen kielen tarkistamisesta FL Marja-Leena Koppista. Kiitos Maija Komulainen avustasi kansikuvan muokkauksessa.

Suuren kiitoksen ansaitsevat myös sisarukseni perheineen, isä, sukulaiset ja monet hyvät ystävät, joiden kanssa en ole juurikaan näitä väitöskirja-asioita mietkellyt. On ollut tärkeää ja virkistävää heittäytyä uusiin touhuihin ja laittaa tutkimusasiat taka-alalle.

Jokivierussa 10. marraskuussa 2008, Sanna Uotinen

KUVIOT

KUVIO 1	ICF-luokituksen osa-alueiden vuorovaikutussuhteet.....	26
KUVIO 2	Tutkimuksen toimintaympäristöt ja toimijat	33
KUVIO 3	Dysfunktion negatiivinen kehä	40
KUVIO 4	Ortofunktion positiivinen kehä.....	41
KUVIO 5	Lapsen kuntoutuksen keskeiset toimijat.....	82
KUVIO 6	Ryhmän merkitys	130
KUVIO 7	Lapsen toimijuutta tukevat tekijät arkiympäristössä.....	148
KUVIO 8	Toimijuuden ulottuvuudet	157
KUVIO 9	Ohjaus ja oppiminen konduktiivisessa kasvatuksessa.....	160

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Varhaisvuosien erityiskasvatuksen paradigmat	24
TAULUKKO 2	Perhetyön mallit	29
TAULUKKO 3	Vanhempien näkemyksiä koskevia tutkimuksia.....	55
TAULUKKO 4	Lasten syntymävuodet	63
TAULUKKO 5	Lasten kuvaus	64
TAULUKKO 6	Ryhmähaastattelut	68
TAULUKKO 7	Perheiden yksilöhaastattelut	70
TAULUKKO 8	Aineistot tutkimustehtävittäin	71
TAULUKKO 9	Teema-alueen muodostuminen	75
TAULUKKO 10	Kuntoutuksen toteutuksen kriittiset kysymykset	90
TAULUKKO 11	Toimijuuteen ohjaaminen.....	158

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	SAATTEEKSI LUKIJALLE	9
1.1	Tutkimuksen tarkoitus.....	9
1.2	Tutkimuksen teoreettiset kiintopisteet.....	12
1.2.1	Sosiokulttuuriset lähtökohdat	12
1.2.2	Ekokulttuurinen näkökulma perheen arjen ymmärtämiseen ...	20
1.2.3	Eryityskasvatuksen ja kuntoutuksen kontekstit.....	22
1.2.4	Perhekeskeiset toimintatavat	28
1.3	Kooste tutkimuksen lähtökohdista	32
2	KONDUKTIIVINEN KASVATUS	34
2.1	Alkujuuret Unkarissa	34
2.2	Teoreettinen perusta.....	37
2.3	Pedagogiset periaatteet	41
2.4	Konduktiivinen kasvatusta 2000-luvulla.....	48
2.5	Konduktiivisen kasvatuksen arviointia.....	52
2.6	Kooste ja oman tutkimuksen paikallistaminen.....	56
3	METODOLOGISET VALINNAT JA RATKAISUT	58
3.1	Laadullinen tutkimusote ja tarinallisuus	58
3.2	Tutkimukseen osallistuneet perheet - tarinan päähenkilöt	62
3.3	Aineiston keruun vaiheet - kertomusten ja kuvien kerääminen.....	66
3.4	Analyysin eteneminen - aineistoista tarinaksi	73
3.5	Luotettavuuden arviointia - tarinan totuus	77
4	KUNTOUTUKSEN KÄYTÄNNÖT	81
4.1	Ammattilaiset ja lapset: ohjauksen kohteena lapsi.....	83
4.2	Ammattilaiset ja vanhemmat: unohtuivatko vanhemmat?.....	85
4.3	Vanhemmat ja lapsi: yhteisiä toimintatapoja arkeen.....	88
4.4	Kooste: lähtökohdat kurssille osallistumiselle	89
4.4.1	Kuntoutuksen kriittiset kysymykset	89
4.4.2	Perhetarinat	93
5	OHJATEN JA OPPIEN TOIMIJUUTEEN KONDUKTIIVISESSA KASVATUKSESSA.....	97
5.1	Vanhemmat oppimassa	97
5.1.1	Ohjeita, mallia ja tietoa	97
5.1.2	Tekemällä oppien	102
5.1.3	Kooste: vanhemmat toimijoiksi.....	106

5.2	Lapsen ohjaaminen toimijuuteen	108
5.2.1	Vahvaa ohjausta	108
5.2.2	Lapsi onnistuu ja kehittyy.....	114
5.2.3	Kooste: osaavaksi ja tahtovaksi lapseksi.....	117
5.3	Lasten keskinäiset suhteet ryhmässä	119
5.3.1	Ryhmä tempaa mukaan	120
5.3.2	Ryhmässä toimitaan ja opitaan yhdessä.....	122
5.3.3	Tärkeä vertaisryhmä	127
5.3.4	Kooste: lapset ryhmässä oppimassa	130
6	KURSSILTA KOTIIN - LAPSEN TOIMIJUUS ARJESSA.....	133
6.1	Millaisin eväin kotiin?	133
6.2	Miten arki muuttui kotona - arjen akkomodaatiot.....	136
6.3	Lapsen arki päiväkodissa ja koulussa.....	142
6.4	Kooste: lapsen toimijuus arjen ympäristöissä	147
6.4.1	Perheiden valinnat ekokulttuurisesta näkökulmasta	147
6.4.2	Kaksi perhetarinaa	151
7	VANHEMPIEN JA LASTEN TOIMIJUUS	154
8	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	159
8.1	Intentionaalinen toimijuus	160
8.2	Ohjauksen voima	163
8.3	Yhteiskunnan kehykset.....	167
8.4	Päätäntö.....	171
	SUMMARY	174
	LÄHTEET	177

1 SAATTEEKSI LUKIJALLE

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Väitöskirjani aiheena on konduktiivisen kasvatuksen merkitys liikuntavammaisten lasten ja heidän vanhempiansa elämässä. Tarkoituksena on tuoda esille ja tarkastella perheiden tarpeita ja kokemuksia lasten kuntoutuksesta. Tutkimukseni kuuluu erityispedagogiikan tieteenalaan. Viitekehys rakentuu sosio- ja ekokulttuurisista lähtökohdista eli tarkastelen liikuntavammaisen lapsen oppimista, ohjausta, kuntoutusta osana hänen sosiokulttuurista ympäristöään. Tarkastelun kohteena ovat myös vanhempien ohjaus ja oppiminen. Kehitys ja oppiminen ovat sosiokulttuurinen tapahtuma, johon oppijat itse aktiivisesti osallistuvat yhdessä vanhempiansa ja muiden läsnäolijoiden kanssa (Rogoff 2003). Lapsen kehityksen kannalta olennaista on kotona tapahtuva päivittäinen toiminta ja vuorovaikutustilanteet vanhempien kanssa. Lapsi kehittyy ja oppii osallistumalla yhteiseen toimintaan. (Gallimore, Weisner, Kaufman, & Bernheimer 1989.)

Vanhempien ja ammattilaisten yhteistyö ja vuorovaikutussuhde on pitkään nähty merkityksellisenä lapsen kehityksen tukemisessa. Vaikka Suomessa lainsäädäntö ei anna selkeitä ohjeita yhteistyön tekemiseen, ovat ammattilaiset omaksuneet tämän lähestymistavan (Kovanen 2001). Yhteistyössä korostetaan vanhempien ja ammattilaisten välistä kasvatuskumppanuutta (esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, VASU 2005). Yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena on varhaiskasvatustalvelujen monimuotoisuuden kehittäminen, jotta perheiden erilaisiin tarpeisiin pystytään vastaamaan paremmin (Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille 2007, 20). Kun perheen lapsi on vammaisen tai jollain tavoin erityistä tukea tarvitseva, tuo se omat piirteensä vanhempien ja ammattilaisten yhteistyöhön. Keskeisiksi sisällöiksi tulevat lapsen kuntoutus ja siihen liittyvät asiat. Lasten kuntoutuksessa ei voida huomioida yksinomaan kuntoutujaa eli lasta, vaan siinä tulee ottaa huomioon se, että lapsi on osa perhettään ja tällöin lapsen hyvän kuntoutuksen edellytyksenä on vanhempien sitoutuminen siihen (von Wendt, Kokkonen & Kalland 2001, 399).

Vanhemmat haluavat olla usein aktiivisesti mukana lapsensa kuntoutuksessa (Kovanen & Määttä 1997; Määttä 1999a). Perheet haluavat myös usein enemmän tietoa, tukea ja ohjausta kuntoutuksen ammattilaisilta, kuin sitä on ollut saatavilla (esim. Kovanen 2004; Mattus 1993; Veijola 2004). Lasten kuntoutukseen tai varhaisvuosien erityiskasvatukseen eivät sisälly vain lapsen liittyvät asiat, vaan siihen sisältyvät lapsen oppimismahdollisuuksien tarjoamisen lisäksi myös vanhempien, perheen ja yhteisön tukeminen. Näitä tulisi tarjota perhekeskeisin menetelmin. (Dunst 2000.)

Kasvatus ja kuntoutus ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Kasvatuksen ja kuntoutuksen käsitteiden sisällöissä on paljon yhtäläisyyksiä ja kiinnekohtia (Sipari 2008, 11). Toisaalta käsitteet sisältävät paljon ristiriitaisuuksia, koska ne ovat lähtöisin erilaisista traditioista ymmärtää lapsen tarpeita ja ohjausta (Kovanen 2004, 29). Kuntoutuksen lähtökohdat ovat lääketieteessä ja keskeinen tavoite kuntoutuksessa on ollut saada kuntoutettava uudelleen kuntoon (esim. Tuunainen 2001, 16). Lääketieteen painotus voi näkyä myös kasvatuksen, erityisesti erityiskasvatuksen käytänteissä. Pihlajan (2004, 115) mukaan päivähoiton erityiskasvatuksessa korostuu lääketieteellinen lähestymistapa. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Heinämäki (2004) tutkimuksessaan. Nykyisin kuntoutus määritellään ihmisen ja ympäristön muutosprosessiksi, jossa tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen (Kuntoutusselonteko 2002, 3). Kuntoutuja ymmärretään aktiivisena ja hänen omaa kokemustaan ja osallistumistaan korostetaan (Järvikoski & Härkäpää 2004, 52–55; WHO, Stakes 2004). Kasvatuksen lähtökohdat ovat oppimisteoreettisessa viitekehyksessä, jossa lapsen oppimisprosessi ja sen tukeminen ovat keskeisiä (Kovanen 2004, 29). Tänä päivänä tavoitellaan kasvatuksen ja kuntoutuksen käytänteiden ja periaatteiden tiivistä vuoropuhelua, jota voidaan pitää lapsen kokonaiskehityksen tukemisen edellytyksenä (ks. Kovanen 2004; Sipari 2008).

Konduktiivisessa kasvatuksessa on pyritty yhdistämään kasvatuksen ja kuntoutuksen lähtökohdat. Konduktiivinen kasvatus (*conductive education*) on unkarilaisen lääkärin ja kasvatustieteilijän András Petón (1893–1967) kehittämä kokonaisvaltainen ohjaus- ja oppimismalli liikuntavammaisille lapsille ja aikuisille, jossa lähtökohtana on yksilön oma aktiivisuus. Petó piti motorista häiriötä ensisijassa oppimisvaikeutena ja hänen tavoitteenaan oli yhdistää opetuksellinen ja lääkinnällinen tieto ja toiminta. Konduktiivisen kasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen koko persoonaa eli konduktiivinen kasvatus on kokonaisuus, jossa tuetaan kokonaisesti lapsen oppimista ja itsenäistä toimintaa. (Horváth 1997, 2-3; Sutton 1986b, 154–159; Tatlow 1997, 32–34.) Keskeisiä toimintaperiaatteita ovat toiminnan tapahtuminen ryhmässä, lapsen oma aktiivisuus, koulutuksen saaneiden toimiminen ohjaajina, toiminnan muodostuminen tehtäväsarjoista, toiminnan ohjautuminen rytmisen puheen kautta ja fyysisen ympäristön merkitys. Vanhempien toiminta ja osallisuus lapsensa ohjauksessa on myös keskeinen lähtökohta. (Sutton 1986a, 19–24.) Ohjaamalla vanhempia konduktiivisen kasvatuksen periaatteisiin mahdollistuu lapsen varhainen tukeminen. Konduktiivisen kasvatuksen ajattelutapaan kuuluu, että lapsen ensimmäisten

elinvuosien aikana vanhemmat ovat keskeinen ohjauksen kohde, mutta lapsen kasvaessa ohjauksen painopiste siirtyy lapseen.

Konduktiivista kasvatusta koskevat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiallisesti sen vaikuttavuuteen (esim. Bochner, Center, Chapparo & Donnelly 1999; Reddihough, King, Coleman & Catanese 1998; Ödman & Öberg 2005, 2006). Tehdyissä tutkimuksissa on usein unohdettu lapsen perhe ja sosiaaliset tekijät (Morgan & Hogan 2005). On kuitenkin tuotu esille, että olennaista olisi ymmärtää lapsen elämän kokonaisuus ja huomioida palvelujen käyttäjien, erityisesti vanhempien näkökulmat ja kokemukset (esim. Ludwig ym. 2000). Tarvetta olisi myös selvittää, miten konduktiivisen kasvatuksen periaatteet siirretään lapsen arkipäivään (Bochner & Center 1996). On todettu, että vanhempien osallisuus lapsen motoristen taitojen kuntoutukseen ei toteudu toivotulla tavalla nykyisen järjestelmän toteutusmalleissa eivätkä kuntoutuspalvelujen tarjoajat ole onnistuneet auttamaan vanhempia omaksumaan uusia, lapsen motorisia taitoja paremmin edistäviä toimintatapoja. Uusille vaihtoehdoille ja ratkaisuille kuntoutuspalveluissa olisi tarvetta. (Mahony, Robinson & Perales 2004.) Oma tutkimukseni sijoittuu vastaamaan näitä tarpeita. Tarkastelen tutkimuksessani perheitä, liikuntavammaisia lapsia ja vanhempia, jotka ovat osallistuneet konduktiivisen kasvatuksen kurssille.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset Tutkimukseni lähtökohdat ovat käytännölliset. Tarkoitukseni on tuottaa tietoa, joka palvelee liikuntavammaisten lasten perheitä sekä heidän kanssaan työskenteleviä ammattilaisia. Tavoitteena on, että tulokset antavat uusia tai vahvistavat jo tiedossa olevia näkökulmia, joiden avulla vammaisten lasten ja heidän perheidensä parissa toimivat ammattilaiset voivat kehittää toimintaansa. Tavoitteena on myös tukea vammaisten lasten perheitä kuvaamalla perheiden arjen ratkaisuja ja konduktiivisen kasvatuksen merkitystä siihen. Nostan esille kysymyksiä ja haasteita liikuntavammaisten lasten kuntoutuksesta tänä päivänä sekä tarkastelen, mitä tarjottavaa konduktiivisella kasvatuksella on. Tarkoitukseni on ymmärtää vanhempien kokemuksia ja kertomuksia näistä teemoista. Keskeisenä näkökulmana on tarkastella lapsen ja vanhempien toimijuutta. Raporttia luettaessa tulee pitää mielessä se, etten pyri kuvaamaan liikuntavammaisten lasten kuntoutuksen käytäntöjen koko todellisuutta, vaan tavoitteena on kertoa, millaisena käytänteet näyttäytyvät tämän tutkimusaineiston valossa.

Tutkimuskysymykset jakaantuvat neljään pääteemaan. Ensimmäinen kysymys selvittää vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä lapsensa kuntoutuksen järjestämisestä ja siihen liittyvistä haasteista tänä päivänä. Tarkastelen tässä myös niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet perheiden osallistumiseen konduktiivisen kasvatuksen kurssille. Toinen tutkimuskysymys pureutuu konduktiivisen kasvatuksen merkitykseen vanhempien oman toiminnan kannalta. Tarkastelen vanhempien toimijuutta kurssin ohjauksen ja oppimisen kautta. Tutkimuksen kolmannessa kysymyksessä selvitän konduktiivisen kasvatuksen merkitystä lapsen toimintaan. Tarkastelen merkitystä pääosin vanhempien arvioimana ja osittain myös videoaineistoon pohjautuvana. Lopuksi vastaan siihen,

miten lapsen toimijuutta tuetaan ja ohjataan lapsen arjessa ja miten konduktiivinen kasvatus on muuttanut perheen arkitoimintaa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten vallitseva kuntoutuksen toteutus vastaa perheiden odotuksia?
- 2) Miten konduktiivinen kasvatus tukee vanhempien toimijuutta?
- 3) Miten konduktiivinen kasvatus toteutuu lapsen kannalta vanhempien arvioimana?
- 4) Millaiset tekijät ohjaavat lapsen toimijuutta arjessa?

Raportti etenee siten, että luvuissa 1-3 johdattelen lukijan teoreettisiin ja sisällöllisiin lähtökohtiin sekä kerron tutkimuksen metodologisista valinnoista ja toteuttamisratkaisuista. Luvuissa 4-6 käsittelen tutkimuksen löydöksiä. Löydösluvut etenevät tutkimustehtävittäin siten, että neljännessä luvussa vastaan tutkimustehtävään yksi, viidennessä luvussa tarkastelen tutkimustehtäviä kaksi sekä kolme ja kuudennessa luvussa tutkimustehtävää neljä.

1.2 Tutkimuksen teoreettiset kiintopisteet

1.2.1 Sosiokulttuuriset lähtökohdat

Tutkimukseni taustalla on sosiokulttuurisen teorian viitekehys. Kiinnostus sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutukseen lapsen kehitykseen on ollut viime vuosina voimakasta. Keskeinen ajatus sosiaalikultuurisessa lähestymistavassa on kehityksen tarkastelu kokonaisesti ja monitieteisesti huomioiden kulttuuriset, historialliset ja institutionaaliset olosuhteet. Näkökulma painottaa sitä, että yksilön kehitystä ei tarkastella irrallaan ympäristöstä ja yhteiskunnasta. (Wertsch 1991, 5-6.) Keskeinen vaikuttaja ja tämän alueen kehittäjänä on Lev Vygotski (1896-1934). Vygotski kuoli nuorena, mutta hänen teoriaansa ovat kehittäneet niin sen aikaiset kollegat (esim. Leontjev 1975; Lurija) kuin myöhemmät seuraajatkin (esim. Bruner 1985; Rogoff 1990; Valsiner 1987; Wertsch 1985). Vygotskin yksi keskeinen teos *Thought and Language* käännettiin englanniksi vasta v. 1962, jonka jälkeen hänen ajatuksensa tulivat laajempaan tietoisuuteen (Bruner 1985, 23) ja ovat vaikuttaneet käsityksiin lapsen kehityksestä ja oppimisesta ympäri Eurooppaa ja Yhdysvaltoja. Keskeinen näkökulma Vygotskin teoriassa on ymmärrys siitä, että kehitys ja oppiminen ovat enemmän sosiaalinen ja kulttuurinen kuin vain yksilöllinen ilmiö. Toisin kuin yksilökeskeisten näkemysten edustajat Vygotski painottaa sosiokulttuurisen ympäristön vaikutusta sekä vanhempien, muiden lasten ja opettajien keskeistä tehtävää lapsen kehityksessä ja oppimisessa. (Kozulin, Gindis, Agaeyev & Miller 2003, 1-2.)

Kehityksen ja oppimisen tarkastelu sosiokulttuurisesta näkökulmasta pitää Rogoffin (1995) mukaan sisällään eri tason prosesseja: yksilöllisen, ihmisten välisen ja yhteisöön liittyvän prosessin. Yksilölliseen tasoon liittyvät esimerkiksi henkilökohtaiset arvot, uskomukset, tunteet ja käyttäytyminen. Ihmisten väli-

nen, sosiaalinen taso sisältää kommunikaation, yhteistyön, konfliktit ja avustamisen. Yhteisöllinen taso puolestaan sisältää esimerkiksi yhteisön historian, arvot, säännöt ja kielen. Rogoff kuvaa eri tasoilla tapahtuvaa kehityksellistä prosessia havainnollistavilla käsitteillä. Yksilöllisen tason ohjaus- ja oppimistapahtumaan hän viittaa käsitteellä osallistuva omaksuminen (*participatory appropriation*). Lapsi muuttaa ymmärrystään oman henkilökohtaisen osallistumisensa kautta. Tämä prosessi eroaa sisäistämisestä siinä, että sisäistäminen nähdään usein staattisena tiedon siirtona ulkoa sisälle ihmiseen. Osallistuvassa omaksumisessa lapsen aktiivinen osallistuminen itsessään on prosessi, jossa lapsi kartuttaa ymmärrystään toiminnasta. Tarkastelun kohteena eivät ole lapsen suorituskyyky tai tiedon määrä vaan huomio on lasten osallisuudessa tapahtumiin ja tilanteisiin ja niiden aktiivisissa muutoksissa. (Rogoff 1995, 150–155.)

Oppimisen yhteistoiminnallisen luonteen huomioimiseen Rogoff (1990, 2003) tuo käsitteen ohjattu osallistuminen (*guided participation*), joka liittyy erityisesti sosiaaliseen, ihmisten väliseen tasoon. Tällä hän painottaa sitä, että lapsen kehityksen kannalta ovat keskeisiä sekä lapsen ohjaus että lapsen osallisuus kulttuurisesti merkityksellisiin tilanteisiin. Ohjattu osallistuminen sisältää lapsen osallistumista tukevia prosesseja. Vanhemmat järjestävät lapsen osallistumismahdollisuuksia ja ohjaavat häntä erilaisten kielellisten ja ei-kielellisten vihjeiden ja mallien avulla. Vanhemmat rakentavat siltoja, jotka auttavat lasta ymmärtämään ja toimimaan uusissa tilanteissa. Ohjatun osallistumisen perustana on intersubjektivisuus, jolla tarkoitetaan lapsen ja osaavamman yksilön jaettua tavoitetta ja saavutettua yhteistä, molemminpuolista ymmärrystä. (Rogoff 1990, 8, 66–67.) Ohjausta tapahtuu myös tilanteissa, joita ei ole tarkoitettu varsinaisiksi oppimistilanteiksi. Epäviralliset tilanteet ja arkipäivän tapahtumat ovat keskeisiä ohjaamisen ja oppimisen väyliä. Vanhemman ja lapsen jokapäiväiset keskustelut ja tuokiot tarjoavat lapselle usein tärkeän reitin tietoon ja oman yhteisön osallisuuteen. (Rogoff 2003, 283.) Ohjattu osallistuminen ei viittaa tiettyihin menetelmiin tai sosiaalisesti hyväksytyihin taitoihin ja käytäntöihin. Enemmänkin sen avulla kiinnitetään huomio ohjaukseen liittyvään vuorovaikutukseen. Ohjaus voi olla avointa ja suoraa, kasvokkain annettua, mutta myös hiljaista ja epäsuoraa sekä kulttuurin ja sosiaalisten arvojen antamia suuntia. Keskeistä on ajatus oppimisesta: oppiminen on prosessi, jossa lapsen osallisuus yhteisön toimintaan muuttuu. Se on prosessi, jossa otetaan uusia rooleja ja vastuita. (Rogoff 2003, 283–284; 1995, 142–147.) Monet tilanteet, joissa osaavampi ei suoraan opeta lasta, tukevat silti hyvin lapsen oppimista. Lapsi itse oman havainnoinnin ja aktiivisuuden kautta pyrkii ymmärtämään kyseisen tilanteen ominaispiirteet. (Rogoff 1990, 207.)

Oppipoikana olo -termi (*apprenticeship*) viittaa taas yhteisöllisen tason prosesseihin. Siihen sisältyy ajatus osaavien ja vähemmän osaavien sitoutuneesta osallistumisesta yhteisön kulttuurisesti järjestyneisiin tilanteisiin. Oppimista ja kehittymistä tarkastellaan vuorovaikutukseen liittyvän sitoutumisen ja siihen liittyvien järjestelyjen kautta. Tarkastelun kohteena ovat siis myös tilanteeseen liittyvät institutionaaliset tekijät, kuten talous, politiikka, asenneilmapiiri ja materiaaliset tekijät. (Rogoff 1995, 142.)

Nämä eri tasot ovat erottamattomia ja kiinteästi toisiinsa liittyviä. Tämä edellyttää, että vaikka mielenkiinnon kohde olisi yksi näistä, tulee tarkastelussa aina huomioida myös muut taustalla vaikuttavat tasot. (Rogoff 1995, 139–142.)

Sosiokulttuurinen tutkimussuuntaus sisältää useita teorioita, mutta kaikkien näiden yhtenä keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää Vygotskin ajatuksia lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä. Hän kehitti yhdessä kollegoidensa kanssa kulttuurishistoriallisen teorian, joka on kokonaisuus ihmisen kehityksestä. Kulttuurishistoriallisen teorian perusajatuksena on se, että ihmisen psyyke kehittyy hänen omaksuessaan historiallisen perimän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja että erityistä ihmiselle on kyky käyttää ja valmistaa välineitä, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle (Hänninen 2001, 86; Valsiner & van der Veer 2000, 364–365). Vygotskin teoriaa voidaan pitää yhtäläillä niin kehitys- kuin oppimisteorian, jolla on ollut vaikutuksia sekä psykologian että kasvatustieteen kehittymiseen. (ks. esim. Kozulin ym. 2003; Moll 1990.)

Käsittelen seuraavaksi lasten kehitystä, oppimista ja opetusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta tuoden esille keskeisiä näkökulmia ja käsitteitä niiltä osin, kun ne ovat olennaisia oman tutkimukseni ymmärtämisen kannalta.

Lähikehityksen vyöhyke Vygotskin ehkä tunnetuin ja yleisimmin käytetty käsite on lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*), joka esiintyy lähes kaikessa kehitys- ja kasvatopsykologisessa kirjallisuudessa (Chaiklin 2003, 40). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoitti lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä eli sitä aluetta, jolla kehitys tapahtuu (Valsiner 2000, 43; Vygotsky 1978, 86). Hakkarainen tarkentaa (2002, 176), että lähikehityksen vyöhyke on se vuorovaikutusprosessi, joka johtaa aktuaalisesta suoritustasosta potentiaaliseen. Aktuaalisella, saavutetulla kehitystasolla tarkoitetaan niitä toimintoja, joista lapsi selviytyy itsenäisesti. Potentiaalilla kehitystasolla ovat puolestaan ne taidot, jotka ovat kypsymässä, mutta joita lapsi ei saa käyttöönsä itsenäisesti. Hän suoriutuu niistä autettaessa, aikuisen ohjauksessa tai yhteistyössä kehittyneempien kavereiden kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevista taidoista kertovat ne toiminnot, joita lapsi pystyy jäljittelemään. Lapsi jäljittelee kuitenkin vain sellaista, mikä on hänen älyllisten mahdollisuuksiensa rajoissa. (Vygotsky 1978, 86–88.) Lähikehityksen vyöhykkeen idean mukaan se, mitä lapsi osaa tehdä tänään opettajan avulla, hän osaa huomenna tehdä itse (Vygotski 1982, 263; Vygotsky 1978, 87).

Lapsi ratkaisee vaikeampia tehtäviä yhteistyössä ja ohjauksessa kuin itsenäisesti. Eli lapsi pystyy yhteistyössä tekemään enemmän, mutta ainoastaan niissä rajoissa, jotka hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät. Mitä kauemmaksi lapsen omasta kehitystasosta siirrytään, sitä vaikeammaksi ja lopulta mahdottomaksi lapsen suoriutuminen käy. (Vygotski 1982, 184–185.) Jos vanhemmat yrittävät kehittää lapsessa taitoja, jotka ovat liian kaukana lapsen senhetkisistä kyvyistä, ne tulevat harvoin osaksi lapsen toimintaa. Tosin lapsen kehitykseen voi aina sisältyä myös ennustamattomia piirteitä. (Valsiner 1987, 107, 230.) Rogoff (1990, 16) laajentaa käsitystä lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvasta ohjauksesta. Hän painottaa lapsen ja osaavamman

välillä yhteyttä ja korostaa myös hiljaisen ja näkymättömän ohjauksen merkitystä.

Lapsen kehitystä arvioitaessa on otettava huomioon sekä kypsyneet että kypsyvässä olevat toiminnot eli sekä aktuaalinen että lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys kehityksen kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla. (Vygotski 1982, 184.) Vygotskin mukaan testit, jotka mittaavat lapsen suoritusta, eivät kerro lapsen kehityksen mahdollisuuksista eli lähikehityksen vyöhykkeen leveydestä, vaan ne kuvaavat vain vyöhykkeen alareunaa (Hänninen 2001, 92). Keskeistä ei ole mitata sitä, mitä lapset osaavat itsenäisesti vaan sitä, mitä he pystyvät tekemään toisen kanssa (Berk & Winsler 1995, 26).

Gallimore ja Tharp (1990, 184–187) jakavat lähikehityksen vyöhykkeen neljään vaiheeseen, joissa vaihtelevat lapsen oma kontrolli ja sosiaalinen kontrolli. Lapsen kehitys etenee näiden vaiheiden kautta, joskin tarkkaa rajaa siirtymien välillä ei ole, vaan kyse on enemmänkin hienovaraisesta muutoksesta. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi tarvitsee osaavampien ohjausta tai tukea selviytyäkseen toiminnasta. Osaavampia voivat olla esimerkiksi vanhemmat, opettaja ja muut lapset. Toisessa vaiheessa lapsi näyttää suoriutuvan tehtävästä jo itsenäisesti, mutta suoritus ei ole vielä täysin kehittynyt tai automatisoitunut. Lapsi ohjaa ja säätelee itse itseään omalla puheellaan. Kolmas vaihe kuvaa tilannetta, jossa lapsi on sisäistänyt taidon tai tehtävän ja se on automatisoitunut osaksi lapsen toimintaa. Lapsi on tällöin siis siirtynyt lähikehityksen vyöhykkeen yläreunalle. Neljäs vaihe havainnollistaa tilannetta, jossa lapsi ei enää osakaan aiemmin oppimaansa. Lapsen itsesäätely ei ole vielä riittävä palauttamaan opittu taito toiminnaksi, vaan siihen tarvitaan osaavamman tukea. Uudelleen oppiminen etenee samojen periaatteiden mukaisesti eli toisten ohjauksesta omaan ohjaukseen ja sitä kautta toiminnan sisäistämiseen.

Kehitys ja oppiminen Sosiokulttuuristen teorioiden mukaan yksilön kehitys rakentuu vuorovaikutuksessa sosiaalisten ja kulttuurishistoriallisten tekijöiden kanssa. Kulttuuri ei vaikuta yksisuuntaisesti ihmiseen, vaan kyseessä on vastavuoroinen prosessi, jota tulisi tarkastella kokonaisuutena. Ihmisen kehityksen ymmärtämiseksi on perehdyttävä jokapäiväisen elämän kulttuuriin omaisuuksiin. (Rogoff 2003, 51; Wertsch 1991, 6.) Rogoff (2003, 10–11) määrittelee ihmisen kehityksen tapahtuvaksi yhteisönsä muuttuvissa sosiokulttuurisissa tilanteissa, joissa myös yksilön osallistuminen muuntuu. Lapsi kehittyy hänen osallistuessaan aktiivisesti jaettuihin sosiokulttuurisiin tilanteisiin. Jaetut tilanteet ovat osallistujilleen merkityksellisiä. (Rogoff 2003, 285.) Keskeistä on tarkastella ihmisen kehitystä kokonaisuutena eli esimerkiksi sosiaalisia, kognitiivisia, fyysisiä ja emotionaalisia tekijöitä tulisi tarkastella osana sosiokulttuurisia tekijöitä eikä irrallisina taitoina (Rogoff 2003, 237).

Kiinnostava näkökulma Vygotskin teoriassa on oppimisen ja kehityksen suhde. Oppiminen ja kehitys ovat erillisiä ja eri tahdissa eteneviä asioita, vaikka lapsen elämän kannalta ne liittyvätkin kiinteästi toisiinsa (Vygotski 1982, 182). Kehitys ei etene samanaikaisesti oppimisprosessin kanssa, vaan tulee usein jäljessä. Näin ollen opetuksen vaikutus kehitykseen ei rajoitu vain välittömiin tu-

loksiin vaan voi näkyä kaukovaikutuksena lapsen toiminnassa. Koska oppiminen kulkee kehityksen edellä, se muodostaa kehitykselle uusia rakenteita. Oppiminen herättelee lapsessa sisäisiä kehitysprosesseja, jotka käynnistyvät lapsen ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tätä kautta lapsi sisäistää oppimaansa, taidot kehittyvät ja tulevat osaksi lapsen itsenäistä toimintaa. (Vygotski 1982, 173; 1978, 90.)

Vygotskin mukaan lapsen kehityksessä on kaksi linjaa, jotka kuitenkin käytännön tasolla ovat vaikeita erottaa. Ensimmäinen on luonnollinen kehitys, jolla tarkoitetaan kasvun ja kypsymisen prosessia. Toinen linja on kulttuurinen kehitys, jossa lapsi oppii hallitsemaan erilaisia kulttuurisia välineitä ja merkityksiä. (Van der Veer & Valsiner 1991, 223.) Eli toisaalta Vygotski pyrki ymmärtämään ihmistä biologian lakien alaisena luonnonolentona ja toisaalta taas muista eläimistä poikkeavana kulttuuriolentona (Hänninen 2001, 85). Hän erotti toisistaan alemmat psyykkiset prosessit, jotka ovat osa lapsen luonnollista, biologista kehitystä, ja korkeammat psyykkiset prosessit. Vygotskin mukaan korkeammat psyykkiset toiminnot kehittyvät lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, joka on aina psykologisten välineiden välittämää. Psykologisia välineitä, jotka ovat kulttuurista riippuvaisia ja jotka omaksutaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, voivat olla esimerkiksi kieli, merkit ja symbolit. (Kozulin 2003, 17–19.)

Vygotskin näkemyksen mukaan ihmisen kehitys tulee todeksi aina kahdella tasolla. Jokainen uusi toiminta lapsen kehityksessä ilmaantuu kahdesti, ensin ihmisten välisenä ja sitten ihmisen sisäisenä toimintana. Kehitys etenee ulkoa sisälle -periaatteen mukaisesti eli interpersoonallisesta intrapersoonalliseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevia taitoja harjoitetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aikuisten, lasten ja ympäröivän ympäristön kanssa. Kun lapsi sisäistää nämä prosessit, ne tulevat osaksi lapsen itsenäistä toimintaa eli yhteinen toiminta siirtyy yksilölliseksi. (Vygotski 1978, 56–57, 90.)

Myös puhe, joka on yksi keskeisimpiä kulttuurisia välineitä, etenee ulkoisesta puheesta sisäiseen. Vygotskin mukaan puhe on väline, jolla maailma tulee ymmärretyksi. Ihmismielen toiminnan ymmärtämiseksi Vygotski painotti ulkoisen puheen, sisäisen puheen ja ajattelun keskinäistä yhteyttä. Puhe ympäristön kanssa johtaa sisäiseen puheeseen, joka edelleen rakentuu ajatteluun. (Valsiner 2000, 41; Van der Veer & Valsiner 1991, 223.) Kieli omaksutaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sitä käytetään sekä kommunikointiin että ajatteluun. Lapsen ensimmäinen puhe on sosiaalista, jonka tehtäviä ovat tiedottaminen, sosiaaliseen suhteeseen ja ympäristöön vaikuttaminen. (Vygotski 1982, 49.) Ajattelun kehitys on yhteydessä kieleen eli ajattelun välineeseen ja lapsen sosiokulttuurisiin kokemuksiin. Sisäisen puheen kehitys määräytyy pääasiallisesti ulkoapäin. (Vygotski 1982, 104.) Ajatuksen suhde sanaan on prosessi, joka on jatkuvaa liikettä ajatuksista sanaan ja sanasta takaisin ajatuksiin. Eli puhe ei ole valmiin ajatuksen ilmaisin, sillä muuttuessaan puheeksi ajatus rakentuu uudelleen ja muuttaa muotoaan. (Vygotski 1982, 214–215.)

Vygotski oli aikanaan edistyksellinen tarkastellessaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä. Hänen mukaansa erityistä tukea tarvitsevien lasten

kehityksessä keskeisintä ei ole niinkään itse vamma tai sairaus vaan enemmänkin se, miten vamma vaikuttaa lapsen osallisuuteen hänen kulttuurissaan. Vygotski totesi fyysisen vamman aiheuttavan sosiaalisia vaikeuksia lapsen elämässä. Hän kritisoi sen aikaista erityisopetusta siitä, että se keskittyy lapsen fyysiseen vammaan eikä lapsen valmiuksiin kohdata ympäröivä maailma, tai että lapsi saisi valmiuksia kulttuuriseen kehitykseensä. (Berk & Winsler 1995, 83; Vygotsky 1993, 65–66.) Sosiaaliset vaikeudet, ongelmat vuorovaikutuksessa aikuisten ja tovereiden kanssa sekä vaikeudet olla osallisena omassa kulttuurissaan, nousivatkin Vygotskin mielestä keskeisimmiksi ongelmiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksessä. Vaikeus osallistua sosiaalisiin aktiviteetteihin rajoitti korkeampien henkisten toimintojen, kuten itsesäätelyn, kehittymistä. Keskeisintä erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksessa oli sosiaalinen näkökulma, vuorovaikutus aikuisiin ja muihin lapsiin. Vygotski nostikin sosiaalisen kasvatuksen erityisopetuksen kulmakiveksi. Erityislasten kehityspolku muuttuu, koska vamman tuoma haitta vaikeuttaa lapsen vuorovaikutusta ympäristön kanssa. (Berk & Winsler 1995, 83–84; Vygotsky 1993, 76–77, 82–83.)

Ohjaus ja opetus Lähikehityksen vyöhyke osoittaa hyvin opetuksen mahdollisuudet kehityksen tukemisessa. Opetus tulee suunnata jo saavutetun kehitystason yläpuolelle. Opetuksen tehtävänä on herättää ja saada liikkeelle sisäisiä kehitysprosesseja, jotka ovat aluksi mahdollisia vain yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Harjoituksen myötä nämä prosessit muuttuvat sisäisiksi, osaksi lapsen itsenäistä suoritusta. Lasten lähikehityksen vyöhyke voi olla hyvin erilainen, vaikka saavutettu taso olisikin sama. (Hakkarainen 2002, 60–61; Vygotsky 1978, 90.) Opetuksen ja ohjauksen kannalta keskeistä on kiinnittää huomio kypsyvässä oleviin psykologisiin toimintoihin eikä jo lapsen toiminnassa näkyviin taitoihin (Chaiklin 2003, 57). Kasvattajalta vaaditaan taitoa havainnoida lasta kokonaisuutena, sillä tarkoituksena ei ole poimia mitä tahansa yksittäisiä tehtäviä tai taitoja lähikehityksen vyöhykkeeltä vaan kehitettävien taitojen tulee liittyä lapsen kokonaiskehitykseen (Chaiklin 2003, 43). Parhaan oppimisen mahdollistamiseksi kasvattajan on oltava tietoinen sekä lapsen aktuaalisesta ja että potentiaalisesta kehitystasosta (Vygotsky 1978, 87–89). Vygotskin mukaan hyvä opetus kulkee kehityksen edellä, jolloin se herättää toimintoja, jotka ovat lähikehityksen vyöhykkeellä kypsyvässä. Opetuksen tulee nojautua kehityksessä oleviin toimintoihin eli ”pedagogiikan on suuntauduttava kehityksen huomispäivään, ei eiliseen”. (Vygotski 1982, 186.)

Vygotskin kuuluisa lause: ”se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti” tuo esille lapsen ohjauksen keskeisyyden (Vygotski 1982, 185). Vygotski korosti kulttuurin merkitystä ajattelun työvälineiden lisäämisessä eikä niinkään yksilön merkitystä. (Van der Veer & Valsiner 1994, 6.) Vygotskin mukaan lähikehityksen vyöhykettä voidaan rakentaa myös ilman suoraa aikuisten ohjausta. Sitä voidaan kehittää esimerkiksi järjestämällä lapsen ympäristöä. (Valsiner 1987, 63.) Tämä edellyttää sitä, että on tunnettava se kulttuuri, jossa lapsi elää ja ymmärrettävä lapsi osana yhteiskuntaa (Berk & Winsler 1995, 34). Oppimis- /opetusprosessi on Vygotskin mukaan

aktiivinen kolmella tavalla: lapsi eli oppija on aktiivinen, opettaja on aktiivinen ja lapsen sosiaalinen ympäristö on aktiivinen. Vygotski näki tärkeänä, että oppimisprosessia ei ymmärretä vain opettajan ja lapsen välisenä asiana vaan tarkastelun tulee sisältää sosiaalinen ympäristö, joka yhdistää lapsen ja opettajan. (Davydov 1995.)

Vygotsky käsitteli lähikehityksen vyöhykettä melko yleisellä tasolla, sillä hän ei konkretisoinut lapsen ja aikuisen monimuotoista ja monimutkaista vuorovaikutussuhdetta eikä eritellyt vuorovaikutuksellisen oppimisen menetelmiä (Valsiner 1987, 107). Wertsh (1984, 8) toteaa, ettei Vygotski myöhemmissäkään kirjoituksissaan selittänyt tarkemmin, mitä hän tarkoittaa aikuisen ohjauksella ja yhteistyöllä osaavampien lasten kanssa. Tätä työtä ovat jatkaneet Vygotskin jälkeiset tutkijat (esim. Rogoff 1990; Valsiner 1987; Wertsch 1984) Vygotsky keskittyi koulumaailman formaaliin vuorovaikutukseen ja jätti vähemmälle huomiolle muut vuorovaikutusmuodot, jotka ovat keskeisiä lapsen oppimisessa. Vygotski totesi, että opetus johtaa kehitykseen, joten koulun opetus, joka on linjassa kyseiseen kulttuuriin ja aikaan, on keskeinen kehitystä eteenpäin vievä tekijä. (Rogoff 2003, 282–283; Valsiner & van der Veer 2000, 376.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa ohjausta on pohtinut edelleen moni tutkija. Tähän keskusteluun on tuotu käsite *scaffold*. Vygotski ei itse käyttänyt termiä *scaffolding*, vaikka sen sisältämä merkitys onkin linjassa Vygotskin ajatusten kanssa. Passin mukaan (2004, 90) termin otti ensimmäisenä (v. 1967) käyttöön Jerome Bruner kuvaamaan lasta avustavan osaavamman toimintaa lähikehityksen alueella. Wood, Bruner ja Ross (1976, 90) määrittelevät sen prosessiksi, joka mahdollistaa lapsen tai noviisin sellaisen ongelmanratkaisun, tehtävänsuorittamisen tai tavoitteen saavuttamisen, joka ilman avustusta ei onnistuisi. Termin avulla voidaan selittää ja kuvata niitä menetelmiä ja kommunikatiivisia tukia (Säljö 2001, 123), joilla lähikehityksen alueella toimitaan eli sitä, miten aktuaaliselta kehitystasolta päästään potentiaaliselle. (Hakkarainen 2002, 174–175; Pass 2004, 90–91.)

Scaffolding on metafora tarkoittamaan sitä prosessia, jossa osaavampi ohjaa lapsen kehitystä ja oppimista, jotta lapsi pystyy ratkaisemaan tietyn tehtävän (Valsiner 1987, 110). *Scaffolding*-termille ei ole löytynyt hyvää suomenkielistä vastinetta. Suora käänös rakennustelineiden pystytys (Hakkarainen 2002, 174) kuvaa kuitenkin hyvin sitä ajatusta, mikä osaavamman roolina suhteessa oppijaan on. Alun perin *scaffold*-käsitteen keskiössä olivat menetelmät, joilla osaavampi ohjasi lasta. Keskittymistä osaavamman rooliin on myöhemmin kritisoi- tu ja käsitteen sisältö onkin laajentunut huomioimaan lapsen aktiivisen roolin sekä sosiaalisen ja fyysisen ympäristön. (Granott 2005.)

Tehokas tukeminen ja avustaminen (*scaffolding*) voidaan jakaa viiteen elementtiin tai tekniikkaan, joista ensimmäinen on jaettu ongelmanratkaisu. Keskeistä tässä on se, että lapsi vuorovaikutuksessa toisen kanssa yrittää ratkaista ongelman. Toinen tehokkaan tukemisen piirre on intersubjektiivisuus. Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa kaksi osallistujaa, joilla on tehtävä aloittaessa erilainen ymmärrys asiasta, saavuttavat yhteisen ymmärryksen. Kolmas keskeinen tekijä on vuorovaikutuksen emotionaalinen sävy, jonka tulisi olla lämmin ja vasta-

vuoroinen. Lasten sitoutuneisuus lisääntyy, kun aikuinen on vuorovaikutuksessaan kannustava ja innostunut. Neljäs tavoite on pitää lapsen työskentely hänen lähikehityksen vyöhykkeellään. Tämä saavutetaan yleensä järjestämällä lapsen tehtävät ja ympäristö niin, että ne ovat jatkuvasti sopivan haasteelliset lapselle. Samoin aikuisen ohjauksen määrä tulee koko ajan säätää lapsen tarpeita vastaavaksi. Viimeisenä elementtinä on lapsen itsesäätelyn edistäminen. Lapsen tulisi mahdollisimman paljon määrittää itse oman osallistumisensa aste ja toiminta. Aikuisen tulee myös lopettaa avustaminen heti, kun lapsi pystyy toimimaan itsenäisesti. (Berk & Winsler 1995, 26–32.)

Scaffoldingilla, jota kutsun tässä ohjaukselliseksi tueksi, on Geertin ja Steenbeekin (2005) mukaan dynaaminen luonne eli keskeistä siinä on muutoksen näkökulma. Oppiminen ymmärretään saavutuksena, joka syntyy, kun tukea annetaan oppilaan itsenäisen suoriutumisen yläpuolelle. He esittävät, että ohjauksellinen tuki on jokin ulkoinen tuki, jolla oppimisprosessi mahdollistuu ja joka voidaan poistaa, kun oppiminen on tapahtunut. Tehokas ohjauksellinen tuki sisältää erilaisia muotoja, jotka vaihtelevat yksilön ja kontekstin mukaan. Ohjausprosessiin liittyy tilanteeseen sisältyviä rajoitteita, jotka lopulta määrittävät, mitä kussakin tilanteessa lopulta tapahtuu. (Geert & Steenbeck 2005.) Granott, Fischer ja Parziale (2002, 131) esittävät, että ohjauksellinen tuki voi tapahtua paitsi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa myös itsenäisesti yksilön omana sisäisenä prosessina.

Aktiivinen oppija Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta antaa tutkimukseeni oppimisen taustateorian. Tähän sisältyy käsitys yksilöstä aktiivisena toimijana. Oppimisessa ovat aina läsnä oppijan omat päätökset, henkilökohtainen aktiivisuus ja sosiaalinen ohjaus. Lapsi itse on aktiivinen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa häntä ohjaavan aikuisen ja muiden lasten kanssa hankkiessaan ympäristönsä hallitsemiseksi tarvitsemiensa tietoja ja taitoja. (Valsiner 2000, 43–44; Vygotsky 1978.) Vaikka oppija ymmärretään aktiivisena toimijana oppimisprosessissaan, ei toimijuutta nähdä itsestäänselvänä olemassa olevana ominaisuutena, vaan sitä muokkaa ympärillä oleva sosiokulttuurinen ympäristö (Kozulin 2002). Bruner (1996, 39) toteaa, että kasvatuksessa ja opetuksessa on vallalla itse suorituksen korostaminen ja henkilökohtaisen merkityksen huomiointi on laiminlyöty. Toimijuus tulisi nähdä osana itsenäisyyttä (*selfhood*), johon liittyy yksilön tunne siitä, että hän pystyy itsenäisesti aloittamaan ja suorittamaan toimintoja (Bruner 1996, 35). Toimijuudessa on kyse oman mielen hallinnan ohjauksesta, vaikka samalla toimija pyrkii dialogiin toisten kanssa. (Bruner 1996, 87–93.)

Toimijuuteen liittyy aina myös toiminta. Sosiokulttuurisen toiminnan teorian näkökulmasta toimintaa ei voida koskaan tarkastella irrallaan yhteiskunnallisista yhteyksistä. Toiminta ymmärretään järjestelmänä, jolla on oma rakenteensa ja kehityksensä ja jolla on aina jokin kohde. (Leontjev 1977, 77–79.) Leontjev erottaa kolme toiminnan tasoa: Ensimmäisenä toiminta, joka on aina sidoksissa motiiviin eli ei ole olemassa toimintaa ilman motiivia. Toisena tasona ovat teot, jotka ovat toimintojen ns. rakenneosia. Toiminta on olemassa vain

tekojen kautta. Yksi teko voi olla myös erilaisten toimintojen osa. Tekoja ohjaa aina tavoite. Käsitteet *tavoite* ja *teko* kuuluvat siis yhteen kuten käsitteet *motiivi* ja *toiminta*. Kolmantena tasona ovat operaatiot, joilla tarkoitetaan tarvittavia keinoja, joita teon toteuttamiseksi tarvitaan. (Leontjev 1977, 92–97.)

1.2.2 Ekokulttuurinen näkökulma perheen arjen ymmärtämiseen

Toisena keskeisenä tutkimukseni taustalla olevana teoriana on ekokulttuurinen teoria. Se sijoittuu laajempaan sosiokulttuuriseen viitekehykseen. Ekokulttuurinen teoria perustelee tutkimukseni lähtökohtaa, jossa ymmärrän perheen aktiivisena toimijana ja sen, että lapsen kehityksen kannalta olennaisimpia tekijöitä ovat kotona ja muissa ympäristöissä tapahtuva päivittäinen toiminta. Arkipäivän rutiinit, vuorovaikutustilanteet ja mahdollisuudet osallistua yhteiseen toimintaan muodostavat lapsen kehittymiselle ja oppimiselle keskeisen kasvualustan. Näihin päivittäisiin aktiviteetteihin vaikuttaa se kulttuuri, jossa elämme. (Axia & Weisner 2002; Gallimore, Weisner, Kaufman, & Bernheimer 1989; Weisner 2002.) Ekokulttuurinen teoria on saanut alkunsa 1980-luvulla Yhdysvalloissa University of California Los Angeles -yliopiston CHILD-projektin tutkijaryhmässä, joka 10-vuotisessa pitkäaistutkimuksessaan perehtyi kehityksessään viivästyneiden lasten perheiden elämään. (Keogh, Bernheimer, Gallimore & Weisner 1998, 269; Määttä 1999a, 78.)

Ajatus lasta ja perhettä ympäröivän sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta lapsen kehitykseen ei ole uusi, ja ekokulttuurista teoriaa voidaankin pitää muita ekologisia lähestymistapoja täydentävänä ja laajentavana teoriana (Gallimore, Weisner, Bernheimer, Guthrie & Nihira 1993, 186; Weisner & Gallimore 1994, 12). CHILD-projektin tutkijaryhmä kritisoi vallalla olevia teorioita, jotka patologisoivat kehityksessään viivästyneiden lasten perheitä sekä sitä, että varhaisvuosien erityiskasvatus kohdistettiin lähes yksinomaan lapseen huomioimatta koko perheen tilannetta. Ryhmä piti arvokkaana ekologisten teorioiden näkemystä ympäristön merkityksestä perheen toiminnalle, mutta näki teorioissa myös ongelmia. Ryhmä kritisoi esimerkiksi Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa, jossa ympäristön eri tasojen (mikro, meso, ekso, makro) nähtiin vaikuttavan ja liittyvän kiinteästi perheen elämään, mutta joka ei antanut vastauksia siihen, miten ympäristöä tulisi järjestää, jotta sillä olisi vaikutusta lapsen kehitykseen. Teoria ei myöskään selvittänyt, miten eri tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja mikä on niiden välinen dynamiikka. Tutkijaryhmä näki tärkeänä tutkia ja tarkentaa, millaisten mekanismien kautta ympäristön vaikutukset näkyvät lapsen ja perheen elämässä. (Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990, 219–221; Bernheimer & Keogh 1995; Gallimore ym. 1989, 217.) Tosin Bronfenbrenner on jatkanut teoriansa kehittelyä ja hän kirjoittaa nykyisin (esim. 1999) bioekologisesta mallista. Siinä hän nostaa esille yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tärkeyden ja korostaa erityisesti yksilötekijöiden vaikutusta. Bioekologisen mallin pääkomponentit ovat prosessi, yksilö, ympäristö ja aika. (Bronfenbrenner 1999, 4–6.)

Ekokulttuurisen lähestymistavan keskeinen idea on, että perheet eivät vain passiivisesti sopeudu ympäristön vaikutuksiin vaan aktiivisesti vaikutta-

vat niihin olosuhteisiin, joissa he elävät. He rakentavat ja luovat ympäristönsä omien tarkoitustensa ja arvojensa mukaisesti. Jokainen perhe muovaa ja muuttaa ympäristöään oman akkomodaatioprosessinsa seurauksena. (Weisner & Gallimore 1994, 13–14.) Akkomodaatiolla tarkoitetaan niitä muutoksia, joita perhe tietoisesti tekee tai jättää tekemättä ylläpitääkseen arjen sujuvuutta ja pysyvyyttä, eli asioita, jotka edesauttavat perheen selviytymistä. Akkomodaatiot eivät ole suoraan seurausta esimerkiksi lapsen testituloksista, vaan tehtäviin muutoksiin vaikuttavat perheen omat arvot sekä ympäristöstä tulevat resurssit ja rajoitteet. (Bernheimer ym. 1995, 271; Bernheimer & Weisner 2007.)

Perheen ekokulttuuriseen ympäristöön (*niche*) vaikuttavat toisaalta perheen ja yhteiskunnan materiaaliset ja taloudelliset tekijät, mutta myös kulttuuriset uskomukset, jotka ohjaavat arkielämän järjestämistä ja ymmärtämistä (Bernheimer ym. 1990, 221–224; Gallimore ym. 1989, 217–218; Weisner 2002). Ekokulttuurinen ympäristö jakaantuu 12 osa-alueeseen, jotka vaikuttavat perheen arjen muodostumiseen. Näitä ovat 1. perheen toimeentulo ja taloudellinen perusta, 2. terveydenhuollon, kasvatus- ja opetuspalveluiden saatavuus, 3. kodin ja asuinympäristön tarkoituksenmukaisuus, 4. kotityöt ja niiden jakaminen perheessä, 5. lastenhoidon järjestäminen, 6. lasten kaverit ja leikki, 7. vanhempien roolit parisuhteessa, 8. sosiaalinen tuki, 9. isän ja äidin rooli lastenhoidossa, 10. lapseen vaikuttavat kulttuuriset tekijät, 11. vanhemmuuden tiedonlähteet ja tavoitteet, 12. ympäristön epäyhtenäisyys. Myöhemmin lista on tiivistynyt kymmeneen piirteeseen jättäen kohdat 10 ja 12 pois. Samoin kohdassa 9 keskeiseksi tekijäksi on noussut isän rooli. (Gallimore ym. 1989, 228–229; Gallimore ym. 1993, 186–187.) Nämä osa-alueet näkyvät yksilöllisesti perheiden arjessa sen mukaan, millaisen merkityksen perhe on niille antanut. Tämä vaihtelee perheiden arvojen ja tavoitteiden mukaan. (Bernheimer & Keogh 1995.)

Ekokulttuurisen näkemyksen mukaan jokaisen perheen arjen valintoja ja ratkaisuja ohjaa ns. perhekulttuuri, jolla tarkoitetaan perheen käsitysten ja uskomusten eli perheteemojen kokonaisuutta. Näitä perheteemoja voivat olla esimerkiksi mahdollisimman normaalin lapsuuden tarjoaminen lapselle, vanhempien uran luominen, uskonnollinen toiminta tai perheen yhdessäolo. Perheteemojen merkittävyys vaikuttaa siihen, millaisia ratkaisuja perhe on valmis tekemään esimerkiksi liikuntavammaisen lapsen tukemiseksi ja millaiset ratkaisut koetaan tärkeiksi. (Gallimore ym. 1989; Weisner & Gallimore 1994.) Lapselle ja perheelle järjestettävän erityiskasvatuksen onnistumisen kannalta on tärkeää tuntea perheen arki, päivittäiset rutiinit ja kulttuuri. Mikäli suunnitellut toimet eivät mukaudu perheen arkeen, ne usein epäonnistuvat. Onnistuakseen lasta koskevien tukitoimien tavoitteiden tulee olla yhteneviä perheen arvojen ja uskomusten kanssa. (Axia & Weisner 2002; Bernheimer & Keogh 1995; Lowe & Weisner 2004.) Esimerkiksi lapselle suunniteltu intensiivinen puheterapia edistäisi lapsen puhetta, mutta se veisi toisaalta vanhemmilta ja sisaruksilta yhteistä aikaa. Vaikutukset voivat olla jonkun perheenjäsenen kohdalla positiiviset, mutta perheen kokonaisuuden kannalta negatiiviset. Se, millaisia ratkaisuja ja kompromisseja perheessä tehdään, on riippuvainen perheen tavoitteista ja arvoista. (Keogh ym. 1998, 232.)

1.2.3 Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen kontekstit

Tutkimukseni keskeinen käsite, konduktiivinen kasvatus, liikkuu erityiskasvatuksen ja -opetuksen sekä kuntoutuksen rajapinnoilla. Konduktiivinen kasvatus mielletään usein kuntoutusmenetelmäksi, mutta sen lähtökohdat ovat syvemällä oppimisessa ja ohjaamisessa.

Erityiskasvatus Tutkimuksessani käsitellään sekä kouluikää nuorempien että kouluikäisten liikuntavammaisten lasten erityiskasvatusta. Perinteisesti erityiskasvatus-käsitettä käytetään yhdistävänä yläkäsitteenä termeille erityispedagogiikka sekä erityisopetus ja erityishuolto. Erityispedagogiikka viittaa lähinnä tieteenalaan kun taas erityisopetus ja -huolto viittaavat pedagogiseen, lähinnä koulusidonnaiseen, ja muuhun käytäntöön. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 17–21.) Erityispedagogiikan ja erityisopetuksen yhteys toisiinsa on ollut aina kiinteä (Vehmas 2005, 85). Erityispedagogiikan määrittelyssä on kansainvälisiä painotuseroja, mutta yhdistävänä tekijänä on pyrkimys tukea lähinnä pedagogisin keinoin erityistä tukea tarvitsevia. Keskeisenä tavoitteena on löytää vammaisten ja erityistukea tarvitsevien ihmisten auttamiseen soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytänteitä. Kohderyhmä on siis keskeisessä asemassa alueen määrittelyssä. (Hautamäki ym. 2001, 17–21.) Koulun erityisopetuksen tavoitteena on, että koulunkäynti ja kuntoutus muodostavat tiiviin kokonaisuuden, joka tukee oppilaan kokonaiskehitystä. Toteutuakseen tämä edellyttää eri hallinnonalojen tiivistä yhteistyötä. Erityisopetusta ohjaavia pedagogisia periaatteita on kolme: Ensimmäinen on ennaltaehkäisy periaate, jolla tarkoitetaan oppimisen ja sopeutumisen esteiden vähentämistä ja voittamista. Toinen on terapeuttisuuden periaate, jossa pyritään oppimisen tai opettamisen ja terapian kiinteään yhteistyöhön. Kolmantena periaatteena on oikeus tuettuun koulunkäyntiin ja kokonaiskuntoutukseen. (Ihatsu ja Ruoho 2001, 99–100.)

Käsitteistö on kirjavaa, kun puhutaan ennen kouluikää tapahtuvasta erityiskasvatuksesta. Vakiintunutta käsitteistöä ei ole, vaan käytössä on useita toisiaan lähellä olevia termejä, kuten varhaiserityiskasvatus (Leskinen & Viitala 2001, 81) tai kuntouttava varhaiskasvatus (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 45). Kouluikää nuorempien lasten erityiskasvatusta käsittelevissä kirjoituksissa todetaankin usein, että niin käsitteiden käytössä ja niiden sisällöissä kuin toiminnoissakin on vaihtelua ja jäsentymättömyyttä. Käsitteiden kirjoja lisää myös se, että palvelut jakaantuvat eri hallinnonaloille. (Määttä & Lumme-lahti 1996, 95; Viitala 2006, 13.)

Kuitenkin käsite *varhaisvuosien erityiskasvatus*, jolla viitataan sekä varhaiskasvatukseen että varhaiskuntoutukseen, on vakiinnuttanut paikkansa Paula Määtän johtamassa Varhaisvuodet ja -erityiskasvatus eli VARHE-tutkijaryhmässä (Kovanen 2004, 9-10). Määttä ja Lumme-lahti (1996, 95) määrittelevät varhaisvuosien erityiskasvatuksen kuvaamaan kaikkia niitä palveluita ja toimintamuotoja, jotka on suunniteltu kouluikää nuoremmille erityistä ja hoitoa tarvitsevalle lapselle ja hänen perheelleen. Mattuksen (1993, 61) mukaan varhaisvuosien erityiskasvatuksella tarkoitetaan suotuisan kehitys- ja oppimisympä-

päristön tietoista järjestämistä ja luomista vammaiselle lapselle. Varhaiseri-tyisopetuksella viitataan erityispäivähoidon toimintamuotoihin ja -tapoihin, erityisesti päivähoidon kasvatukselliseen osuuteen (Määttä & Lummelahdi 1996, 95). Kohderyhmän erityisyys on keskeistä varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Päivähoitolaki kirjoittaa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevasta lapsesta. Nykyisin kuitenkin yleisesti puhutaan erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta (esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, VASU 2005). Vaikka lapsen eri-tyisyys on erityiskasvatuksessa keskeistä, ovat perimmäiset tavoitteet niin yleisessä kasvatuksessa kuin sitten erityisessäkin kutakuinkin samat. Varhaiskasva-tussuunnitelman perusteissa (2005, 15) todetaan, että varhaiskasvatuksen ensi-sijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisuhyvinvointia, ja tämän voi var-masti todeta olevan kaiken kasvatuksen tavoite. Myös Kovanen (2004, 17–18) huomauttaa, että peruslähtökohdat, kuten lapsen yksilöllisyyden huomioimi-nen tai vanhempien tukeminen kasvatustehtävässä, ovat melko lailla yhtenevät niin yleisessä ja kuin erityisessä varhaiskasvatuksessakin.

Amerikkalaisissa käytännöissä ja kirjoituksissa ovat käytössä käsitteet *early childhood special education* ja *early intervention*, joista jälkimmäisellä viitataan nuorimpien lasten kasvatukseen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten palve-luja säätelee Yhdysvalloissa laki *The Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA 2004). Tämän lain osassa C kerrotaan *early intervention*-palveluista, joihin lapset iältään syntymästä kahteen vuoteen ja heidän perheensä ovat oikeutettuja. Osassa B kerrotaan taas lasten ja nuorten, jotka ovat iältään 3–21-vuotiaita *special education*- ja siihen liittyvistä palveluista. Suomalaisessa varhaiskasvatuskäytän-nöissä interventio-käsite ei ole kovin yleisesti käytetty. Mattus (1993, 62) on kään-tänyt *early intervention* termin varhaiseksi vaikuttamiseksi. Hautamäki ym. (2001, 93) tarkoittavat interventiolla erityisen tehostettua yksilön kehityksen vaikutta-miseen pyrkivää muotoa. Tässä tutkimuksessa ei nähdä tarpeelliseksi erottaa varhaista vaikuttamista, vaan tämä katsotaan sisältyväksi varhaisvuosien erityisy-kasvatukseen.

Teoksensa esipuheessa Shonkoff ja Meisels (2000) määrittelevät varhais-vuosien erityiskasvatuksen (*early childhood intervention*), jonka kohderyhmäksi he lukevat 0-5-vuotiaat lapset, seuraavasti: se sisältää moniammatilliset palve-lut, joilla edistetään lapsen terveyttä ja hyvinvointia, vahvistetaan lapsen tulos-sa olevia taitoja, vähennetään kehityksellisiä viivästymiä, vähennetään jo ole-massa olevien tai ilmaantuvien vammojen haittoja, ehkäistään toiminnan huo-nontumista ja edistetään vanhemmuutta sekä koko perheen toimivuutta. Nämä tavoitteet voidaan saavuttaa järjestämällä yksilöllisiä kehitystä tukevia, kasva-tuksellisia ja terapeuttisia palveluita yhdessä lapselle ja koko perheelle. (Shon-koff & Meisels 2000.)

Varhaisvuosien erityiskasvatusta koskevat pääperiaatteet Odom ja Wolery (2003) ovat koonneet teoriaksi, jota he nimittävät *a unified theory of practice in early intervention/early childhood special education*, vapaasti käännettynä varhais-vuosien erityiskasvatuksen käytännön teoriaksi. Teoriaan liittyy kahdeksan pääperiaatetta: vanhemmat ja koti nähdään ensisijaisena lapsen kehityksen tu-kemisen paikkana, vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen on keskeistä (van-

hempi - lapsi, lapsen vertaissuhteet, ammattilaiset - perhe), lapset oppivat itse tekemällä ja havainnoimalla ympäristöään, aikuiset vaikuttavat lapsen oppimiseen, lasten tulee osallistua omaa kehitystasoaan edistyneempiin tilanteisiin, toiminta on yksilöllistä ja tavoitteellista, siirtymiä paikasta toiseen tehostetaan aikuisten tuella, perheisiin ja varhaisvuosien erityiskasvukseen vaikuttavat laaja ekologinen ympäristö. (Odom & Wolery 2003.)

Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa (*early intervention*) tapahtunutta muutosta on pohtinut Dunst (2000) ja hän on tiivistänyt eri toimintatavat uuteen ja perinteiseen paradigmaan (taulukko 1). Perinteinen paradigma kuvaa niitä toimintamalleja, joista on lähdetty liikkeelle ja uusi paradigma kuvaa sitä ajattelutapaa ja toimintaa, joka on vallalla tänä päivänä tai johon pyritään. Käytännöt, jotka toimivat uuden paradigman mukaisesti, näyttäisivät tuottavan positiivisempia tuloksia kuin toimittaessa vanhan paradigman mukaisesti (Dunst 2000).

TAULUKKO 1 Varhaisvuosien erityiskasvatuksen paradigmat (Dunst 2000, 98)

UUSI PARADIGMA	PERINTEINEN PARADIGMA
Edistämisen malli Edistää pätevyyttä ja myönteistä toimintaa	Kuntoutuksen/korjaamisen malli Parantaa häiriö, ongelma, sairaus tai niiden seuraukset
Voimaantumisen malli Luoda mahdollisuuksia käyttää olemassa olevia taitoja ja kehittää uusia pätevyksiä	Asiantuntijamalli Ongelmien ratkaisut ovat riippuvaisia ammattilaisten asiantuntijuudesta
Vahvuus-perustainen malli Tunnistaa ihmisten kyvyt ja auttaa heitä käyttämään niitä	Vajavuus-perustainen malli Ihmisten vikojen ja ongelmien korjaaminen
Resurssiperustainen malli Tunnistaa laajasti yhteisön mahdollisuuksiin ja kokemuksiin perustuvat käytännöt	Palveluperustainen malli Tunnistaa ammattilaisten palvelut
Perhekeskeinen malli Ammattilaiset ovat perheen edustajia ja herkkiä perheiden toiveille ja huolenaiheille	Asiantuntijakeskeinen malli Ammattilaiset ovat asiantuntijoita, jotka määrittävät toisten tarpeet.

Käytän tässä tutkimuksessa laajasti käsitettä *erityiskasvatus* tarkoittamaan kaikkia niitä moniammatillisia palveluita ja toimintamuotoja, jotka on suunniteltu erityistä tukea tarvitsevalle lapselle ja hänen perheelleen. Tavoitteena on edistää lapsen kehitystä, vanhemmuutta ja koko perheen toimivuutta. Nämä tavoitteet voidaan saavuttaa järjestämällä yksilöllisiä kehitystä tukevia, kasvatuksellisia ja terapeuttisia palveluita yhdessä lapselle ja koko perheelle. (Määttä & Lumme-lahti 1996, 95; Shonkoff & Meisels 2000.)

Kuntoutus Kuntoutus liittyy läheisesti erityiskasvatukseen. Kuntoutus voidaan ymmärtää osaksi kasvatusta (ks. Sipari 2008, 34). Kuntoutuksen käsite on moninaisuudessaan hieman ongelmallinenkin ja se, mitä kuntoutuksella ymmärretään, vaihtelee aikakauden, tarkoituksen tai kohderyhmän mukaan. Kuntoutus voi tarkoittaa järjestelmää, oppialaa, yksilön tai yhteisön muutosta, menetelmää tai tavoitetta. (Rissanen & Aalto 2003, 2.) Järvikoski ja Härkäpää (2004, 35-36) tiivistävät, että kuntoutuksen tavoitteena on aina ihmisen elämäntilanteen muutos kohti parempaa ja kuntoutujan kannalta on kyse kasvu- ja oppimisprosessista. Kuntoutustoiminta voimistui Suomessa ensimmäisen ja toisen maail-

mansodan jälkeen, jolloin tuli tarve huolehtia sotainvalideista. Kuntoutus oli ensisijassa sodassa tai tapaturmissa syntyneiden vaurioiden korjaamista. Kuntoutus ymmärrettiin rehabilitaatioksi eli kuntoutettava yritettiin saada uudelleen kuntoon, re-etuliitteen mukaisesti. Rehabilitaation määritelmä ei näin ollen sisältänyt lapsia, sillä heitä ei voinut kuntouttaa aikaisempaan kuntoon. Nykyinen kuntoutus-käsite on suomenkielinen vastine (re)habilitaatiolle, kuitenkin sillä erotuksella, että kuntoutus kohdistuu myös lapsiin ja se sisältää ennaltaehkäisevän näkökulman. (Järvikoski & Härkäpää 2004, 12, 40–41; Tuunainen 2001, 16.)

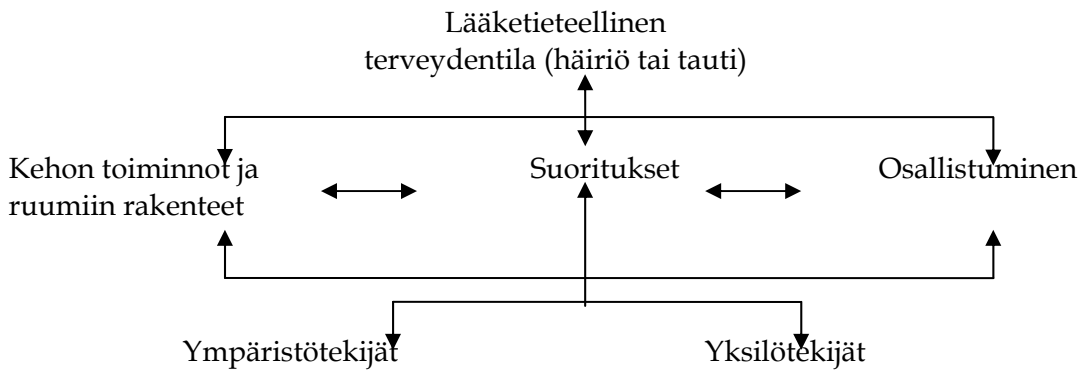
Maailman terveysjärjestö WHO jaotteli vuonna 1969 *kuntoutus*-käsitteen lääkinälliseen, sosiaaliseen, ammatilliseen ja kasvatukselliseen osa-alueeseen. Kasvatuksellisella kuntoutuksella viitattiin ensisijaisesti vammaisen lapsen kasvatukseen ja koulutuksen edellyttämiin erityisjärjestelyihin, joihin erityispedagogiikan nähtiin antavan sisältöä (Järvikoski & Härkäpää 1995, 75). Jaottelu toi selkeyttä kuntoutuksen moninaisuuteen. Toisaalta tämä jaottelu aiheutti hajaannusta ja sektoroitumista kuntoutuksen toteuttamisen suhteen, vaikka tavoitteena olikin eri osa-alueiden toimenpiteiden koordinoitu kokonaisuus. Tämä pirstaleisuus on nähtävissä vielä tänä päivänä. Kuntoutusjärjestelmä on monimutkainen ja asiantuntemus on hajallaan eri hallinnonalueilla (Järvikoski & Härkäpää 2004, 43). Kuntoutuksen järjestäminen jakautuu lukuisille eri tahoille eivätkä työntekijät tunne riittävästi toistensa työkenttää ja vastuuta (Koi-vikko & Sipari 2006, 88–89). Kuntoutusjärjestelmän on todettu olevan myös vaikeaselkoinen, sisältävän aukkoja ja toisaalta päällekkäisyyksiä sekä olevan vastuusuhteiltaan katkonainen (Kiviranta & Jokinen 2003, 22). Vaikka WHO:n vuoden 1969 määrittely tuo hyvin esille kuntoutuksen eri puolet, on lääkinällisen kuntoutuksen painotus ollut voimakasta (Tuunainen 2001, 16). Kuntoutuskäsitteen lääketieteellinen painotus on nähtävissä edelleen, vaikka toisaalta kuntoutus ymmärretään ehyesti eri osa-alueisiin ulottuvaksi.

Kuntoutuksen ajatus- ja toimintamallit ovat kuitenkin muuttuneet ja kuntoutuksen voidaan kokonaisuudessaan todeta monipuolistuneen (Tuunainen 2001, 17). Vuoden 2002 kuntoutusselonteossa kuntoutus määritellään seuraavasti: "Kuntoutuksen tavoitteena on kuntoutuminen. Kuntoutumisen näkökulmasta kuntoutus voidaan määritellä ihmisen tai ihmisen ja ympäristön muutosprosessiksi, jonka tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. Kuntoutus on suunnitelmallista ja monialaista, usein pitkäjänteistä toimintaa, jonka tavoitteena on auttaa kuntoutujaa hallitsemaan elämäntilanteensa." (Kuntoutusselonteko 2002, 3.) Kuntoutuksen tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2004, 49) yhdeksi keskeiseksi tutkimusalueeksi esitetään lasten ja nuorten terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta tukevan kuntoutuksen toimintakäytäntöjä ja vaikuttavuutta koskevaa tutkimusta.

Sekä Suomessa että ulkomailla on nähtävissä kuntoutusparadigman muutos: vajavuusparadigmasta on siirrytty yksilöä valtaistavaan, ekologiseen toimintamalliin. Tässä toimintamallissa painotetaan kuntoutujan omaa kokemusta ja aktiivista osallistumista. Huomio kohdistetaan yksilön voimavaroihin, ja va-

jaakuntoisuutta, vammaisuutta sekä kuntoutuksen tarvetta tarkastellaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. (Järvikoski & Härköpää 2004, 52–55.)

Kuntoutukseen liittyvä uusi ajattelutapa näkyy myös WHO:n vuonna 2001 julkistetussa kansainvälisessä toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitusjärjestelmässä, ICF:ssä (*The International Classification of Functioning, Disability and Health*). ICF tarjoaa käsitteellisen viitekehyksen ja kansainvälisesti yhteisen kielen eri alojen toimijoille kuvata toiminnallista terveydentilaan ja terveyteen liittyvää toiminnallista tilaa. ICF-luokituksessa on kaksi osaa: a) toimintakyky ja toimintarajoitteet, jotka koostuvat ruumiin/kehon toiminnosta ja ruumiin rakenteista sekä suorituksista ja osallistumisesta; b) kontekstuaaliset tekijät, jotka koostuvat ympäristö- ja yksilötekijöistä. Ihmisen toimintakyky ja toimintarajoitteet ymmärretään lääketieteellisen terveydentilan ongelmien ja kontekstuaalisten tekijöiden kahdensuuntaiseksi dynaamiseksi vuorovaikutukseksi (kuvio 1). (WHO, Stakes 2004, 8-10.)



KUVIO 1 ICF-luokituksen osa-alueiden vuorovaikutussuhteet (WHO, Stakes 2004, 18)

Suorituksella tarkoitetaan tehtävää, jonka yksilö aikoo toteuttaa, ja osallistumisella osallisuutta elämän tilanteisiin. Suoritus ja osallistuminen on jaettu ICF:ssä yhdeksään alueeseen: oppimiseen ja tiedon soveltamiseen, yleisluonteisiin tehtäviin ja vaateisiin, kommunikointiin, liikkumiseen, itsestä huolehtimiseen, kotielämään, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin, keskeisiin elämäntilanteisiin sekä yhteisölliseen, sosiaaliseen ja kansalaiselämään. (WHO, Stakes 2004, 14, 30.) Ympäristötekijät muodostuvat ihmisen fyysisestä, sosiaalisesta ja asennerympäristöstä. Ihmisen toimintakykyä kuvataan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena, joten ympäristö on erottamaton osa ICF:n luokittelua. Vammaisuutta ei nähdä staattisena tilana, vaan se muuntuu yksilön omien ominaisuuksien ja ympäristön vaikutuksen myötä. Vammaisuutta ei ole mahdollista ymmärtää, mikäli ei oteta huomioon ympäristöön liittyviä tekijöitä. Ympäristötekijät jaetaan ICF:ssä viiteen alueeseen: tuotteisiin ja teknologiaan, luonnolliseen ympäristöön ja ihmisten tekemiin ympäristötekijöihin, tukeen ja ihmissuhteisiin, asenteisiin, palveluihin, hallintoon ja politiikkaan. (Scnheidert, Hurst, Miller & Üstün 2003; Simeonsson, Leonardi, Lollar, Björk-

Åkesson 2003; WHO, Stakes 2004.) ICF:stä on julkaistu myös lasten ja nuorten versio ICF-CY, joka on luettavissa englanninkielisenä WHO:n www-sivuilta.

Painopiste kuntoutusta käsittelevissä kirjoituksissa on aikuisväestön kuntoutuksessa. Koivikko ja Sipari (2006, 16) toteavat lapsen ja nuoren hyvää kuntoutusta käsittelevässä kirjassaan, että ytimekästä määrittelyä lapsen kuntoutuksesta ei ole. Lasten kuntoutus pyrkii tukemaan yksilöllistä kehitystä mahdollisimman hyvin. Kuntoutuksen tavoite on antaa lapselle tilaisuus käyttää ja harjoittaa taitojaan. Lasta tulisi ohjata ja neuvoa niissä asioissa, jotka ovat elämässä tarpeellisia. Kuntoutuksen tehtävä on yleisen kasvatuksen ja opetuksen täydentäminen. Kasvatuksen ja kuntoutuksen tavoitteiden sekä menetelmien voidaan sanoa olevan lähellä toisiaan ja raja näiden välillä on liukuva. (Koivikko & Sipari 2006, 21, 29–31.) Lapsen kuntoutuksessa korostetaan vanhempien ja koko perheen tukemisen ja osallistumisen tärkeyttä. Kuntoutuksen pitäisi olla osa lapsen arkipäivää eikä lapsen muusta elämästä erillään olevaa toimintaa. Tämä vaatii lapsen yksilökuntoutuksesta vastaavien ammattilaisten ja muiden lasten elämässä vaikuttavien ihmisten tiivistä yhteistyötä. Lasten kuntoutusta suunniteltaessa on tärkeää arvioida perheiden voimavarat kuntoutuksen tavoitteiden tukemisessa. Hyvän kuntoutuksen yhtenä osatekijänä on lapsen aktiivisuus. Kuntoutuksessa olisi edellytettävä lapsen omaa osallistumista, sillä tekemällä syntyy omakohtainen oivallus oppimisesta ja kuntoutuksen merkityksestä. (Autti-Rämö 2003, 474–478.)

Koivikko ja Sipari (2006, 154–155) ovat koonneet kuusi linjausta lapsen ja nuoren hyvään kuntoutukseen: 1) Toiminnan lähtökohtana on aloite tukitoimista ja perheen niitä varten antama suostumus. 2) Kuntoutuksen tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelu perustuu rehellisyyteen ja luottamukseen. 3) Yhteistyön ja suunnittelun avulla tehostetaan voimavarojen käyttöä. Paikallisten mahdollisuuksien on oltava linjassa kuntoutuksesta annettavien suositusten kanssa. Palveluohjauksellinen työote ja paikallinen suunnitelma ovat osa toimintaa. 4) Kuntoutus on hyvä liittää osaksi yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa, jolloin yksi suunnitelma kokoaa kaikki asiat. 5) Kuntoutuksen suunnittelun lähtökohtana on lainsäädännön velvoite järjestää palvelut laajuudeltaan sellaisiksi kuin kunnan tarve on. Yksittäisen lapsen kohdalla yksilöllisen suunnittelun ja harkinnan tulee olla ensisijaista. 6) ICF-luokituksen mukaisesti korostetaan osallistumista ja yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Keskeinen ajatus on kuntouttaa taitoja, joilla voi osallistua.

Vaikka hyvä kuntoutus ymmärretään tänä päivänä kokonaisesti yksilön koko elämänpiiriin ulottuvaksi, tämän tutkimuksen kannalta keskiössä on käsite *erityiskasvatus*. Ymmärrän *erityiskasvatuksen* on yläkäsitteeksi ja *kuntoutuksen* osaksi sitä. Käsitteet ovat lähtöisin eri tieteenaloista, mutta lapsen kehityksen kannalta ne nivoutuvat tiiviisti yhteen. Näin ymmärrettynä lapsen kuntoutuksessa keskeistä on ohjaus ja oppiminen.

1.2.4 Perhekeskeiset toimintatavat

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ekokulttuurisen teorian mukainen käsitys siitä, että lapsen ohjausta ja tukemista ei tule mieltä irrallaan lapsen jokapäiväisestä elinympäristöstä. Jotta tämä voidaan ottaa huomioon, on vanhempien mukanaolo keskeistä. Kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten sekä vanhempien yhteistyö on edellytys tälle. Perhekeskeinen lähestymistapa antaa perheelle oikeuden määrittää oman osallisuutensa aste lapsensa kuntoutuksessa. Määttä (1999, 133) tiivistää vanhempien osallisuuden tärkeyden ekokulttuurisen teorian periaatteiden pohjalta kahteen keskeiseen näkemykseen: 1) lapsen arki luo kasvun ja kehityksen perustan, ja 2) arkirutiinien sujuminen perheen haluamalla tavalla takaa vanhempien jaksamisen ja lapsen hyvinvoinnin.

Vanhempien osallisuus lapsen kasvatukseen ja kuntoutukseen, perhekeskeisyys, on keskeinen ajattelutapa niin kasvatus- ja opetuslalla kuin terveydenhuollon ammattilaisten keskuudessa (Bailey, McWilliam, Hebbeler, Simonsson, Spiker & Wagner 1998; Dunst 2002; Franck & Callery 2004; Ketelaar, Vermeer, Helders & Hart 1998; King, Teplicky, King, & Rosenbaum 2004). Kuitenkin se, mitä perhekeskeisyydellä ymmärretään, ei ole yksiselitteistä, ja käsitteen käytössä ja sisällöissä on vaihtelevuutta ja epäjohdonmukaisuutta (esim. Franck & Callery 2004; Rantala 2002). Koko lapsuuteen, joka kattaa lapsen varhaisvuodet ja kouluiän, liittyviin perhekeskeisyys-tutkimuksiin ja -käytäntöihin olisi tärkeää saada käyttöön yhteneväiset käsitteet ja periaatteet (Dunst 2002).

Ammattilaisten ja vanhempien työskentely yhdessä voi toteutua monitasoisena. Vanhempien vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuudet vaihtelevat paljon. Dunst, Johansson, Trivette ja Hamby (1991) ovat kehittäneet perheiden kanssa tehtävän yhteistyön käytännöistä neljä mallia: asiantuntijakeskeinen malli, perheen kanssa liittoutunut malli, perheeseen kohdistuva malli, perhekeskeinen malli (taulukko 2). Yhteistyön käytännöt ovat kehittyneet asiantuntijakeskeisestä perhekeskeiseen malliin. Perhekeskeisessä mallissa tasavertaisuus ammattilaisten ja vanhempien välillä on toiminnan lähtökohta. Ammatilliset ovat perheiden avustajia, jotka pyrkivät tukemaan perheiden päätöksiä ja lisäämään heidän vahvuuksiaan. Perheitä kannustetaan rakentamaan ja käyttämään sekä virallisia että epävirallisia tukiverkostoja. (Dunst ym. 1991, 118.)

Dunstin ym. (1991) jaottelua on käytetty useissa kotimaisissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa aiemmin (esim. Määttä 1999a, Pietiläinen 1997, Rantala 2002, Tonttila 2006, Veijola 2004) ja tutkijat ovat päätyneet hieman eri suomenkielisiin käsitteisiin. Tässä työssä puhutaan jatkossa perhekeskeisestä mallista tai perhekeskeisestä työskentelystä, joka on käännös englanninkielen *family-centered* termistä.

TAULUKKO 2 Perhetyön mallit (Dunst, Johansson, Trivette & Hamby 1991, 119)

PEREHETYÖN MALLI	ILMENEMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ
1. Asiantuntijakeskeinen (<i>Professional-centered</i>)	Perheen palvelusuunnitelma laaditaan pääasiassa ammattilaisten kesken. Ammattilaiset arvioivat perheen tarpeet ja tarvittavat palvelut.
2. Perheen kanssa liittoutunut malli (<i>Family-Allied</i>)	Perheen palvelusuunnitelma sisältää lapsen kehitykseen liittyvät tavoitteet. Vanhemmat suorittavat ammattilaisten määrittämiä toimenpiteitä lapselle.
3. Perheeseen kohdistuva malli (<i>Family-focused</i>)	Koko perheet tarpeet huomioidaan siinä määrin kuin ne liittyvät lapsen kehitykseen. Perheen palvelusuunnitelman tavoitteet laaditaan yhdessä perheen ja ammattilaisten kesken. Perhettä kehoitetaan käyttämään ammattilaisten apua.
4. Perhekeskeinen malli (<i>Family-centered</i>)	Koko perheen tarpeet määrittävät palvelut ja ammattilaisten roolit. Perheen palvelusuunnitelmaan ei kirjata mitään ilman perheen lupaa. Ammattilaiset tukevat perhettä tavoilla, jotka edistävät perheen päätöksentekoa ja vahvuuksia.

Uudemmassa artikkelissaan Dunst (2002) toteaa, että perheiden kanssa työskentelystä käytetään yleisimmin termiä perhekeskeisyys (*family-centered*), jolla tarkoitetaan uskomuksia, periaatteita, arvoja ja käytäntöjä, joilla tuetaan ja vahvistetaan perheen valmiuksia edistää ja lisätä lapsen kehitystä ja oppimista. Keskeinen periaate on yksilöllistä perheille suunnatut palvelut huomioiden perheen voimavarat, ensisijaisiksi koetut asiat ja huolet (Bailey & Powell 2005, 155). Dunst (2002) määrittelee perhekeskeisyyteen kuuluvaksi seuraavat ominaispiirteet: 1) Perhekeskeisyys kuvastaa uskomuksia ja käytäntöjä, joilla perheitä kohdellaan arvokkaasti ja kunnioituksella, 2) yksilölliset, joustavat ja avoimet käytännöt, 3) tiedonjakaminen siten, että perheet voivat tehdä tietoisia päätöksiä, 4) perheen valinnat ovat ensisijaisia, 5) vanhempien ja ammattilaisten yhteistyö ja kumppanuus ovat lähtökohtana ohjelmille, 6) perheille on tarjottava riittävä tuki lapsen hoitoon, jolloin saadaan parhaat tulokset lapselle, vanhemmille ja perheelle.

Perhekeskeisyyttä voidaan lähestyä kolmen ulottuvuuden kautta: periaatteiden, paradigmojen ja käytäntöjen kautta. Periaatteet ja paradigmat yhdessä vaikuttavat käytännön ratkaisuihin ja siihen, miten työtä tehdään. Perhekeskeistä työtä tukevat periaatteet sisältävät kuusi pääkategoriaa: 1. Yhteisöllisen tunteen edistäminen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että interventiot kohdistuvat myös vuorovaikutussuhteiden edistämiseen sekä perheen sisällä että lähiyhteisössä. 2. Resurssien ja tukimuotojen monipuolinen käyttö, jolla pyritään vahvistamaan vanhempien vanhemmuutta rakentamalla ja tukemalla myös epävirallisia tukiverkostoja. 3. Jaettu vastuu ja yhteistyö, jossa vanhemmat ja ammattilaiset jakavat ajatuksensa ja taitonsa. Yhteistyö perustuu kumppanuu-teen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen. 4. Perheen integriteetin suojaaminen, jolloin interventiot toteutetaan perhettä arvostaen ja hyväksyen perheen henkilökohtaiset arvot ja uskomukset. 5. Perheen toiminnan vahvistaminen, joka tarkoittaa sitä, että interventiot tulisi rakentaa perheen vahvuuksiin eikä perheen heikkouksien korjaamiseen. 6. Aktiivisuutta edistävät palvelut, jolloin

ne ovat ensisijassa asiakaslähtöisesti toteutettuja ja vahvistavat perheen toimintaa. (Dunst ym. 1991, 117.)

Perhekeskeisiin käytäntöihin Bailey, Buyesse, Edmondson ja Smith (1992) liittävät neljä perusolettamusta: Ensiksi, lapsi ja perhe tulee ymmärtää yhdeksi tiiviisti kietoutuneeksi kokonaisuudeksi, jolloin yhteen perheenjäsenen kohdistetut toimenpiteet vaikuttavat jollain tavalla koko perheeseen. Toiseksi, interventiot, jotka suunnataan koko perheeseen, ovat tehokkaampia kuin vain lapsen suunnatut. Kolmanneksi, vanhemmilla tulee olla päätäntävalta siitä, millaisia palveluita he haluavat ja millainen on heidän osallistumisensa aste. Neljäntenä asiana painotetaan sitä, että ammattilaisten tulee aina laittaa vanhempien toiveet etusijalle, vaikka ne poikkeaisivat ammattilaisten ajatuksista.

Keskeiset käsitteet, jotka perhekeskeisyyteen usein yhdistetään ja joilla vanhempien asemaa voidaan luonnehtia, ovat valtaistuminen (*empowerment*) ja kumppanuus (*partnership*) (Määttä 1999a, 99). Mattuksen (2001) mukaan perheet eivät voi valtaistua, elleivät ammattilaiset toimi valtaistavasti. Tämä ei onnistu, jos ammattilaiset käyttäytyvät auktoriteettina ja tilanteen ainoana asiantuntijana. Valtaistuminen tapahtuu aktiivisen osallistumisen ja dialogisen vuorovaikutuksen kautta. (Mattus 2001, 45.) Mattus (2001, 52) ymmärtää valtaistamisen vallan palauttamisena perheelle, jolta se on tilapäisesti viety. Kumppanuus perustuu vanhempien ja ammattilaisten molemminpuoliseen kunnioitukseen, jossa vanhempien henkilökohtaista asiantuntemusta lapsestaan pidetään yhtä tärkeänä kuin ammattilaisten tietoja lukuisista samankaltaisista tilanteista (Mattus 2001, 26; Määttä 1999a, 100–101). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) edellytetään vanhemmilta ja henkilöstöltä kasvatuskumppanuutta, jolla tarkoitetaan tietoista sitoutumista toimia yhdessä lapsen tukemisessa.

On havaittu, että vanhempien ja ammatti-ihmisten arvostamia ulottuuksia yhteistyölle ovat: kommunikaatio, sitoutuminen, tasa-arvo, taidot, luottamus ja kunnioitus. Vanhemmat korostivat paljon kommunikaation merkitystä onnistuneelle yhteistyölle. Sen toivottiin olevan tiheää, avointa ja kaksisuuntaista, jossa molempia osapuolia kuunnellaan. Sekä vanhempien että ammatti-ihmisten keskeisiksi kokemat asiat olivat hyvin yhteneväisiä ja erot syntyivät lähinnä siitä, mitä arvoja painotettiin. (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004.) Määttä (1999b, 29–33) korosti tutkimuksessaan, jossa reumaa sairastavien lasten vanhemmat arvioivat sairaalan lasten- ja nuorten osaston toimintaa, myös kuutta perheiden kannalta keskeistä yhteistyön aluetta: selviytyminen kotona, lapsen tilanteen selvittäminen, perheen kunnioittaminen, yhteisvastuu, perhelähtöisyys ja yhteistyö henkilökunnan kanssa.

Vammaisten lasten vanhempien toiveiden ja tarpeiden ymmärtäminen on palvelujen suunnittelussa keskeistä. Ymmärtääkseen perheiden tuen tarpeita ammattilaisten on lähestyttävä jokaista perhettä yksilöllisesti, sillä perheet ovat monimutkaisia systeemejä, joissa on vaihteleva määrä ihmisiä, erilaisia ihmis-suhteita, kokemuksia ja näkemyksiä. Suhtautuminen lapsen vammaisuuteen on eri perheissä yksilöllistä. (Bailey & Powell 2005, 153.) Perheiden odotusten ja tarpeiden ennustaminen on vaikeaa, sillä esimerkiksi lapsen iän, sukupuolen, syntymäjärjestyksen, äidin koulutuksen tai perheen taloudellisen tilanteen ei

ole todettu antavan luotettavaa tietoa perheen tulevista tarpeista (Bailey & Powell 2005, 169).

Perheen tarvitseman tuen McWilliam ja Scott (2001) jaottelevat materiaaliiseen, emotionaaliseen ja tiedolliseen tukeen. Heidän lähtökohtanaan on tarkastella perheiden tarvitsemaa tukea virallisen tuen tarjoajan näkökulmasta. Materiaaliseen tukeen sisältyvät arkeen liittyvät tarpeet, esimerkiksi vaatetus, lääkekulut, hoitopaikka sekä lapsen tarvitsemien erityisten materiaalien ja välineiden hankinta ja taloudellinen tuki. Perheiden emotionaalinen tuki on usein nähty enemmänkin sivutuotteena kuin yhtenä tärkeänä tukimuotona, sillä se on perinteisesti liitetty epäviralliseen tukeen, jota vanhemmat saavat eniten toisiltaan tai muilta läheisiltä ihmisiltä. (McWilliam & Scott 2001.) Tosin Veijolan tutkimuksessa (2004, 97) ammattilaiset uskoivat vanhempien odottavan heiltä myös emotionaalista tukea, kuten kuuntelua, myötäelämistä ja palautteen antamista. Perheiden emotionaalinen tuki tulee ymmärtää yhdeksi keskeiseksi ammattilaisten työhön kuuluvaksi tehtäväksi (Carlhed, Björck-Åkesson & Granlund 2003; McWilliam & Scott 2001). Ammattilaiset voivat tarjota emotionaalista tukea myös rakentamalla sosiaalisia verkostoja tai vanhempien ryhmiä (McWilliam & Scott 2001) ja ammattilaisten tulee olla tietoisia siitä, miten tärkeä asema erilaisilla tuki- ja vertaisryhmillä voi olla vanhempien jaksamiseen (Bailey & Powell 2005, 177). Ylipäätään tulisi tiukkaa rajaa epävirallisten ja virallisten tukien välillä häivyttää ja yhdistää eri muotojen vahvuuksia perheiden kannalta järkeväksi kokonaisuudeksi. Tiedollista tukea tarvitaan lapsen vammasta, saatavilla olevista palveluista, lapsen kehityksestä ja sen tukemisesta. (McWilliam & Scott 2001.)

Vanhempien tiedontarve ei pääty lapsen tiettyyn ikävaiheeseen. Vaikka ohjaus lapsen varhaisina vuosina olisi tiivistä, se ei poista tiedon ja tuen tarvetta lapsen kasvaessa. Kokemukset lapsen alkuvuosina eivät ennusta vanhempien tyytyväisyyden tasoa myöhemmässä vaiheessa (McWilliam, Maxwell & Sloper 1999). Tieto palvelujen tehokkuudesta ja laadusta ovat vanhempien jatkuvia huolenaiheita, joita pohditaan lapsen lähitulevaisuuden sekä aikuiselämän kannalta (Bailey & Powell 2005, 166-167). CP-vammaisten lasten vanhempien tekemät päätökset lapsen kuntoutukseen liittyen eivät ole kertaluonteisia, vaan kysymyksessä on jatkuva prosessi. Uusia valintoja, joihin vaikuttavat esimerkiksi lapsen kasvu ja ikä sekä perheen elämän eri vaiheet, on tehtävä aina uudelleen. (Adams & Snyder 1998.) Tärkeiksi koetut asiat vanhempien ja ammattilaisten välillä eivät eroa eri-ikäisten lasten vanhemmilla. Sen sijaan tyytyväisimpiä yhteistyöhön ovat 3 vuotta nuorempien lasten vanhemmat ja vähiten tyytyväisiä olivat vanhemmat, joiden lapset ovat 6-12-vuotiaita. (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston 2005.) Pienten lasten vanhempien tyytyväisyydestä on saatu aiemminkin samansuuntaisia tuloksia (esim. McNaughton 1994). On arveltu, että yksi syy vanhempien tyytymättömyyden lisääntymiseen olisi se, että lapsen kasvaessa myös vanhempien kokemukset lisääntyvät ja he tulevat tietoisemmiksi oikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan (Summers ym. 2005).

Internet on helpottanut vanhempien tiedon etsimistä ja saantia. Löytyneen tiedon laadun ja pätevyyden arviointiin tarvitaan kuitenkin usein tukea. (Bailey & Powell 2005, 177–179.) Rosenbaum ja Stewart (2002) muistuttavat, että sekä vanhempien että ammattilaisten on haastavaa arvioida tietoa, jota saadaan niin internetistä kuin perinteisistä lähteistä. Internet tarjoaa nopeasti tietoa myös uusista ja erilaisista vaihtoehtoisista tukimuodoista. He toteavat, että uusien vaihtoehtoisten hoitomuotojen käyttöä tulisi arvioida huolellisesti ja kriittisesti. Tänä päivänä uusia tiedontarpeita vanhemmille tuovat myös perinnöllisyystiede ja siihen liittyvät sairaudet (Bailey & Powell 2005, 152).

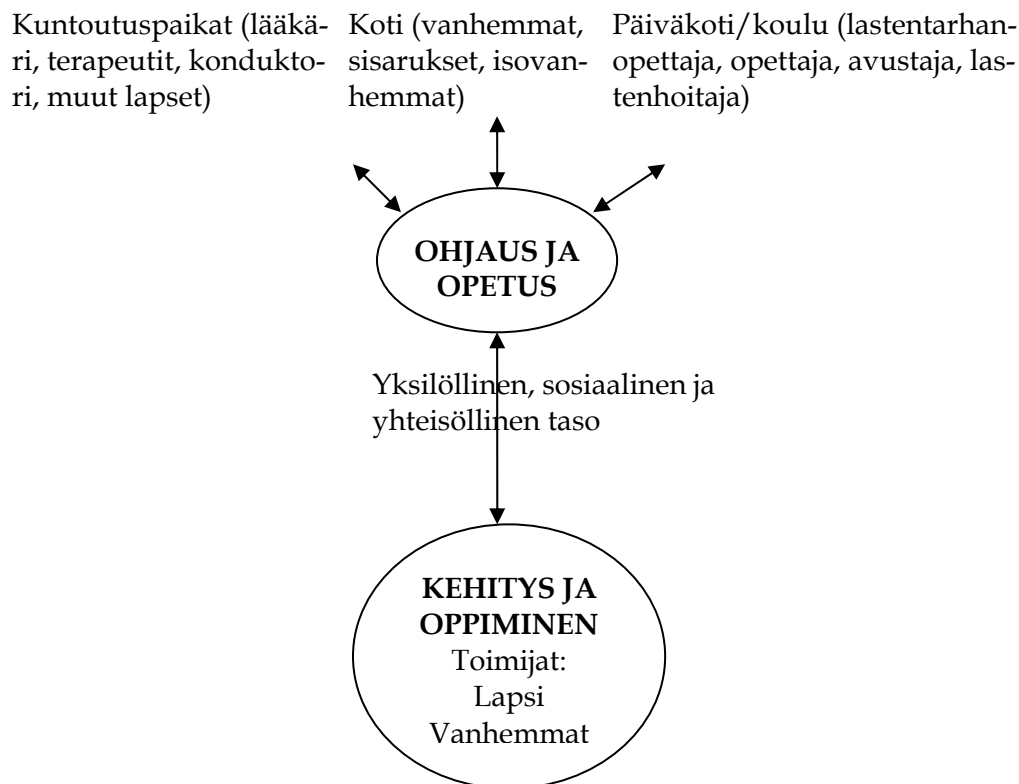
Vanhempien osallisuudella CP-vammaisten lasten kuntoutukseen on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen (Ketelaar ym. 1998; Ketelaar, Vermeer, Hart, Beek & Helders 2001). Ketelaarin ym. (2001) mukaan lapset, jotka osallistuivat toiminnalliseen fysioterapiaan (*functional physical therapy*) ja joiden vanhemmat olivat aktiivisesti mukana, kehittyivät enemmän arkipäivän toiminnallisissa taidoissa kuin lapset, jotka osallistuivat perinteiseen fysioterapiaan. Mikäli fysioterapian vaikutukset halutaan siirtää lapsen toimintaan ja päivittäiseen elämään, taitojen harjoittelu, joka tapahtuu lapsen jokapäiväisessä ympäristössä eikä erillisessä terapiaympäristössä, on keskeistä. Vanhempien rooli on tässä siirroksessa olennainen. Vanhemmat, jotka ovat osallisia lapsen kuntoutuksessa, saavat realistisen kuvan lapsen kyvyistä ja mahdollisuuksista toimia arjessa, mikä auttaa heitä ymmärtämään kehitysmahdollisuuksia ja luomaan realistisia tavoitteita lapsen tulevaisuuteen. On myös todettu, että osallistumisen myötä vanhempien taito toimia lapsen kanssa kasvaa. Tämä lisää vanhempien omaa varmuutta ja pätevyyttä sekä vähentää vanhemmuuteen liittyvää stressiä. Vanhempien luottamus omiin kykyihin kasvaa, mikä auttaa perhettä kokonaisuutena. (Jansen, Ketelaar & Vermeer 2003; Ketelaar ym. 1998.)

1.3 Kooste tutkimuksen lähtökohdista

Jäsennän tutkimukseni viitekehyksen siihen liittyvien keskeisten käsitteiden ja kontekstien suhteen kuvion 2 avulla. Tutkimukseni henkilöt, lapset ja heidän vanhempansa, ovat toimijoina sosiokulttuurisessa ympäristössään, jolla voidaan olettaa olevan merkitystä heidän toimijuuteensa. Tärkeimmät toimintaympäristöt, joista käsin tarkastelen lasten ja vanhempien toimintaa, ovat koti, kuntoutuksen ympäristöt, päiväkotit ja koulu. Keskeisimpinä ovat koti ja kuntoutusympäristö, lähinnä konduktiivisen kasvatuksen kurssitilanne. Lapsen ja vanhemman kehitys ja oppiminen ja näihin kytkeytyneenä toimijuus ovat tutkimuksen tarkastelun kohteena. Keskeisiä tutkimukseni kannalta ovat myös ne, jotka liittyvät kiinteästi kyseisiin toimintaympäristöihin. Tässä tutkimuksessa perheiden kanssa toimivia keskeisiä kuntoutuksen ammattilaisia ovat lääkärit, terapeutit, konduktorit. Kotiympäristössä keskeisimpinä näyttäytyvät vanhemmat ja sisarukset, mutta jonkin verran myös isovanhemmat. Koulu- ja päi-

väkotiymppäristöissä tärkeitä ihmisiä ovat avustajat ja opettajat, päiväkodissa myös ryhmän muu henkilökunta.

OHJAUKSEN JA OPPIMISEN YMPÄRISTÖT



KUVIO 2 Tutkimuksen toimintaympäristöt ja toimijat

Tarkastelen siis konduktiivista kasvatusta ja kuntoutusta erityisesti ohjauksen ja oppimisen näkökulmista. Ohjausta ja oppimista voidaan tarkastella sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti eri tason prosesseina: yksilöllisenä, sosiaalisena ja yhteisöllisenä (Rogoff 1995), sillä nämä kaikki kerrokset ovat läsnä ohjaus-tilanteessa.

2 KONDUKTIIVINEN KASVATUS

2.1 Alkujuuret Unkarissa

Konduktiivisen kasvatuksen kehittäjä on unkarilainen lääkäri ja kasvatustieteilijä András Pető (1893–1967). Hän aloitti konduktiiviseen kasvatukseen perustuvan työskentelynsä virallisesti vuonna 1945, jolloin hän perusti Budapestiin liikuntavammaisille lapsille tarkoitetun klinikan. Petőn toiminta herätti kiinnostusta ja 1950-luvun alussa avattiin laajempi 80-paikkainen keskus *The Institute for the Motor Impaired*. (Sutton 1986a, 21.) Vuonna 1985 instituutin nimi vaihdettiin, ja sitä alettiin kutsua perustajansa mukaan nimellä *Pető András Institute of Conductive Education for the Motor Disabled and Conductor-Teacher Training College*. Nykyisinkin se tunnetaan nimellä Pető-instituutti. (Hári 2001, 193; Jernqvist 1985, 3.) Pető kuoli vuonna 1967 työpöytänsä ääreen, jonka jälkeen Petőn kollegat jatkoivat instituutin toimintaa. Merkittävä ihminen konduktiivisen kasvatuksen eteenpäin viejänä ja Petőn työn jatkajana on ollut hänen oppilaansa ja kollegansa Mária Hári (1923–2001). Hári tutustui Petőhön vuonna 1945, mistä lähtien hän työskenteli läheisesti Petőn oppilaana ja myöhemmin kollegana. Petőn kuoleman jälkeen tarve saada konduktiivisen kasvatuksen periaatteet kirjoitetuiksi kasvoi. 70-luvun alussa Hári yhdessä kollegansa kanssa kirjoitti konduktiivisesta kasvatuksesta kirjan, joka on 80-luvun lopulla käännetty myös englanniksi (Hári & Ákos 1988). Konduktiivisen kasvatuksen alkuvaiheet ja kehittyminen ovat tiukasti sidoksissa András Petőn elämään ja persoonaan. Petőn elämänvaiheiden tunteminen auttaa ymmärtämään myös konduktiivisen kasvatuksen lähtökohtia. Luvun 2 teksti pohjautuu osin teoksessa Oppi omiin käsiin (Kovanen & Uotinen 2006) julkaistuun tekstiin, erityisesti luku 2.3.

András Pető Petöstä on saatavilla hyvin vähän tarkkaa tietoa. Hän kirjoitti itse vain vähän niin itsestään kuin konduktiivisesta kasvatuksestakin. Myöskään Petőn elinaikana hänestä kirjoitettua tekstiä ei ole paljon. Petőn kuoleman jälkeen tietoa on kerätty haastatteleamalla häntä tunteneita ja perehtymällä hänen muistiinpanoihinsa ja kirjeenvaihtoonsa. (Forrai 1999, 19; Jernqvist 1985, 9.)

András Pető syntyi Länsi-Unkariin Itävallan rajan lähelle juutalaiseen perheeseen. Hänen perheensä eli vaatimattomasti: perhe hoiti kauppaa ja postitoimistoa, äiti oli koulutukseltaan opettaja. Kuulopuheiden mukaan isällä oli motorisia vaikeuksia ja hän sairasti Parkinsonin tautia. Pető oli jo lapsena lahjakas oppilas ja kiinnostunut lukemisesta ja kirjoittamisesta. Varsin nuorena Pető rahoitti oman opiskelunsa antamalla yksityistunteja, ja osalla tuloistaan hän auttoi taloudellisesti myös perhettään. (Forrai 1999, 19; Hári 2001, 19–20; Sutton 1986a, 20–21.)

Pető oli lahjakas kirjoittaja ja toimittaja, mutta valitsi opiskelualakseen lääketieteen, jota hän opiskeli Wienissä vuosina 1911–1916. Seuraavat 22 vuotta hän työskenteli lääkärinä Wienissä ja sen lähiympäristössä ollen erityisesti kiinnostunut käytännön työstä kuntoutuskentällä. Hän työskenteli lääkärinä ja psykiatrina useissa eri paikoissa, kuten sairaaloissa ja klinikoissa, ja toimi myös luennoitsijana. Hän oli erilaisissa kuntoutuslaitoksissa, joissa hoidettiin mm. ensimmäisessä maailmansodassa loukkaantuneita. Näinä vuosina hän sai varsin laaja-alaista kokemusta lääkärinä toimimisesta ja erilaisista ongelmista. Eräs merkittäväksi arveltu työpaikka noina aikoina oli Semmeringin hoitolaitos, jossa käytettiin monipuolisesti liiketerapiaa (*movement therapy*) erilaisten potilaiden kanssa. (Forrai 1999, 19–24; Hári 2001, 19–22; Sutton 1986a, 21.)

Pető oli myös varsin aktiivinen kulttuurihenkilö. Wien oli 1900-luvun alussa Euroopan vireä tieteen ja kulttuurin kohtaamispaikka, jonne kerääntyivät sen ajan nuoret intellektuellit, tieteen ja taiteen toisinajattelijat. Pető viihtyi Wienin kosmopoliittisessa ilmapiirissä ja hän tutustui moniin sen ajan merkittäviin ihmisiin. Hän oli humanisti ja filosofi, jolla oli laaja tuttavapiiri. Hän tunsu Freudin ja muita sen ajan psykoanalyttikkoja hänen ystäviinsä kuului mm. sosiadraaman kehittäjä Jacob Moreno. Morenon kanssa he perustivat mm. improvisaatioteatterin. Pető kirjoitti itse runoja, näytelmiä ja oli kiinnostunut Euroopalaisesta kirjallisuudesta ja filosofiasta. Vuosina 1930–1938 Pető julkaisi nimimerkillä useita niin filosofia ja kaunokirjallisia kirjoituksia kuin myös lääketieteen kirjoituksiakin. (Forrai 1999, 19–24; Hári 2001, 21; Sutton 1986a, 21.)

Petőn on todettu olevan lahjakkuus, joka toimi mm. opettajana, lääkärinä, psykiatrina, tiedemiehenä, kirjailijana, runoilijana, toimittajana, kustantajana. Persoonana hän oli ristiriitainen – hän oli arvostettu, mutta myös arvaamaton ja eriskummallinen. On sanottu, että hän oli salaperäinen ja että häntä on vaikea kuvailla. Pető vaati kollegoiltaan, opiskelijoiltaan ja potilailtaan paljon, mutta antautui myös itse työhön. (Hári 2001, 14–17.) On arveltu, että Wienin vuosien lukuisat työpaikan vaihdokset johtuivat osittain hänen tiedonhalustaan, mutta saattoivat osittain johtua myös siitä, että hän ajautui ristiriitoihin eri paikoissa työkeän käytöksensä ja väittelynhalunsa vuoksi. (Forrai 1999, 24). Yhteneväinen mielikuva, jonka Petőn tunteneet kollegat, opiskelijat ja potilaat tuntuvat jakavan on, että András Pető oli hyvin poikkeuksellinen ja mieleen jäävä ihminen (Forrai 1999, 79–156).

Konduktiivisen kasvatuksen alkuvaiheet Pető lähti Itävallasta vuonna 1938 ja tuli Pariisin kautta takaisin Unkariin, Budapestiin. Hän aloitti työskentelyn liikun-

tavammaisten lasten parissa ja hänen toimintansa herätti kiinnostusta. Tieto hyvistä kokemuksista levisi ja erityiskasvatuksen yksikkö sai ministeriöltä toiveen Petón kehittämään ja toteuttamaan uuteen menetelmään tutustumiseksi ja sen opiskelijoille esittelemiseksi. Vuonna 1945 Petó sai käyttöönsä erityiskasvatuksen yksikön (*Special Needs Teacher Training College and Special Education Institute*) tiloissa sijaitsevat kaksi huonetta, joissa hän pystyi hoitamaan lapsia uudella menetelmällään ja opettamaan sen periaatteita opiskelijoille. Työskentely tapahtui vaatimattomissa tiloissa, joissa oli paikkoja 13–14 lapselle. Apunaan hänellä oli muutamia opiskelijoita. Petó pystyi nyt klinikallaan työskentelemään lasten kanssa ja hyödyntämään kehittämänsä integroitua systeemiä, jossa toteutuivat konduktiivisen kasvatuksen periaatteet. Petón hoidettavaksi tulleet 14 lasta olivat vaikeita, toivottomiksi katsottuja tapauksia, mutta vuoden aikana lapset edistyivät huomattavasti. (Forrai 1999, 29; Hári 2001, 49; Sutton 1986a, 21.) Petón asennetta potilaita kohtaan kuvaa Hárin mukaan (2001, 17) hyvin se, että hänellä ei ollut toivottomia tapauksia hoidettavanaan. Hän uskoi kaikkien kehittymismahdollisuuksiin ja siihen, että jokaisessa oli jotain hyvää löydettävänä. Toiminta laajeni ja 1950-luvun alussa aloitti toimintansa Petó-instituutti. Instituutti aloitti ensin terveysministeriön alaisena, mutta jo 60-luvulla se siirtyi opetusministeriön alaisuuteen ja instituutti toimii Budapestissä edelleen osana Unkarin koulutusjärjestelmää (Hári 2001, 63, 117–118).

Instituutin alkuvaiheet olivat hankalia. Aikana, jolloin suuntana oli erikoistuminen tiettyyn spesiaalialueeseen, oli Petón kokonaisnäkemys lapsen ohjauksesta hyvin poikkeuksellinen. Ammattirajat rikkova toiminta ei istunut senaikaiseen näkemykseen. (Hári 2001, 10, 61.) Petó sai hyviä tuloksia potilaidensa kanssa ja tuli entistä suosittumaksi heidän parissaan, mutta virallinen taho ei antanut tunnustusta (Forrai 1999, 35). Petón toiminta 1940-luvun lopulla ja 50-luvun alussa ei vastannut asetettuja odotuksia, vaan konduktiivinen kasvatusta sai osakseen epäilyjä ja vastustusta. Toisaalta koko ajan oli myös asiantuntijoita ja opiskelijoita, jotka arvostivat Petón työtä ja näkivät konduktiivisen kasvatuksen mahdollisuudet. (Hári 2001, 30, 60–61.) Kuitenkin heti alkuvaiheista lähtien konduktiivinen kasvatusta kuului osaksi erityisopettajien ja kuntoutusalan ihmisten koulutusta. Vuonna 1948 erityisopettajakoulutukseen (*Special Needs Teacher Training College*) perustettiin uusi yksikkö (*Movement Therapy Faculty*), jonka johtajaksi nimettiin András Petó (Hári 2001, 50).

Vuonna 1963 konduktiivisen kasvatuksen ohjelma alkoi saada yleistä tunnustusta. Instituutti siirtyi opetusministeriön alaisuuteen, ja opettajien koulutus alkoi saada vakiintuneita muotoja. Aluksi Petó oli kouluttanut erityispedagogiikan opiskelijoita ohjelmansa toteuttamiseen. Valmistuttuaan he eivät kuitenkaan saaneet soveltaa erityisopettajan työssään konduktiivisen kasvatuksen periaatteita. Niinpä Petó alkoi kehittää omaa opettajankoulutusohjelmaa. Vuosina 1965–1968 toteutettiin kahden vuoden opettajankoulutus niille, jotka olivat instituutissa työssä ilman varsinaista ammatillista koulutusta. Vuonna 1968 – vuosi Petón kuoleman jälkeen – käynnistyi virallinen nelivuotinen opettajankoulutus (*conductor training*) konduktiivisen kasvatuksen kehittäjän luoman

käytännön mukaisesti. (Hári 2001, 112, 176–178; Kovanen & Uotinen 2006, 19; Määttä 1994.)

2.2 Teoreettinen perusta

Petón yhteydet muihin tutkijoihin Pető on itse kirjoittanut konduktiivisesta kasvatuksesta hyvin vähän. Sutton (1999, 6) muistuttaakin, että varmasti on mahdollonta sanoa, mitkä ovat täsmälleen Petőn alkuperäisiä, perimmäisiä ajatuksia konduktiivisesta kasvatuksesta tai mitkä tekijät ovat vaikuttaneet konduktiivisen kasvatuksen syntyyn ja muovautumiseen. Laajemmat kirjoitukset ja kirjat on kirjoitettu Petőn kuoleman jälkeen. Koska konduktiivisessa kasvatuksessa yhdistyvät eri tieteenalat ja suuntaukset, on todennäköistä, että Petőn laaja-alainen perehtyneisyys ja lukuisat tuttavuudet eri alojen asiantuntijoiden kanssa ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, millaiseksi konduktiivinen kasvatusta muovautui. Pető puhui ja luki useita eri kieliä; hän oli kiinnostunut uusista suuntauksista ja löydöistä (Forrai 1999, 20). Työskennellessään Pető-instituutissa hän seurasi aktiivisesti lääketieteen kehitystä ympäri maailmaa ja kokosi kirjallisuutta ja aineistoa instituutin kirjastoon. Hänellä oli esimerkiksi laaja kokoelma Venäjän tutkijoiden kirjoituksia ja hänellä oli myös henkilökohtaisia kontakteja sinne. Myös Pető-instituutti sai vieraakseen monia sen ajan tutkijoita kuten Lurijan, jonka kerrotaan sanoneen, että hänen teoriansa todentuvat Instituutin toiminnassa. Piaget ja Bobath olivat instituutin vieraina myös. Bobathin parisunta oli myös kirjeenvaihdossa Petőn kanssa. (Hári 2001, 35–49.)

Petőn kielitaito antoi hänelle hyvät mahdollisuudet keskustella eri maiden ihmisten kanssa ja lukea alkuperäiskielellä tieteellisiä kirjoituksia. Pető ystävystyi yliopistovuosiensa aikana ryhmäpsykoterapian ja psykodraaman kehittäjän Jacob Levi Morenon kanssa. Pető ja Moreno opiskelivat useita vuosia samaan aikaan Wienin yliopistossa, lääketieteen tiedekunnassa, jonne Pető tuli vain kaksi vuotta myöhemmin kuin Moreno. Jo uransa varhaisessa vaiheessa sekä Moreno että Pető olivat kiinnostuneita lapsista, joilla oli vaikeuksia. He olivat lääkäreitä, jotka halusivat kohdata hoidettavan ihmisen kokonaisesti huomioiden tasapuolisesti sekä ruumiin että mielen. Niin Pető kuin Morenokin oli erityisen kiinnostunut ryhmästä ja sen mahdollisuuksista. Heidän uskonsa ryhmän vaikutukseen lapsen kehityksessä ja heidän panostuksensa ryhmän käyttöön säilyi kummallakin ammatillisessa toiminnassa loppuun asti. On arveltu, että ystävyys ja vuorovaikutus Morenon kanssa vahvisti myös Petőn käsityksiä ryhmän merkityksestä. Miehiä yhdisti myös kiinnostus kirjallisuuteen ja filosofiaan, ja heidän opiskeluaikainen ystävyytensä jatkuikin koko heidän elämänsä. Petőn kuoltua Moreno piti yhteyttä Mária Háriin, joka toimi Pető-instituutin johtajana. Myöhemmin Morenon leski Zerka Moreno jatkoi yhteydenpitoa Mária Háriin. (Forrai 1999, 21; Pintér 2003.)

1800- ja 1900-lukujen vaihe oli merkittävää aikaa tieteen kehityksessä ja saavutuksissa. Mm. neurofysiologi Ivan Pavlov (1849–1936) oli sen ajan merkit-

tävä tiedemies, joka sai työstään myös Nobelin palkinnon. On arveltu, että Pavlovin tutkimukset, jotka toivat uutta ajattelutapaa oppimiseen, ovat antaneet teoreettisia lähtökohtia myös Petón työskentelylle. (Forrai 1999, 21, 47; Jernqvist 1985, 9-10.) Lurijan (1902-1977) näkemyksissä kielen ja puheen merkityksestä lapsen kehitykseen on paljon samaa kuin Petón konduktiivisessa kasvatuksessa. Petón on todettu mainitsevan eräässä kirjeessään, että lapsen tärkein päivittäinen toiminta on puhuminen, mikä kuvastaa hyvin puheen keskeisyyttä. Kirjeissään Petó osoittaa tuntevansa sekä Pavlovin että Lurijan tutkimustyötä ja ajatuksia, mutta siitä, millä tavoin konduktiivinen kasvatusta on saanut vaikutteita niistä, ei ole suoraa mainintaa. (Jernqvist 1985, 9-10.) Petón luoma systeemi ei sopinut sen ajan lääketieteen menetelmiin. On kuitenkin todettu, että hänen menetelmänsä sisälsi yhtäläisyyksiä Venäjän neuropsykologisen tutkimuksen kanssa. (Forrai 1999, 47.)

Kytkös Vygotskin teoriaan Konduktiivisen kasvatuksen taustafilosofian yhtenevyydet Vygotskin, Lurijan ja Leontjevin teorioiden kanssa on tuotu esille (esim. Cottam & Sutton 1986; Jernqvist 1985; McGee & Sutton 1989). Ruotsalainen tutkija Jernqvist (1985) pohti konduktiivisen kasvatuksen teoreettista perustaa väitöskirjatutkimuksessaan. Hän päätyi Vygotskin (1896-1934) teoriaan, koska yhtäläisyydet Petón periaatteiden kanssa olivat mitä ilmeisimmät. Esimerkiksi lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus, aikuisen rooli, ohjeiden ja opettamisen tärkeä rooli sekä puheen merkitys ovat keskeisiä osa-alueita Vygotskin teoriassa kuten myös konduktiivisessa kasvatuksessa. (Jernqvist 1985, 10-11.) Vaikka Vygotskin teoria painottui lapsen psykologisten toimintojen kehityksen tarkasteluun, on hänen teoriansa kokonaiskuvaus lapsen kehityksestä ja opetuksesta. Yhtymäkohtia konduktiivisen kasvatuksen lähtökohtiin on runsaasti, vaikka konduktiivisessa kasvatuksessa korostuu motoristen taitojen oppiminen ja opetus. Ennen kaikkea kyseessä on kuitenkin lapsen kokonaiskehityksen tukeminen. Toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä, oppiminen vuorovaikutuksessa, osaavamman tuki, ympäristön ja puheen merkitys ovat eräitä olennaisia yhdistäviä elementtejä, joita seuraavaksi käsittelemme.

Lähikehityksen vyöhyke on keskeinen toiminta-alue konduktiivisessa kasvatuksessa. Lasta tuetaan toimimaan potentiaalisella alueella eikä niinkään aktuaalisella alueella (esim. Rab 1997). Aikuisen tulee olla selvillä lapsen potentiaalisesta kehitystasosta, jotta lapselle voidaan antaa sopivan haastavia tavoitteita. Tämä puolestaan edellyttää aikuisen tarkkaa havainnointia ja lapsen tuntemista. (Kozma 1995.)

Vygotskin mukaan (1978) kehityksen suunta on ulkoa sisälle eli toimintaa harjoitetaan ensin vuorovaikutuksessa toisen kanssa, jonka jälkeen se sisäistyy osaksi lapsen itsenäistä toimintaa. Oppijalta edellytetään aktiivisuutta, jotta opittu aines voidaan sisäistää osaksi oppijan omaa toimintaa. Myös konduktiivinen kasvatusta perustuu toimintatapaan, jossa toimitaan ensin interpersoonallisella tasolla ja siitä siirrytään intrapersoonalliselle tasolle. Peruslähtökohta Vygotskin teoriassa on, että oppiminen on perustaltaan sosiaalinen tapahtuma (Kozulin ym. 2003 1-2). Sama näkyy myös konduktiivisessa kasvatuksessa, jossa tärkeässä roolissa on vertaisryhmä sekä vuorovaikutus aikuiseen.

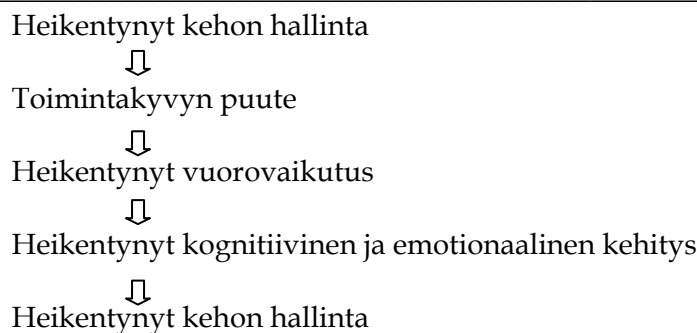
Vygotski painotti osaavamman ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja ohjausta oppimisessa. Konduktiivisessa kasvatuksessa korostuu myös aikuisen tärkeä rooli oppimisessa. Fasilitointi eli avustaminen tai edistäminen on yksi konduktiivisen kasvatuksen keskeisiä käsitteitä. Sillä tarkoitetaan opetuksellisia apu- ja tukimuotoja, joilla mahdollistetaan lapsen tavoitteiden saavuttaminen. (Hári & Ákos 1988, 186–188, Määttä 1994.) Vygotskin ajatusten pohjalta kehitellyssä käsitteessä *scaffolding* on paljon yhteneväisyyttä fasilitoinnin kanssa. Berkin ja Winslerin (1995) kuvaamat scaffoldingin elementit pätevät hyvin myös fasilitoinnin periaatteisiin.

Paitsi osaavampia ihmisiä Vygotski korosti myös muun ympäristön merkitystä. Yksi oppimis- ja opetustilanteeseen vaikuttava elementti on lapsen sosiaalinen ympäristö. (Davydov 1995.) Erytystä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla keskeistä Vygotskin mukaan oli, että lapsi pystyisi olemaan osallisena omassa yhteiskunnassaan (Vygotski 1993). Konduktiivisessa kasvatuksessa kiinnitetään huomiota lapsen ympäristöön. Yksi osa tätä on fyysinen ympäristö, joka pyritään rakentamaan tarkoituksenmukaiseksi ja lasta motivoivaksi ja jonka avulla tuetaan lasta selviytymään itsenäisesti. Yksinkertaiselta näyttävän välineistön avulla pyritään perimmäiseen tavoitteeseen eli siihen, että lapsi pystyy osallistumaan ympäröivään yhteiskuntaan.

Kieli on Vygotskin mukaan väline kommunikointiin toisten kanssa ja väline ajatteluun. Se kehittyy lapsen sosiaalisesta tarpeesta olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapsen omaan sisäiseen puheeseen, jolla lapsi voi ohjata omaa toimintaansa. (Vygotski 1982.) Konduktiivisessa kasvatuksessa puheella eli toiminnan sanoituksella on keskeinen rooli. Rytmisen intentio on Petón luoma termi, jolla tarkoitetaan ennen tehtäväsarjaa ja sen yhteydessä sanottua tai laulettua rytmistä puhetta. Rytmisen intention avulla sekä suunnitellaan ja valmistellaan toimintaa että tuetaan sen toteuttamista. Puheen avulla siis lapsen huomio kiinnitetään tulevaan suoritukseen, ja itse suorituksen aikana tutut rytmit ja sanat auttavat lasta ohjaamaan toimintaansa. (Jernqvist 1985, 6-7.) Puhe on ensin aikuisen ja lapsen välistä, mutta se muuttuu lapsen sisäiseksi puheeksi, jolla lapsi voi säädellä ja ohjata toimintaansa (Jernqvist 1985, 44). Puheen avulla lapsi tulee tietoiseksi toiminnan tavoitteesta ja tämä ymmärrys on keskeistä lapsen oppimisessa ja konduktiivisessa kasvatuksessa (Jernqvist 1985, 137).

Teoreettiset käsitteet Lähtökohtana konduktiivisessa kasvatuksessa on ollut lapsen oma aktiivisuus ja oma toiminta. Petó oli tyytymätön sen aikaisiin tapoihin kuntouttaa CP-vammaista lasta. Huomio kiinnitettiin yksinomaan lapsen motoriseen vammaan eikä lapsen koko persoonallisuuteen, mikä taas oli Petón mielestä keskeistä. Kuntoutus ei myöskään edellyttänyt lapsen aktiivista osallistumista. Petó ei halunnut potilaidensa makaavan passiivisena sängyssä. Hän piti motorista häiriötä ensisijaisesti oppimisvaikeutena eikä tilana, johon tuli sopeutua. Hänen mukaansa motoristen häiriöiden tuomiin vaikeuksiin voitiin vaikuttaa oikeanlaisen ohjauksen ja oppimisen avulla. Petón tavoitteena olikin yhdistää opetukselliset ja lääkinnälliset menetelmät. (Horváth 1997, 2-3; Sutton 1986 b, 154-159; Tatlov 32-34, 1998.)

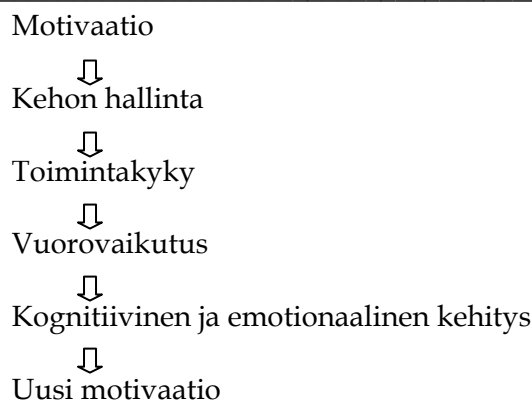
Näihin lähtökohtiin Pető toi konduktiivisen kasvatuksen keskeisen käsiteparin: dysfunktio (*dysfunction*) ja ortofunktio (*orthofunction*). Dysfunktiolla tarkoitetaan yksilön kykenemättömyyttä suoriutua häneen kohdistuvista vaatimuksista elämän eri vaiheissa. Dysfunktiota ei tule ymmärtää vain liikkumisen ongelmana tai yksittäisenä oireena, vaan se on persoonallisuuden häiriö, joka kattaa lapsen oman aktiivisuuden, tahdon, oppimisen, ongelmanratkaisukyvyyn ja selviytymisen eri ympäristöissä. Onnistumisen kokemusten puute ja turhautuminen vaikuttavat kykyyn omaksua uusia asioita, mikä luo dysfunktiota. Kun lapsi kehittyy normaalisti, hän spontaanisti hankkii itseluottamuksen ja sosiaaliset taidot tullakseen perheensä ja lähiympäristönsä aktiiviseksi jäseneksi. Liikuntavammaisen lapsen kohdalla ei tapahdu tätä spontaania prosessia ja lapsen fyysinen vammaisuus voi johtaa turhautumiseen. Lapset oppivat epäonnistumisistaan sekä ehdollistumisen että kognitiivisen oppimisen kautta. Heistä tulee passiivisia ja riippuvaisia. He myös oppivat toimimaan tehottomasti stereotyyppisten liikkeiden avulla. (Hári & Ákos 1988, 140–145; Kovanen & Uotinen 2006; Määttä 1994, 23–25; Siitonen 2001.) Dysfunktion kehittymistä voidaan tarkastella kuviossa 3 esitetyn negatiivisen vuorovaikutuksen kehän avulla. Motoriset häiriöt vaikeuttavat yksilön vuorovaikutusta ympäristön kanssa esimerkiksi heikentyneen asentojen hallinnan, katseen kohdistamisen jne. vuoksi (McGee & Sutton 1989; Siitonen 2001, 12–13.)



KUVIO 3 Dysfunktion negatiivinen kehä (McGee & Sutton 1989, 340)

Konduktiivisen kasvatuksen tavoitteena on ortofunktio, jolla tarkoitetaan kykyä toimia yhteisön jäsenenä, osallistua ikään sopiviin normaaleihin sosiaalisiin toimintoihin päiväkodissa, koulussa tai työssä. Kyse ei ole vain kävelemään oppimisesta vaan koko persoonallisuuden kehittymisestä. Ortofunktionaalinen yksilö pystyy onnistuneesti suoriutumaan biologisesti tai sosiaalisesti määräytyvistä tehtävistä ja haasteista, jotka vaihtelevat iän ja kulttuurin mukaan. Keskeistä on itsenäinen ja tietoinen ongelmanratkaisukyky, jonka kautta yksilö pystyy ratkaisemaan uusia eteen tulevia ongelmia esimerkiksi liikkumisessaan. Hän pystyy selviytymään itsenäisesti elämässään ja sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin oman ongelmanratkaisukykynsä avulla. Kyseessä on oppimisprosessi, joka perustuu yksilön mahdollisuuksiin. Pető uskoi jokaisessa ihmisessä

olevaan potentiaaliin. Prosessin moottorina on motivaatio, joka syntyy opettamalla tarkoituksenmukaisia toimintoja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Hári & Ákos 1988, 138–145; Määttä 1994, 23–24; Sutton 1986, 41.) Ortofunktionaalisuus saavutetaan kognitiivisella oppimisella eli muuttamalla negatiivinen dysfunktionaalinen kehä positiiviseksi voimaannuttavaksi kehäksi (kuvio 4). Kognitiivisen oppimisen avulla voitetaan myös motorinen häiriö. Konduktiivisen kasvatuksen tavoitteena on luoda normaali, positiivisen vuorovaikutuksen kehä (McGee & Sutton 1989, 340–341; Siitonen 2001). Ortofunktioon johtava kehä on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 4 Ortofunktion positiivinen kehä (McGee & Sutton 1989, 341)

Aikuisen tehtävä on ohjata lasta itsenäiseen oppimiseen. Keskeistä on lapsen oma motivaatio suoriutua normeista lapsuuteen kuuluvista tehtävistä. Aikuinen luo ympäristön sellaiseksi, jossa lapsi saa onnistumisen kokemuksia pystyttyään ratkaisemaan onnistuneesti vastaan tulleita ongelmia. (McGee & Sutton 1989, 341.) Ortofunktion ja dysfunktion ero ei ole niinkään siinä, mitä osaamme tehdä, vaan siinä, miten opimme. Keskeisenä ideana on, että ortofunktio voidaan saavuttaa tietoisien oppimisen kautta. (Hári & Ákos 1988, 140–145.)

2.3 Pedagogiset periaatteet

Konduktiivisen kasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen koko persoonaa huomioiden kognitiivisten, motoristen, sosiaalisten ja päivittäisten taitojen sekä kommunikaation edistäminen. Keskeistä on ymmärtää konduktiivinen kasvatust kokonaisuudeksi, jossa tuetaan kokonaisesti lapsen oppimista ja itsenäistä toimintaa. (Horváth 1997, 2-3; Sutton 1986b, 154–159; Tatlow 1997, 32–34.) Tarkastelen seuraavaksi konduktiivisen kasvatuksen keskeisiä toiminnan periaatteita. Kuvaan aluksi välineistöä ja järjestelyjä, jonka jälkeen jatkan pedagogisiin periaatteisiin.

Fyysinen ympäristö ja välineet Ympäristöllä on keskeinen osa oppimisessa. Fyysinen ympäristö rakennetaan konduktiivisessa kasvatuksessa varsin eri tavalla kuin meillä on totuttu oppimisympäristöt näkemään. Konduktiivisessa kasvatuksessa fyysiseen ympäristöön sekä tilojen ja välineiden toiminnallisuuteen kiinnitetään erityistä huomiota: ympäristö muuttuu ja sitä muutetaan lapsen oppimisprosessin mukaan ja myötä. Toisaalta ympäristö vaikuttaa erittäin yksinkertaiselta. Toisaalta se on huolellisesti rakennettu ja mietitty tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi, jolla pystytään tukemaan yksilöllisesti lapsen itsenäistä selviytymistä ja luomaan onnistumisen kokemuksia. Koska tavoitteena on lapsen osallistuminen ympäröivään yhteiskuntaan, toiminnassa pyritään hyödyntämään mahdollisimman tavanomaisia, normaaliin arkeen kuuluvia välineitä. Pyörätuoleja, seisomatelineitä tai muita tyypillisesti länsimaiseen kuntoutukseen kuuluvia apuvälineitä ei unkarilaisessa konduktiivisessa kasvatuksessa ole käytetty. (Sutton 1986a, 31–33.) Nykyisin kuitenkin käyttöön hyväksytään välttämättömiä apuvälineitä. Liikkumisen tavoitteissa tähdätään silti edelleen mahdollisimman vähäiseen tukeen ja vain toiminnallisuutta tukevien apuvälineiden käyttöön. Toisaalta jonkinasteinen uusien apuvälineiden ja teknologian hyödyntäminen on nähty myös haasteena (Stukat 1995).

Kalusteet ja välineet ovat yksinkertaisia, kuten puisia tuoleja, pöytiä, raheja, tikkaita, puolapuita ja tankoja, joiden käyttömahdollisuudet ovat moninaiset. Välineissä on paljon tarttumamahdollisuuksia, ja niihin on helppo kiinnittää erilaisia tukia ja välineitä. Yksinkertaisuus mahdollistaa sen, että välineet voidaan siirtää helposti kotioloihin tai jo kotona olemassa olevaa ympäristöä voidaan hyödyntää. Näin toiminta pystytään yhdistämään osaksi lapsen jokapäiväisiä rutiineja. Kalusteet ja välineet ovat helposti siirrettävissä ja muunnettavissa, ja huoneen järjestystä pystytään muuttamaan nopeasti tarpeen mukaan. (Caulliez 1997.) Esimerkiksi tuolia voi käyttää tietysti istumiseen, mutta sitä voi käyttää myös tukena seisossa tai kävelytelineenä liikkuesssa, sillä selkänoja on tehty pienistä puolista. Tuoleja voidaan hyödyntää rakentamalla niistä kuja, jota pitkin lapsi kävelee ja jossa lapsi voi samalla ottaa tukea kummallakin kädellä. Kävelyä voidaan harjoitella myös tukitankojen avulla tai edistyneempien lasten kanssa köysiaitojen avulla. Tällöin kaksi köyttä on kiristetty tueksi, joiden välillä lapsi kulkee saaden tukea molemmin puolin olevista köysistä.

Keskeinen osa toimintaa ovat puiset matalat tasot, joita kutsutaan plintteiksi. Plintit on rakennettu puulistoista, joiden välissä on rako, jotta niistä saa otettua käsillä tukea ja niihin on helppo kiinnittää erilaisia tukia. Plinttejä käytetään myös makuualustoina tehtäessä harjoituksia selin- tai päinmakuulla. (Caulliez 1997, 87.) Tyypillisessä harjoitusympäristössä plintit toimivat pöytinä, ja ne on asetettu puolikaareen. Lapset istuivat pöytien takana tuoleissa ja avustaja on lapsen takana. Yhden plintin äärellä on usein kaksi lasta. Konduktori istuu omalla tuolillaan lasten edessä. Kun plinttejä käytetään makuualustoina, jokaisella lapsella on oma plintti. Ne on yleensä asetettu rinnakkain riviin ja jokaisen välissä on reilusti tilaa, jotta avustaja mahtuu avustamaan lasta plintin ympärillä. Plintillä työskentely edellyttää lapsilta monenlaisia liikkumisen ja paikasta toiseen siirtymisen taitoja: noustaan seisomaan plintistä tukien, nous-

taan plintille, siirrytään plintillä asennosta toiseen ja eri suuntiin sekä laskeudutaan alas. Siirryttäessä paikasta toiseen plinttejä hyödynnetään tukena, jolloin lapsi kävelee esimerkiksi sivuaskelin pitäen kiinni plintin reunasta. Jokaisen lapsen tuki sovitetaan yksilöllisesti. Harjoituksia tehdään myös lattialla ilman mitään välineitä.

Tyypillisiä pienempiä välineitä ovat erimittaiset ja -kokoiset puiset kepit ja renkaat. Niitä käytetään erilaisissa käsiharjoituksissa sekä tukikeppeinä. Tavanomaisia plinttien ääressä istuen tehtäviä harjoituksia ovat esimerkiksi kepiliikkeet tai rengasliikkeet. Kepistä tai renkaasta pidetään käsillä kiinni ja välinettä liikutellaan ohjeen mukaan ylös ja alas tai tehdään kiertoliikettä. Mukana on usein myös vartalon taivutuksia. Harjoituksissa edetään laajemmista yläraajojen liikkeistä tarkempaa säätelyä ja hallintaa vaativiin käsien ja sormien liikkeisiin.

Lisäksi toiminnassa käytetään paljon lasten tavallisia leikkivälineitä, kuten palloja, pehmoeläimiä, kirjoja ja luonnon materiaaleja. Osa päivän ohjelmaa on myös välipalan syönti, jolloin lapset istuvat plinttien ääressä vierekkäin. Ruokailu on osa taitoja opettavaa toimintaa, jossa kiinnitetään huomiota esimerkiksi lapsen omatoimisuuteen ja istuma-asennon hallintaan. Vaikka välineet ovat yksinkertaisia, niitä pystytään hyödyntämään monipuolisesti ja yksilöllisesti lapsen tarpeiden mukaan.

Ohjelma ja tehtäväsarjat Konduktiivinen kasvatus kattaa kaikki lapsen elämään ja ikäkauteen liittyvät toiminnot ja osa-alueet, leikkimisestä syömiseen ja liikkumiseen. Se ei rajoitu lapsen päivässä tiettyyn tuokioon tai tuntiin, vaan lapsen koko päivä heräämishetkestä nukkumaanmenoon sisältää keskeisiä oppimisen paikkoja, joita ohjauksella pyritään edistämään. Kun lapsi on Petó-instituutissa, hänen päivänsä etenee ryhmän mukana etukäteen laaditun päiväohjelman mukaan.

Keskeisiä päiväohjelmaan kuuluvia asioita lapsen päivässä ovat muun muassa vaatteiden riisuminen ja pukeminen, syöminen ja vessassa käynti, eli jokainen yksittäinen tapahtuma on osa päivittäistä ohjelmaa. Esimerkiksi vaatteiden pukeminen tai riisuminen sisältää lukuisia hallittavia tehtäviä ja taitoja, joista lapset selviytyvät eri tavoin. Joku lapsista voi pukea istuen, toinen maaten. Joku tarvitsee aikuisen apua, toinen taas selviytyy jo itsenäisesti. Näitä asioita opitaan konduktorin ohjauksessa. Konduktori laatii päiväohjelman sujuvasti jatkuvaksi kokonaisuudeksi. Jokainen lapsi voi edetä eri tilanteissa kiireettömästi ja saada siten itsenäiseen selviytymiseen tarvitsemansa tuen. (Hári & Ákos 1988, 147–158.)

Tavalliset arjen toiminnot ovat päivittäisen ohjauksen runko, joka jäsentää toiminnan etenemistä mielekkäällä ja ennakoitavalla tavalla. Samalla arkiset tehtävät tarjoavat ohjaukselle kehiksen, johon toimintakokonaisuudet liitetään. Päivittäisen toimintakokonaisuuksien ja ohjauksen tarkastelu auttavat myös tarkistamaan, kattavatko ne kaikki edistymisen kannalta olennaiset taidot ja toiminnot. Päivittäisten tilanteiden ymmärtäminen osaksi ohjausta varmistaa

myös sen, että erillisissä ohjelmissa harjoitellut taidot siirtyvät harjoiteltaviksi ja käytettäviksi kaikissa sopivissa tilanteissa.

Päivittäinen ohjaus rakentuu vaihtelevasti seuraavista osa-alueista: konduktiivisista ohjelmista, opetusohjelmista, leikistä, ruokailuista, itsestä huolehtimisesta, ohjatuista toimintatuokioista ja siirtymisistä. Konduktiivisissa ohjelmissa opitaan aktiivisen liikkumisen perustaitoja. Ohjelmat ovat makuu- ja istumisohjelma, seisomis- ja kävelyohjelmaa sekä puheohjelma. Ohjelmia yhdistetään taitojen oppimisen kannalta mielekkäässä järjestyksessä ja samalla niin ryhmän yhteiset kuin kunkin yksilölliset tavoitteet huomioiden. Kaikki ohjelmat sisältävät tehtäväsarjoja, jotka ovat keskeinen osa konduktiivista kasvatusta ja ryhmän toimintaa.

Konduktiiviset ohjelmat kytkeytyvät muihin ohjelmiin ja sisältävät siten erilaisia tehtäväsarjoja. Tehtäväsarjoissa lapsi oppii toimintoja, joita vammattomat lapset oppivat luontaisesti ilman erityisiä harjoituksia. Tehtäväsarjat suunnitellaan tarkasti etukäteen, ja ne perustuvat yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin. Kun uusia tehtäväsarjoja rakennetaan, tavoiteltava toiminto analysoidaan ja käydään tarkasti läpi, jotta selviää, millaisia pienempiä osasuorituksia ja taitoja se sisältää. Tavoite pilkotaan pienemmiksi, hierarkkisesti eteneviksi osatavoitteiksi, joista muodostuu tehtäväsarja. Tehtäväsarja rakentuu siten useasta suoritettavasta tehtävästä, jotka aina edistävät tietyn toimintakokonaisuuden suorittamista alusta loppuun asti. (Hári & Ákos 1988, 159–161.) Tehtäväsarjojen kautta lapset oppivat kontrolloimaan liikkeitään ja he saavat näin uusia valmiuksia, joiden kautta päivittäisistä arjen toiminnoista voidaan suoriutua (Bourke-Taylor, O'Shea & Gaebler-Spira 2007).

Konduktorin rakentaessa tehtäväsarjaa on perustana toisaalta ryhmän taso sekä luonne ja toisaalta jokaisen lapsen yksilöllinen suoriutuminen. Konduktori luo jokaiselle lapselle täsmälliset tavoitteet: ohjausta ja apua annetaan vain tarpeen mukaan. Vaikka tehtäväsarja suunnitellaan koko ryhmälle, harjoitus ei ole kaikille sama, vaan jokainen lapsi saavuttaa tavoitteet omilla yksilöllisillä ratkaisullaan. Tämä mahdollistaa eritasoisten lasten toimimisen ryhmässä. Myös samalta näyttävä tehtävä voi eri lapsilla tarkoittaa eri tavoitteita. Ohjauksessa ja toimintakokonaisuuksissa tavoitellaan ortofunktionaalista toimintaa, pois dysfunktionaalisesta toiminnasta. Tehtäväsarjat helpottavat päivittäisten sosiaalisten ja toiminnallisten vaatimusten täyttämistä. (Hári & Ákos 1988, 159–174.)

Ryhmä Ryhmässä toimiminen on konduktiivisen kasvatuksen yksi keskeinen toimintaperiaate. Oppimista edistää vertaisryhmän tuki ja kannustus. Konduktiivisessa kasvatuksessa päivän kaikki toiminnot on viety ryhmään välittämättä siitä, kuinka vaikeasti vammaisen ihminen on kyseessä. Ryhmän jäsenten välillä saattaa olla suuriakin eroja, sillä ryhmiä ei ole muodostettu diagnoosin perusteella. Toisaalta sama diagnoosi ei myöskään ole merkki lasten samantasoisesta toiminnasta tai liikkumisesta, vaan sen vaikutukset oppimiseen jäljitetään yksilöllisesti. (Hári & Ákos 1988, 205–208.)

Ryhmät eivät ole sattumanvaraisesti koottuja, vaan niiden jäsenet on huolellisesti valittuja ja mietittyjä. Tarpeiden ja toimintojen mukaan ryhmien koostumusta voidaan välillä myös vaihdella. Vaikka toimitaan ryhmässä, ohjelma

on lopulta yksilöllinen. Konduktori kohtaa lapsen ainutlaatuisena persoonana, mutta samalla lapsi voi tuntea olevansa osa laajempaa sosiaalista ryhmää. Konduktiivinen ryhmä voi toimia myös siltana sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. (Kozma 1995; Sutton a 1986, 70–72.)

Ohjelmia voidaan toteuttaa myös pienryhmissä, jolloin samaan ryhmään laitetaan lapset, jotka tarvitsevat samantyyppistä tukea ja apua. Ryhmän ilmapiirillä on onnistumisessa ja edistymisessä keskeinen merkitys. Konduktori luo lasta aktivoivan ja yksilönä huomioivan ilmapiirin jo ensikohtaamisessa. Hän myös näkee paljon vaivaa myönteisen ja innostuneen ilmapiirin luomisessa. (Hári & Ákos 1988, 205–208.)

Konduktori Konduktiivista kasvatusta ohjaa aina koulutuksen saanut ohjaaja, jota kutsutaan konduktoriksi (*conductor*). Konduktiivisen kasvatuksen täydellinen ymmärtäminen edellyttää konduktorin keskeisen roolin oivaltamista. Jopa koko konduktiivinen kasvatustapa -nimen on sanottu saaneen alkunsa konduktori-nimityksestä, mikä kuvastaa hyvin konduktorin tärkeyttä. Konduktoria on verrattu orkesterinjohtajaan, joka ohjaa ja säätää ryhmän toimintaa, mutta on selvillä myös jokaisen ryhmässä olijan yksilöllisistä ominaisuuksista. Koska tavoitteena ei ole vain tiettyjen motoristen taitojen parantaminen vaan koko persoonan kehittäminen, luo tämä tavoitteet myös konduktorin toiminnalle. Länsimaissa on totuttu siihen, että vammaisen lapsen ympärillä toimii lukuisa joukko eri alojen asiantuntijoita, kuten terapeutteja, opettajia ja lääkäreitä, ja jokaisella heistä on oma vastuualueensa. Konduktiivisessa kasvatuksessa konduktorilla on kokonaisvastuu koko lapsesta eli sama ohjaaja vastaa sekä ortofunktion saavuttamisesta että kouluikäisen lapsen normaalin opetuksen tavoitteista. Tämä luo suuret vaatimukset konduktorille. (Hári & Ákos 1988, 214–216, Sutton 1986a.)

Konduktorilla on tärkeä rooli lapsen kaikissa päivän toiminnoissa. Konduktori luo tarkoituksenmukaisen ympäristön oppimiselle, hän suunnittelee päivän ohjelman, joka perustuu lapsen tietämykselle, sekä luo ryhmään innostavan ja rennon ilmapiirin. Pető-instituutissa käyvät vierailijat kiinnittävät huomionsa usein konduktoreiden innostuneeseen, päättäväiseen ja kannustavaan olemukseen. (Hári & Ákos 1988, 214–216; Sutton 1986a, 67–68.)

Lapsen saavutukset ja tehtävien loppuunsaattamiset ovat tärkeitä tapahtumia, joista iloitaan äänekkäästi taputtaen ja kehuen lasta. Konduktorin tavoitteena onkin aistia jokaisen ryhmän ominaispiirteitä ja luoda ryhmään innostunut ja myönteinen ilmapiiri. Konduktori on vastuussa paitsi ryhmän toiminnan tarkoituksenmukaisesta suunnittelusta ja toteutuksesta myös jokaisen yksittäisen lapsen tavoitteiden laatimisesta. Häneltä edellytetään hyvää lapsituntemusta, jotta jokaisen lapsen päivä voidaan rakentaa toimivaksi. Konduktorin on tunnettava jokaisen lapsen mahdollisuudet, seurattava lapsen kehitystä ja muutettava tavoitteita tarpeen mukaan. Lapsen jatkuva havainnointi on keskeistä, jotta lapsen potentiaalinen suorituskky saadaan esille. Konduktorin tarkka lapsituntemus varmistaa myös sen, että lapselle ei koskaan aseteta tehtäviä, joi-

hin hän ei ole vielä valmis ja joista hänen ei ole mahdollista vielä selviytyä. (Hári & Ákos 1988, Sutton 1986a.)

Konduktorit eivät työskentele ryhmässä yksin, vaan heitä on aina samanaikaisesti mukana useita. He työskentelevät yleensä noin kolmen hengen tiimeissä: osa saattaa olla opiskelijoita, ja yksi on eräänlainen pääohjaaja. Työskentely perustuu tiiviiseen yhteistyöhön. (Hári & Ákos 1988, 215; Kozma 1995; Sutton 1986a.)

Konduktorin laaja-alaisen työn haasteisiin vastataan monipuolisella koulutuksella, josta saadaan teoreettiset perusteet toiminnalle sekä käytännön kokemusta konduktiivisesta kasvatuksesta. Valittaessa opiskelijoita konduktori-koulutukseen kiinnitetään paljon huomiota opiskelijoiden sopivaan persoonallisuuteen. Pető-instituutilla on oma opettajankoulutusyksikkö, jossa kaikki konduktorit koulutetaan nelivuotisessa koulutuksessa. (Sutton 1986a.)

Ortofunktion saavuttamisen kannalta pidetään tärkeänä, että yksi ja sama ihminen pystyy täydesti tukemaan ja opettamaan lasta. Pető-instituutin väki onkin kritisoinut sitä, että monissa maissa – konduktoriensa puuttumisen vuoksi – konduktiivista kasvatusta on toteutettu moniammatillisissa tiimeissä. Instituutin henkilöstö tuo esille huolensa siitä, että konduktiivista kasvatusta toteutetaan eri maissa erilaisin sovelluksin. Niinpä toiminta voi poiketa suurestikin alkuperäisestä Petőn luomasta konduktiivisesta kasvatuksesta niin teorian kuin käytännön kannaltakin. (Hári & Ákos 1988, Kozma 1995.)

Konduktoreiden käytön puutteellisuus tulee esille myös kanadalaisessa konduktiivista kasvatusta käsittelevässä tutkimuskatsauksessa (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2004). Katsauksessa löydettiin neljä yhteistä piirrettä, jotka olivat mukana kaikissa konduktiivista kasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa: 1) hyvin organisoitu ryhmän käyttö, 2) tehtäväsarjojen käyttö, 3) rytmisen intension käyttö ja 4) erityisvälineiden käyttö. Se, ketkä toimivat ohjaajina ja konduktoreina, vaihteli opettajista terapeuteihin ja vanhemmista koulutuksen saaneisiin konduktoreihin.

Pető-instituutissa vaikuttanut Ildikó Kozma (1995) on luonut yhdeksän kohdan kriteeristön konduktiivisen kasvatuksen peruselementeistä, jotka noudattavat Petőn alkuperäisiä periaatteita:

1. Konduktiivisen kasvatuksen tavoite on aina koko persoonan kehittäminen, ei vain tietyn motorisen osa-alueen harjoittaminen.
2. Tunnusomaista menetelmälle on sen opetuksellinen luonne.
3. Konduktiivinen kasvatusta tähtää dysfunktioiden poistamiseen kehittämällä koordinoituja, yleistettävissä olevia toimintoja. Ohjelma keskittyy koko ihmiseen, ei vain tiettyyn toimintoon. Jokaisen tavoitteet sekä niiden saavuttaminen katsotaan yksilöllisesti.
4. Ohjaus kattaa kaikki lapsen ikään kuuluvat elämän osa-alueet, syömisestä leikkimiseen ja oppimiseen.
5. Rakenteeltaan ohjaus on pitkäjänteistä ja spiraalimaista. Opetetut osa-alueet mahdollistavat uusien kokonaisuuksien oppimisen.
6. Konduktiivisen kasvatuksen ohjeet määräävät tavoitteiden asettelun, ohjelman rakenteen ja ympäristössä huomioitavat asiat. Harjoitukset liitty-

- vät todelliseen elämään, mikä lisää aktiivisuutta ja osallistumista ja siten tavoitteiden saavuttamista.
7. Lapsen tavoitteet laaditaan yksilöllisesti, mutta ne toteutetaan ryhmässä.
 8. Konduktiivinen kasvatus toteutetaan huolellisesti arvioituissa ja valituissa ryhmissä.
 9. Toimintaa ohjaa konduktoreiden tiimi.

Fasilitointi Fasilitointi on yksi konduktiivisen kasvatuksen onnistumisen eli ortofunktion saavuttamisen perusedellytys. Sillä tarkoitetaan erilaisia opetuksellisia apu- ja tukimuotoja, joilla mahdollistetaan lapsen tavoitteiden saavuttaminen. (Hári & Ákos 1988, 186–188, Määttä 1994.) Fasilitointia voi suomeksi nimitellä avustamiseksi tai edistämiseksi. Samalla on kuitenkin muistettava, että fasilitoinnin kohde tai tulos ei suinkaan ole mikään yksittäinen suoritus tai liike-malli vaan oppiminen. Fasilitaatiota käytetään edistämään toimintaa ja toimintavaikeuden ratkaisemista. Fasilitointi perustuu aina tarkkaan oppijan havainnointiin, jonka avulla selvitetään oppijan oma aktiivisuus ja pienetkin aloitteet toiminnasta. Samalla havainnointi antaa tarpeellista ja tarkkaa tietoa, miten oppija yrittää ratkaista toiminnan ongelmia. (Hári & Ákos 1988, 186–200.)

Fasilitoinnissa voidaan tunnistaa kolme erilaista ulottuvuutta: manuaalinen, verbaalinen ja interpersonaalinen eli vuorovaikutuksellinen. Manuaalinen fasilitointitapa eli käsin avustaminen on usein näkyvin oppimisen ohjauksen tapa. Se kytkeytyy tiiviisti konduktiivisiin ohjelmiin, tehtäväsarjoihin, ja niissä avustamiseen. Manuaalista ohjaamista muunnetaan aina tilanteen mukaan, ja sitä käytetään vain silloin, kun sitä tarvitaan oppijan oman aktiivisen toiminnan jatkamiseksi. Manuaalinen fasilitointi on siten välttämätön osa konduktiivista kasvatusta mutta samalla käytännössä varsin rajallinen. Manuaalisen fasilitoinnin tarvetta voi pitää tavallaan muun fasilitoinnin onnistumisen mittarina: mitä vähemmän manuaalista ohjausta tarvitaan, sitä toimivammiksi muut tavat on saatu. Välineet voivat olla yksi fasilitointitapa. Välineiden käyttö on aina tarkkaan harkittava, koska välineillä voidaan paitsi edistää myös korvata toiminta. Välineiden käytölle on siksi oltava selvä oppimista tukeva tavoite. (Rab 1997.)

Verbaalisella fasilitointitavalla tarkoitetaan puheen ja rytmin tukevan suunnittelussa, intention herättämisessä ja itse suorituksen tekemisessä. Sillä myös osoitetaan tehtävän konkreettinen tavoite, jossa pyritään tarkoituksemukaiseen toimintaan. Rytmisen intentio tarkoittaa toiminnan ohjeistamista ääneen: kukin oppija ohjaa toimintaansa minä-muotoisella puheella. Samalla rytmisen intentio on myös rytmiin, esimerkiksi riimeihin ja rytmin laskemiseen, perustuva ohjaamistapa. Nämä kaksi ominaisuutta tekevät rytmisestä intentionista vahvan ohjaamistavan, joka vahvistaa niin tiedollista oppimista (kognitiivisia prosesseja ongelmanratkaisussa) kuin toiminnan ajoittamistakin. Siksi se edistää niin liikkumisen sujuvuutta kuin onnistumistakin. Pető korosti aikanaan lapsen puheen merkitystä toiminnassa ja sen ohjauksessa. Rytmisen puhe sitoo lapsen huomion kulloiseenkin tehtävään. Käytännössä rytmi etenee esimerkiksi seuraavasti. Ohjaaja sanoo tehtävän: ”Nostan oikean käteni.” Ryhmä-

läiset toistavat tämän ja toteuttavat toiminnon laskemalla samanaikaisesti äänen: ”Yksi, kaksi, kolme.” (Hári & Ákos 1988; Rab 1997.)

Interpersoonallisessa fasilitoinnissa hyödynnetään konduktorin ja osallistujien vuorovaikutussuhdetta. Tässä painottuu konduktorin persoonaan ja toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenten oppimiseen ja ryhmän ilmapiiriin. Olennaista on ohjaajan myönteinen asennoituminen oppimismahdollisuuksiin. Keskeistä on ryhmän voiman hyödyntäminen oppimisessa. (Rab 1997.)

Toimivassa fasilitoinnissa käytetään jatkuvasti erilaisia fasilitoinnin tapoja. Fasilitaation tehtävä on ohjata ja avustaa oppijan ponnistuksia oman aktiivisen toiminnan tuottamisessa ja ratkaisujen keksimisessä. Fasilitointia voidaan käyttää toiminnan eri vaiheissa. Fasilitaatio voi tarkoittaa esimerkiksi ennen suoritusta annettavia ohjeita asennon tarkistamisesta, avustamista toiminnan jossain vaiheessa tai toiminnan lopussa annettavaa palautetta. Fasilitaatio ei tarkoita ohjattavan puolesta tekemistä vaan pienintä mahdollista sysäystä aktiivisen toiminnan jatkumiseksi. Samalla fasilitaation tehtävänä on häivyttää fasilitaatio. Toimivan ja oppimista tukevan fasilitaation voikin tunnistaa siitä, että sen tarve koko ajan vähenee ja lopulta poistuu. Jos ohjaaja huomaa jatkuvasti avustavansa oppijaa samassa tehtävässä samalla tavalla, hänestä on tullut toiminnan osa, ei toiminnan oppimisen edistäjä. (Rab 1997.)

2.4 Konduktiivinen kasvatus 2000-luvulla

Unkarin Pető-instituutti Pető-instituutti toimii tänä päivänä edelleen Budapestissä aktiivisena keskuksena tarjoten palveluita liikuntavammaisille lapsille, nuorille, aikuisille ja heidän omaisilleen. Sen toiminta jakaantuu seuraaviin osa-alueisiin: a) perheiden neuvontaan ja ohjaukseen, b) varhaisvuosien kehityksen keskukseseen (*Centre for Early Development and Conductive Care*), jonka yhtenä toiminnan alueena ovat ns. vanhempien koulut. Vanhemmat osallistuvat 1–6-vuotiaan lapsensa kanssa kuukausittain tai kokonaisen kuukauden kerrallaan vanhempi-lapsi-ryhmiin, joiden tavoitteena on ohjata ja tukea vanhempia toimimaan kotioloissa lasta kehittäväällä tavalla, c) seurantayksikköön, jonka tavoitteena on tukea lasta ja hänen perhettään myös instituutista lähtemisen jälkeen, d) päiväkotiin, e) peruskouluun, joka on osa Unkarin yleistä koulutusjärjestelmää. Opetusta annetaan luokille 1–8 yleisen opetussuunnitelman mukaan. Oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille koulu tarjoaa opetusta luokka-asteille 1–4, f) aikuisten kuntoutusyksikköön ja, g) kansainväliseen konduktiivisen kasvatuksen yksikköön. Näiden lisäksi instituutissa toimii opettajankoulutusyksikkö, jossa kaikki konduktorit koulutetaan nelivuotisessa koulutuksessa. (Pető-instituutin [www](http://www.peto.hu)-sivut.)

Konduktiivisen kasvatuksen leviäminen muihin maihin Konduktiivinen kasvatus esitettiin ja kehiteltiin Unkarissa, mutta sen ajattelu- ja toimintatapa on levinnyt kansainvälisesti varsin laajalle ympäri maailmaa. Pető-instituutissa vierailleet

ihmiset ovat vieneet toimintatapoja omaan työhönsä. (Kozma 1995, 111–115; Määttä 1994, 46.) Konduktiivinen kasvatusta on melko tunnettu ammatti-ihmisten, samoin kuin itse liikuntavammaisten ihmisten ja heidän perheidensä keskuudessa. Vanhempien mielenkiinto konduktiivista kasvatusta kohtaan on vaikuttanut sen leviämiseen muihin maihin. Pető-instituutin toiminta herätti jo varhain kiinnostusta myös ulkomailla, ja instituutin kävijämäärät kasvoivat nopeasti. Vierailijoita tuli myös yhä useammista maista. 1980-luvulla instituutissa kävi vierailijoita jo 52 eri maasta. Näistä monet olivat vanhempia, jotka osallistuivat lapsensa kanssa instituutin toimintaan ja veivät tämän jälkeen tietoa konduktiivisesta kasvatuksesta omaan maahansa. (Hári 2001.) Monessa maassa vanhempien aktiivisuudella on ollut suuri merkitys kurssien järjestämisessä ja konduktiivisen kasvatuksen periaatteiden välittämisessä omaan maahansa (esim. Bochner & Center 1996; Coles & Zsargo 1998). Myös useat suomalaiset perheet ovat vierailleet Pető-instituutissa kymmenen viime vuoden aikana osallistumalla noin kuukauden mittaisille kursseille. Matkan kustannukset he ovat hoitaneet yleensä pääosin itse. Suomalaiset perheet ovat tutustuneet konduktiiviseen kasvatukseen myös Ruotsissa järjestetyillä kursseilla.

Konduktiivinen kasvatusta vakiinnutti asemaansa uusissa maissa myös kannatusyhdistysten kautta. Useissa maissa vanhemmat perustivat kannatusyhdistyksiä, joilla pyrittiin viemään konduktiivisen kasvatuksen toteutusmallia eteenpäin. Englannissa perustettiin RACE (*Rapid action for conductive education*), ja vuonna 1987 Israelissa vanhemmat perustivat Tsad Kadima -yhdistyksen, jonka tavoitteena on ollut konduktiivisen kasvatuksen juurruttaminen Israelin opetus- ja kuntoutuskäytäntöihin. Samoin esimerkiksi Australiassa, Uudessa-Seelannissa, Saksassa, Yhdysvalloissa ja Walesissa vanhempien toiminta konduktiivisen kasvatuksen eteenpäin viemisessä on ollut aktiivista ja järjestäytyntä. (Hári 2001, 163–175.)

Konduktiivista kasvatusta toteutetaan eri maissa hyvin erilaisin sovelluksin (esim. Darrah ym. 2004; Kozma 1995). Kozman (1995, 111) mukaan osa toteutuksista eroaa merkittävästi niin teorian kuin käytännön kannalta alkuperäisestä Pető-mallista. Huolimatta suuresta kiinnostuksesta konduktiivista kasvatusta kohtaan sen siirtäminen muihin maihin on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Konduktiivinen kasvatusta kehitettiin Unkarissa kokonaismenetelmäksi, jossa yhdistyivät kouluun tai päiväkotiin liittyvät opetukselliset tavoitteet sekä lapsen liittyvät muut kuntoutukselliset tavoitteet. (Sigafos, Elkins & Kerr 1993, 148.) Konduktiivista kasvatusta toteutetaan useissa maissa kahdesta viikosta kahteen kuukauteen kestäväillä erillisillä kursseilla eikä koulun tai päiväkodin toimintana. Syitä näiden kurssien toteuttamiseen tai esteitä pidempiaikaisen toiminnan toteuttamiseen on monia, kuten taloudelliset tekijät, vanhempien ja koulujen ajankäyttö sekä pätevien konduktoreiden saaminen. (Kozma 1995, 118; Sigafos, Elkins, Kerr 1993, 148.) Osa vaikeuksista toteuttaa konduktiivista kasvatusta eri maissa johtuu kulttuurisista eroista. Poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset olot vaikuttavat monin tavoin jonkin pedagogisen ohjelman toteuttamiseen. (Mackay 1995, 162–163.) Keskustelua aiheuttaa myös se, kuuluuko konduktiivinen kasvatusta koulutoimen vai terveydenhuollon alaisuuteen

(Blank & von Voss 2003). Toisaalta unkarilaisen mallin suora omaksuminen toiseen maahan ei ole aina edes tarkoituksenmukaista, vaan keskeistä, kuten Weber (1995) ja Read (1994) toteavat, on huomioida kyseisen maan valitsevat koulutus- ja kuntoutusjärjestelmät.

Unkarin ulkopuolella järjestettävät lyhyet kurssit toteutetaan usein Petö-instituutista vierailevien konduktoreiden avulla. Huolimatta lyhyiden kurssien suosiosta niiden vaikuttavuudesta tarvitaan lisää tutkimustietoa. (Laver & Brown 1997; Sigafos ym. 1993, 148.) Kozman (1995, 118) mukaan tavoitteelliset, hyvin suunnitellut lyhytkestoiset kurssit lisäävät syvempää tietämystä lapsesta. Monissa esimerkeissä lyhyetkin kurssit voivat rakentaa lapsen motivaatiota, kehittää lapsen omaa aktiivisuutta ja toiminnan intentionaalisuutta sekä luoda positiivisia muutoksia lapsen saavutuksissa, asenteissa ja lähestymistavoissa lapsen lähiympäristössä (Kozma 1995).

Sigafos ym. (1993) ovat tutkimuksessaan selvittäneet kuuden viikon konduktiivisen kasvatuksen kurssin tavoitteita, tarkoitusta ja saavutuksia. Kurssi järjestettiin Australiassa ja sen organisoijina toimivat CP-vammaisten lasten vanhemmat. Videohavainnointiin perustuvien tulosten pohjalta havaittiin vähän edistymistä liikkumisen taidoissa ja syömistaidoissa. Tutkijat tuovat esille, että on epäselvää, miten paljon lyhytkursseilla voidaan vaikuttaa lapsen motorisiin taitoihin, mutta lyhyen kurssin uskottiin tuovan muutoksia lapsen motivaatioon ja asenteeseen. (Sigafos ym. 1993, 151.)

Joissain Euroopan maissa konduktiivinen kasvatusta on saanut jalansijaa maan koulujärjestelmässä. Englannissa on pitkät perinteet konduktiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Konduktiivisen kasvatuksen esitteli siellä jo 1960-luvun lopulla Ester Cotton. 80-luvulta lähtien se on ollut aktiivisesti esillä herättäen laajaa kiinnostusta niin vanhemmissa kuin ammatti-ihmisissäkin. (Hári 2001.) Wilson (2001) esittelee artikkelissaan yhden englantilaisen erityiskoulun kokemuksia kymmenen vuoden ajalta, jolloin englantilaiset ovat toteuttaneet konduktiiviseen kasvatukseen perustuvaa opetusta. Koulu toteuttaa maan yleistä opetussuunnitelmaa, mutta siihen on sisällytetty myös konduktiivisen kasvatuksen periaatteet, mikä mahdollistaa koulun vastaamaan täydesti kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Lambertin (2004) mukaan toteutustavat vaihtelevat niiden koulujen ja yksiköiden välillä, jotka toteuttavat konduktiivista kasvatusta Englannissa. Hänen mukaansa olisi tarvetta selkiyttää, mitä erityistä annettava konduktiivisella kasvatuksella on erityisopetukseen.

Vaikka konduktiivinen kasvatusta on esimerkiksi Englannissa yksi vaihtoehto liikuntavamman lapsen opetukseen ja kuntoutukseen, ei vanhempien valinta kuitenkaan aina toteudu. Vanhempien toive siitä, että lapsi pääsisi konduktiiviseen kasvatukseen, on saatettu hylätä. Koulutusasioista päättävien viranomaisten tiedon ja kokemuksen puutteen eri opetusvaihtoehtoista on arveltu olevan yksi syy tähän. (Morgan & Hogan 2005.) Samoin Ruotsissa kuntoutusalan ihmisillä todettiin olevan yksipuolinen kuva konduktiivisesta kasvatuksesta (Lind 2003).

Konduktiivinen kasvatusta Suomessa Konduktiivinen kasvatusta on pikkuhiljaa levinnyt myös Suomen opetus- ja kuntoutuskäytäntöihin aktiivisten vanhempien ja

muiden asiasta kiinnostuneiden avulla. Joissain erityiskouluissa ja päiväkodeissa on otettu käyttöön konduktiivisen kasvatuksen periaatteita. Espoossa Kilon erityispäiväkodissa on toteutettu konduktiivista kasvatusta. Päiväkodissa toteutetaan kuntoutusmallia, jota kutsutaan Tsemppareiksi. Mallin pohjana on konduktiivinen kasvatusta, johon on voimakkaasti lisätty puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöä. (Kilon päiväkot.)

Ruskeasuon koulussa, joka on valtion erityiskoulu Helsingissä, on systemaattisesti kehitelty ja sovellettu konduktiiviseen kasvatukseen perustuvia työ- ja toimintatapoja jo 1990-luvulta lähtien. Työntekijät halusivat löytää uusia tapoja, joissa hoito, kuntoutus ja opetus voitaisiin yhdistää tiiviimmäksi kokonaisuudeksi. Työntekijöiden vierailu Unkariin, Pető-instituuttiin toi heille vastauksia näihin kysymyksiin. Koulussa alettiin kehitellä liikuntavammaisen oppilaan kokonaisopetus- ja kuntoutusohjelmaa, jota toteuttaa moniammatillinen työryhmä. Tällä hetkellä Ruskeasuon koululla kokeillaan ja toteutetaan opetusta ja kuntoutusta konduktiivisen ajattelumallin mukaan. Konduktiivisen ajattelun mukaista kasvatusta toteutetaan erilaisissa ryhmissä ja päivittäisissä arjen toimissa oppituntien lomassa. Oppimisympäristön ja välineistön kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Koulussa on toteutettu konduktiivisen kasvatuksen soveltamisen projekti, Pikku Peto, josta on ilmestynyt myös raportti 'PPP, Pikku Peto Projekti, Ruskeasuon koulu'. (Arima, Göransson, Lahdenperä-Mustajärvi, Malmström & Rintamäki 2001, 9–13; Ruskeasuon koulu.)

Mäntykankaan koulu Kuopiossa on valtion ylläpitämä liikuntavammaisten ja pitkäaikaissairaiden lasten koulu sekä erityisopetuksen ja kuntoutuksen palvelukeskus. Koulun www-sivuilla kerrotaan, että koulussa on sovellettu Pető-menetelmää moniammatillisesti vuodesta 1994 lähtien resurssien sallimassa laajuudessa. (Mäntykankaan koulu.)

Useat suomalaiset liikuntavammaisten lasten perheet ovat tutustuneet konduktiiviseen kasvatukseen intensiivikurssien kautta, joita on järjestetty Suomessa. Intensiivikurssit kestävät kolmesta neljään viikkoon ja niissä on ohjausta 3-5 tuntia päivässä. Tuokiot tapahtuvat pienryhmissä, joita ohjaa Unkarista palkattu konduktori. Tosin viime vuosina kokemuksia on kertynyt myös kursseista, joiden ohjaus on toteutettu moniammatillisesti suomalaisin voimin. Yleensä toinen vanhemmista toimii lapsensa avustajana kurssilla. Perheet ovat kustantaneet pääsääntöisesti kurssin itse. Vuodesta 2006 lähtien moniammatillinen kurssimuotoinen ryhmäkuntoutus on hyväksytty Kansaneläkelaitoksen kustantamaksi toiminnaksi. (Kovanen & Uotinen 2006, 79–86.)

Konduktiivista kasvatusta koskevaa kirjallisuutta on suomenkielisenä vielä melko vähän. Aihetta sivutaan monissa varhaiskuntoutusta käsittelevissä teksteissä (esim. Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004; von Wendt ym. 2001, 401) ja teemasta on ilmestynyt muutamia artikkeleita ammattilehtiin. Määttä (1994) on kirjoittanut laajan artikkelin Erityiskasvatuksen tutkimus- ja menetelmätieto -lehteen, jossa hän käy läpi konduktiivisen kasvatuksen lähtökohtia ja periaatteita. Aiheesta on ilmestynyt yksi perusteos (Kovanen & Uotinen 2006).

2.5 Konduktiivisen kasvatuksen arviointia

Konduktiivista kasvatusta koskevaa tutkimusta ei ole Suomessa juurikaan tehty. Aiheesta on ilmestynyt useita pro gradu -töitä niin Jyväskylän yliopistossa (Kovanen 2000; Niemelä 2000; Saarenketo 2005; Siitonen 2001; Uotinen 2005) kuin Vaasassa Åbo Akademiassa (Bäckström 2002) kuin Helsingin yliopistossakin (Nummi 2003). Ulkomaisia tutkimuksia löytyy lähinnä Englannista, Australiasta, Saksasta ja Ruotsista, joskin osaa tutkimuksia on arvosteltu kriittisesti ja nähty puutteita mm. luotettavuudessa, tutkimusasetelmissa ja raportoinnissa (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2003; Ludwig, Leggett & Harstall 2000). Yksiselitteistä kantaa konduktiivisesta kasvatuksesta on vaikea muodostaa. Eri tutkimusten vertailtavuutta vaikeuttaa paitsi tutkimusasetelmien erilaisuus myös se, että toiminta, jota kutsutaan konduktiiviseksi kasvatukseksi, voi erota suuresti toisistaan eri maissa ja toimintapaikoissa. (Darrah ym. 2004; Lebeer 2002, 52.) Wright ym. (2005) pohtivat, että luotettavia tutkimusasetelmia konduktiivisen kasvatuksen tutkimiseen on vaikea luoda. Esimerkiksi satunnaisotannalla valitut koe- ja kontrolliryhmät toteutuvat vain harvoissa tutkimuksissa, koska vanhemmilla on vahva mielipide siitä, haluavatko he konduktiivista kasvatusta vai eivät (ks. esim. Reddihoug ym.1998). Myös ominaisuuksiltaan kahden samanlaisen lapsiryhmän luominen on vaikeaa CP-vamman moninaisuuden vuoksi. (Wright ym. 2005.) Seuraavaksi esitellään konduktiivisen kasvatuksen tehokkuuteen liittyviä tutkimustuloksia sekä vanhempien näkökulmaa selvittäviä tutkimuksia.

Konduktiivisen kasvatuksen tehokkuus Kanadassa on ilmestynyt kaksi katsausta (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2003; Ludwig, Leggett & Harstall 2000), jotka kokoavat yhteen konduktiivisen kasvatuksen vaikuttavuutta CP-vammaisilla lapsilla käsittelevät tutkimukset. Darrah ym. (2003) käyttävät katsauksessaan 15 tutkimusta, jotka on tehty vuosien 1972–2000 aikana. Ludwig ym. (2000) käyttävät yhdeksää tutkimusta, jotka on tehty vuosien 1990–1999 välillä ja joista kolme tutkimusta käsittelee vanhempien näkemyksiä, kuusi taas konduktiivisen kasvatuksen tehokkuutta. Darrah ym. (2003) toteavat katsauksensa yhteenvedossa, että tehtyjen tutkimusten perusteella ei saada riittävästi luotettavaa tietoa konduktiivisen kasvatuksen vaikuttavuudesta interventio-ohjelmana, ei puolesta eikä vastaan. Tähän vaikuttavat tutkimusten vähäinen määrä ja niiden heikko taso. Ludwig ym. (2000, 30) eivät myöskään päädy yksiselitteiseen lopputulokseen vaan toteavat, että konduktiivisen kasvatuksen tehokkuutta ei voida näiden tutkimusten perusteella vahvistaa. He tuovat esille myös sen, että konduktiivisen kasvatuksen toteutustavat vaihtelevat eri maissa suuresti ja toteutustapoja kehitellään ja sovelletaan eteenpäin jatkuvasti. Täsmällisiin tutkimuksiin, ohjelmien arviointiin ja konduktiivisen kasvatuksen luonteen määrittelyyn olisi tarvetta. (Ludwig ym. 2000, 26–31.)

Samaan johtopäätökseen päätyy myös norjalainen Pedersen (2000). Kaiken kaikkiaan hän toteaa, että konduktiivista kasvatusta ei voida pitää sen tehokkaampana menetelmänä kuin perinteisiä menetelmiä, joilla yleensä tarkoitetaan

fysioterapiaa ja muita terapioita sekä erityisopetusta. Hän perustaa näkemyksensä yhdeksään konduktiivisen kasvatuksen tehokkuutta käsittelevään tutkimukseen, jotka on tehty vuosien 1974–1998 välillä. Lasten edistymisen, joka kuitenkin kaikissa tutkimuksissa tuli esille joillain osa-alueilla, Pedersen arveli johtuvan intensiivisestä harjoittelusta tai ohjelmaan sopivien lasten valinnasta. Pedersen (2000) kehottaa varovaisuuteen uuden interventiomallin omaksumisessa. Kuitenkin hän toteaa, että konduktiivisen kasvatuksen tietyt periaatteet, kuten toiminnan tavoitteellisuus ja innostunut ja kannustava asenne, kannattaisi hyödyntää nykyisissä ohjauskäytännöissä.

Australialaisessa tutkimuksessa (Reddihough ym. 1998), joka oli mukana myös molemmissa aiemmin mainituissa katsauksissa, vertailtiin konduktiiviseen kasvatukseen pohjautuvien ohjelmien tehokkuutta perinteisiin CP-vammaisten kuntoutuksessa käytettyihin ohjelmiin. Tutkimuksen tulokset eivät tue käsitystä, että konduktiivinen kasvatus olisi tehokkaampaa kuin perinteiset, samalla intensiivisyydellä toteutetut perinteiset menetelmät. Tulosten mukaan lapset (n=66, joista n=34 satunnaisotannalla CE-ryhmään tai kontrolliryhmään) kehittivät molemmissa ryhmissä yhtä paljon. Lapset olivat iältään 1–3-vuotiaita ja intervention kesto oli puoli vuotta.

Toisessa australialaisessa tutkimuksessa kuvataan kahden konduktiiviseen kasvatukseen perustuvan kokeilun tuloksia (Bochner, Center, Chapparo & Donnelly 1999). Kuvatut tutkimukset olivat mukana myös molemmissa katsauksissa. Tutkimuksissa ei ole käytetty kontrolliryhmää, koska sopivan ryhmän löytäminen oli vaikeaa. Unkarilaiset konduktorit olivat mukana toteuttamassa ohjelmaa. Ensimmäinen 2-vuotinen kokeilu sijoittui kouluun. Lapsista (n=6) yksi oli kuusivuotias ja viisi lasta 12-vuotiaita. Kokeilussa arvioitiin omatoimisuustaitoja (syöminen, juominen, istuminen, seisominen, käsien toiminta), muita motorisia toimintoja sekä akateemisia taitoja, joihin sisältyi myös kommunikointi.

Samassa artikkelissa (Bochner ym. 1999) esitelty toinen kokeilu oli 1-vuotinen ja siihen osallistui seitsemän 3–6-vuotiasta CP-vammaista lasta. Arvioinnin kohteet olivat samoja kuin koulukokeilussakin. Molemmissa ryhmissä lapsilla havaittiin edistymistä toiminnallisissa ja motorisissa taidoissa. Lasten edistymisessä oli kuitenkin suuria eroja. Koosteessaan tutkijat toteavat, että konduktiivinen kasvatus ei heidän kokeiluissaan osoittautunut sen tehokkaammaksi kuin muut interventiot. He kuitenkin jatkavat, että konduktiivisen kasvatuksen joitain elementtejä voisi hyödyntää yleisemmin eri interventioissa. Tässä tutkimuksessa eniten edistyivät ne lapset, joilla oli jo joitain perustaitoja harjoiteltavassa motorisessa taidossa ja jotka pystyivät seuraamaan ja hyödyntämään konduktorin ohjeistusta. Vähiten edistyivät ne lapset, jotka eivät pystyneet keskittymään tai joiden motoriset tavoitteet olivat liian alhaiset. Tutkijat ehdottavat, että motoristen taitojen harjoittelun tulisi integroitua lapsen lukujärjestykseen tai päiväohjelmaan ja harjoitukset tulisi suhteuttaa lapsen kognitiiviseen tasoon.

Uudempiä tutkimustuloksia konduktiivisen kasvatuksen tehokkuudesta esittelevät ruotsalaiset tutkijat Ödman ja Öberg (2005, 2006). Ensimmäisessä

tutkimuksessa Ödman ja Öberg (2005) toteavat, että neljän viikon intensiivisen kuntoutuksen tulokset eivät eronneet merkittävästi sen suhteen, oliko CP-vammaisten lasten kanssa toteutettu konduktiivista kasvatusta tai yleisen kuntoutusjärjestelmän tarjoamaa intensiivistä jaksoa. Toinen tutkimus (Ödman & Öberg 2006) tuo uutena näkökulmana vanhempien arvioinnin. Tutkimuksessa vertailtiin kahden CP-vammaisille lapsille tarkoitetun neljän viikon intensiivisen intervention tehokkuutta ammattilaisten ja vanhempien näkökulmista. Tarkoituksena oli myös kuvailla, millaisia tavoitteita ja odotuksia eri ohjelmille asetettiin ja miten ne toteutuivat. Tietoa kerättiin sekä itsearviointimenetelmillä (SRIGM) että kliinisillä menetelmillä (GMFM, PEDI-FS). Tutkimuksessa käytetyt interventio-ohjelmat olivat konduktiivinen kasvatus (Move&Walk) ja perinteisen terveydenhuollon tarjoama intensiivinen ohjelma (Lemo), joka sisälsi myös toimintaa ryhmässä. Tutkimukseen osallistui 54 lasta, joista 24 kuului Lemon ohjelmaan ja 30 Move & Walkin ohjelmaan.

Lemon ja Move & Walkin ohjelmien tehokkuudessa ei ollut tilastollisesti merkittäviä eroja. Myös vanhempien arviot lapsen edistymisestä olivat yhteneviä kliinisten GMFM ja PEDI-FS -tulosten kanssa. Kumpaankin ohjelmaan osallistuvat vanhemmat asettivat hyvin samansuuntaiset tavoitteet. SRIGM-mittarin odotettiin tuovan uudenlaista ja tarkempaa tietoa vanhempien asettamista tavoitteista ja havaitsemista muutoksista lapsessa, mutta tämä tavoite ei toteutunut. Tutkijat pohtivat sitä, vaikuttivatko vanhempien aikaisemmat kokemukset ja oppiminen siihen, millaisia tavoitteita he lapselleen asettivat. Koosteessaan tutkijat toteavat, että vanhempien arvioinneissa Move & Walkin ohjelmassa ei saavutettu tehokkaampia tuloksia kuin Lemon ohjelmassa. Myös vanhempien odotukset kummankin ohjelman suhteen olivat samansuuntaisia. Tavoitteet kohdistuivat pääasiassa motoristen toimintojen edellytyksiin ja liikumisen taitoihin. Vanhempien esittämät arviot tavoitteiden saavuttamisesta vahvistivat myös kliinisesti saatuja tuloksia.

Vanhemmat konduktiivisen kasvatuksen arvioijina Konduktiivisen kasvatuksen periaatteisiin liittyy läheisesti vanhempien toiminta ja osallisuus. Tutkimuksia, joissa tuodaan esille vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia konduktiivisen kasvatuksen merkityksestä lapsen elämään, on kuitenkin verraten vähän. Tarve vanhempien kuulemiseen, kokemusten kartoittamiseen ja osallisuuden selvittämiseen on tuotu esille useasti (mm. Bochner ym. 1996; Liberty 2004; Llewellyn, Owens & Hogan 1997; Sigafos ym. 1993).

Vanhempien näkemyksiä käsitteleviä tutkimuksia olen koonnut taulukkoon 3. Tutkimusten tuloksia käyn läpi tarkemmin tuloslukujen yhteydessä. Vanhempien kokemuksia konduktiivisesta kasvatuksesta voidaan luonnehtia pääsääntöisesti positiivisiksi. Myönteisiksi koetut asiat eivät liittyneet vain lapsen kehitykseen vaan aiheet olivat moninaisemmat. On havaittu, että konduktiiviseen kasvatukseen osallistuvien lasten äidit olivat merkittävästi tyytyväisempiä kuin perinteistä kuntoutusta saavien lasten äidit, vaikka lasten kehitys ei merkittävästi eronnut toisistaan (Hur & Cochrane 1995, Ludwig ym. 2000 mukaan).

TAULUKKO 3 Vanhempien näkemyksiä koskevia tutkimuksia

Tutkimus	Tavoite	Kohdejoukko	Menetelmä	Konduktiivinen kasvatus
Ferguson & Wilson 2003, Englanti	Arvioida uuden interventiokokeilun, vanhempainkoulun, vaikutuksia vanhempien ja ammattilaisten kokemusten pohjalta.	N=10 vanhempaa. N=6 ammattilaista. Lasten ikä 4 kk–2v	Semistrukturoitu haastattelu, jonka pohjalta tehty toinen haastattelu.	Vanhemmat osallistuivat vanhempainkouluun
James & Taylor 1997, Englanti	Millaisia asenteita ja kokemuksia vanhemmillä on osallistumisestaan konduktiivisen kasvatuksen kurssille Budapestissä.	N=48 vanhempaa	Kysely kaikille vanhemmille sekä 6 vanhemman haastattelu.	Perheet osallistuivat Pető-instituutin kurssille Budapestiin.
Lie & Holmes 1996, Englanti	Tutkia vanhempien näkemyksiä 3 viikon konduktiivisen kasvatuksen kurssista.	N=13 äitiä ja 2 isää. Lasten ikä 27–92 kk	Kysely, jossa kartoitettiin vanhempien näkemyksiä kurssista ja lapsen edistymisestä.	Vanhemmat osallistuivat lapsensa kanssa 3 viikon CE-kurssille.
Lind 2000, Ruotsi	Miksi vanhemmat osallistuvat kk-kurssille, millaisia odotuksia heillä on, miten lapsen edistyvät ja miten vanhemmat aikovat jatkaa menetelmän toteutusta	N=109 vanhempaa. Lasten ikä 1–12 vuotta	Kysely lähetettiin 200 CE-kurssille osallistuneelle perheelle. 116 vastasi kyselyyn, joista 109 otettiin tutkimukseen.	Vanhemmat osallistuivat lapsensa kanssa 4 viikon CE-kurssille Move and Walk Instituutissa Nässjössä, Ruotsissa vuosien 1997–1998 välillä
Lind 2002, Ruotsi	Millaisia odotuksia vanhemmillä on kurssista, muuttuivatko ne, ja mitä ne olivat vuoden päästä. Millaista tukea he saivat konduktoreilta ja muilta ammattilaisilta.	N= 5 perhettä. Lasten ikä 3–6 vuotta	Vanhempien haastattelut kurssin aikana ja vuosi kurssin päättymisen jälkeen.	Perheet osallistuivat neljän viikon Move & Walk instituutin järjestämälle kurssille
Sigafoos, Elkins & Kerr 1993, Australia	Millaisia tavoitteita, päämääriä konduktiivisen kasvatuksen kurssille asetettiin ja millaisia tuloksia saatiin vanhempien näkökulmasta.	N=9 lapsen vanhemmat. Lasten ikä 22–127 kuukautta.	Vanhemmat täyttivät alkua ja loppukyselylomakkeen. Videohavainnointi.	6 viikon vanhempien järjestämä kurssi, jossa lapset saivat 3–6 tuntia CE:tä päivässä. Neljän nuorimman lapsen äidit olivat mukana ohjauksessa.
Swain & Walker 2003, Englanti	Arvioida Englannissa toimivan konduktiivisen kasvatuksen keskuksen palveluja ja toimintaa vanhempien ja ammattihenkilöiden näkökulmasta.	N=29 vanhempaa	Kysely kaikille vanhemmille, palautui 12. 5 vanhemman haastattelu.	Perheet osallistuivat vanhempien perustamaan kk kasvatusta toteutettavan keskuksen toimintaan.

2.6 Kooste ja oman tutkimukseni paikallistaminen

Kaiken kaikkiaan tehdyistä tutkimuksista voi sanoa, että konduktiivista kasvatusta koskevat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiallisesti sen vaikuttavuuteen (esim. Bochner, Center, Chapparo & Donnelly 1999; Reddihough, King, Coleman & Catanese 1998; Ödman & Öberg 2005, 2006). Tehdyissä tutkimuksissa sekä kolmessa konduktiivisen kasvatuksen vaikuttavuutta käsittelevässä tutkimuskatsauksessa (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2003; Ludwig, Leggett & Harstall 2000; Pedersen 2000) on päädytty johtopäätökseen, että konduktiivista kasvatusta ei voida pitää sen tehokkaampana kuin muitakaan interventioita, joskaan ei myöskään tehottomampana. Sen sijaan tutkimukset, joissa on selvitetty vanhempien kokemuksia konduktiivisesta kasvatuksesta (esim. Hur & Cochrane 1995; Lind 2000, 2002; Swain & Walker 2003), antavat hyvin positiivisen kuvan. On tuotu esille (Liberty 2004; Llewellyn, Owens & Hogan 1997; Ludwig ym. 2000; Sigafos, Elkins & Kerr 1993), että konduktiivista kasvatusta arvioivissa tutkimuksissa tulisi ymmärtää lapsen elämän kokonaisuus ja huomioida palvelujen käyttäjien, erityisesti vanhempien näkökulmat ja kokemukset. Tehdyissä tutkimuksissa on usein unohdettu lapsen perhe ja sosiaaliset tekijät (Morgan & Hogan 2005). Myös tarkempi pohdinta siitä, miten konduktiivisen kasvatuksen periaatteet siirretään lapsen arkipäivään, olisi tarpeen. Tämän selvittämiseen tarvitaan vanhempien osallistumista. (Bochner & Center 1996.) Tutkimukset antavat tällä hetkellä vain vähän tietoa ja ymmärrystä lasten kokemuksista sekä siitä, millaisen merkityksen vanhemmat antavat konduktiiviselle kasvatukselle (Ludwig ym. 2000).

Konduktiivisen kasvatuksen luotettava arviointi edellyttää Sigafosin ym. (1993, 151) mukaan, että käytössä on tarkoituksenmukaisia menetelmiä, joilla ortofunktiota pystytään mittaamaan. Wrightin ja kumppaneiden (2005) tarkoituksena oli arvioida ja määrittää, millaiset mittarit ovat riittävän herkkiä havaitsemaan niitä muutoksia lapsissa, joita konduktiiviseen kasvatukseen liitetään. Nämä tutkijat tuovat esille, että konduktiivista kasvatusta koskevat tutkimukset ovat kärsineet sopivien mittareiden puutteesta. Omassa tutkimuksessaan he toteavat, että useat mittarit havaitsivat hyvin muutoksia fyysisissä, toiminnallisissa ja koulutaitoihin liittyvissä alueissa (GMFM-66, QUEST, PEDI, IFS, GAS). Sen sijaan psykososiaalisten ja kouluosallisuuteen liittyvien muutosten havaitseminen mittareilla todettiin haastavaksi näin nuorilla, 4–8-vuotiailla, lapsilla.

On huomioitavaa, että jos konduktiivista kasvatusta arvioidaan vain lapsen motorisen suoriutumisen suhteen, kadotetaan jotain olennaista konduktiivisesta kasvatuksesta. Kyse on kuitenkin lapsen kokonaisuohjauksesta ja oppimisesta. Kun tavoitteena on kehittää koko persoonallisuutta, on sen arviointi myös vaikeampaa kuin joidenkin tiettyjen toimintojen mittaaminen (Lind 2002). Monipuolisten tutkimusmenetelmien ja -mittareiden käyttö on keskeistä, jotta konduktiivisen kasvatuksen moninaisuus voidaan tavoittaa (Ludwig ym. 2000; Morgan & Hogan 2005; Sigafos ym. 1993).

Oma tutkimukseni paikantuu konduktiivista kasvatusta koskeviin vanhempien tutkimuksiin. Tutkimukseni lisää tietämystä konduktiivisen kasvatuksen lyhytkurssien merkityksestä perheille heidän omassa arkielämässään. Tarkoitukseni on tavoittaa perheiden näkökulma ja nostaa esille niitä kysymyksiä, joita perheiden arjessa nousee sekä kurssin aikana että sen jälkeen. Tänä päivänä on keskeistä arvioida kuntoutuksen ja eri menetelmien tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Näitä asioita voidaan tarkastella hyvin eri näkökulmista. Tulostekriteeri voi olla jokin ulkoinen ja melko helposti mitattavissa oleva, esimerkiksi välittömiin tuloksiin perustuva. Toisaalta päätelmiin, jotka perustuvat yksinomaan välittömiin tulosten mittauksiin, tulee suhtautua varauksellisesti, sillä esim. Vygotskin (1982) mukaan opetuksen vaikutus voi näkyä vasta kaukovaikutuksena lapsen toiminnassa. Tuloksellisuutta voidaan lähestyä myös osallistujien kokemusten kautta, jolloin mitattavuus ei ole yksinkertaista eikä aina mahdollistakaan. Tällöin keskeistä on kuunnella asianomaisten kokemuksia ja tunteita. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on näkemys, että vanhempien kokemukset kertovat jotain olennaista konduktiivisesta kasvatuksesta ja myös yleisemmin lapsen kuntoutuksesta. Uskon, että vanhempien mielipiteillä tulisi olla painoarvoa menetelmien arvioinnissa. Näin ollen näkemykset tuovat ensiarvoista tietoa käytänteiden kehittämiseen. Konduktiivisessa kasvatuksessa korostetaan lapsen aktiivisuutta ja toiminnan intentionaalisuutta. Omaan konduktiivisen kasvatuksen tarkasteluuni tuon käsitteen toimijuus, jonka kautta pyrin hahmottamaan lapsen oppimisessa ja toiminnassa tapahtuvia muutoksia. Toimijuuden tarkastelu liittyy myös vanhempiin. Konduktiivisen kasvatuksen merkitys vanhempien omaan oppimiseen ja toimijuuteen on myös tarkasteluni kohde.

3 METODOLOGISET VALINNAT JA RATKAISUT

3.1 Laadullinen tutkimusote ja tarinallisuus

Tutkimusote on työssäni laadullinen. Laadullinen tutkimus ei ole yksittäinen lähestymistapa tai suuntaus, sillä lähtökohtana voivat olla moninaiset filosofiset ja teoreettiset näkökulmat (Patton 2002, 76–79). Kuitenkaan laadullisen tutkimuksen tekemisen kannalta tiukka sitoutuminen vain yhden lähestymistavan oletuksiin ei ole aina välttämätöntä tai edes tarkoituksenmukaista (Patton 2002, 135–136). Laadullisen tutkimusasetelman tulee olla riittävän avoin ja joustava, jotta tutkittavan ilmiön tuomat ennalta arvaamattomat tekijät voidaan huomioida (Patton 2002, 255). Patton painottaa eri metodien ennakkoluulotonta hyödyntämistä sen mukaan, millä parhaiten voidaan selvittää haluttua ilmiötä. Hänen mukaansa liian tiukka ennakkositoutuminen tieteenfilosofisiin taustaoletuksiin ennen aineiston keruuta voi jopa estää tutkijaa näkemästä tai kuulemasta tutkittavaa kohdetta. (Patton 2002, 69.) Myös Syrjälä (2005) toteaa, että tutkija soveltaa aina tutkimusmenetelmiä sellaisiksi, että ne sopivat sekä tutkittavaan ilmiöön että tutkijalle itselleen persoonana. Hän jatkaa, että tutkija ei välttämättä sitoudu vain yhteen tutkimusstrategiaan, vaan että tutkimus voi matkan varrella muotoutua uudelleen. Aloittaessani tutkimustani lähestymistapani laadulliseen tutkimukseen on ollut avoin. Sitoumukseni ja suuntaukseni ovat jäsentyneet ja tarkentuneet tutkimuksen edetessä.

Ymmärrän oman työni väljästi narratiiviseksi eli se antaa tutkimukseeni kokoavan kehyksen. Tavoitteeni ei ole ollut syy-yhteyksien etsiminen tai konduktiivisen kasvatuksen vaikuttavuuden arviointi, vaan tavoitteeni on ollut kuunnella ja ymmärtää perheiden kertomuksia konduktiivisen kasvatuksen merkityksestä heidän elämässään. Tutkimukseni alkuvaiheen lähtökohtana ei ole ollut narratiivisuus, vaan se on tullut käsitteellisesti mukaan myöhemmässä vaiheessa. Vaikka tarinallisuus pääasiassa toimii tutkimuksessani yleisempänä kokoavana kehyksenä, sen voi nähdä olevan mukana myös aineistonkeruuvaiheissa. Ryhmähaastatteluisa pyrittiin selvittämään ja ymmärtämään perheiden lähtökohtia ja motiiveja osallistua konduktiivisen kasvatuksen kurssille sekä heidän kokemuksiaan siitä. Perheiden tarinaa jatkettiin tapaamalla heitä kurs-

sin jälkeen kotona ja tällöin tavoitteena oli ymmärtää, millainen merkitys konduktiivisella kasvatuksella oli heidän arkeensa. Tutkimusaineistoni muodostaa jatkumon, joka on kerätty eri aikoina ja eri menetelmillä. Pysin narratiivisuudella kokoamaan nämä eri aineistoista kootut tarinat yhteen. Kaikki haastatteluaineistot voidaan siis ymmärtää itsenäisiksi kertomuksiksi, mutta ne voidaan yhdistää myös laajemmaksi ajallisesti eteneväksi tarinaksi. Perustelen narratiivisuuden avulla tekemiäni valintoja tutkimuksen ja raportoinnin eri vaiheissa. Tutkimustani ei voida kutsua puhtaasti narratiiviseksi, mutta näen, että narratiivisuus osaltaan kytkeytyy tutkimusprosessini eri vaiheisiin: aineiston keruuseen, osittain analysointiin sekä raportointiin. Raportoinnissa olen käyttänyt myös runsaasti suoria sitaatteja vanhempien kertomuksista. Tavoitteenani on niiden kautta perustella muodostamaani tarinaa eli kytkeä vanhempien kertomukset tiiviisti siihen. Tutkimukseni tulososio kokonaisuudessaan muodostaa tarinan eli se voidaan ymmärtää juonellisenä ja ajallisena kokonaisuutena, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Tämän laajan päätarinan sisällä on lisäksi lyhyempiä tarinoita.

Narratiivisuuden käsite on moninainen. Narratiivisuutta voidaan käyttää ainakin neljällä eri tavalla: tietämisen tapana ja tiedon luonteena, tutkimusaineistona, aineiston analyysitapana ja työvälineenä. Kertomus voi olla tutkimuksen materiaalina, mutta toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Useimmiten narratiivisten tutkimusten keskeinen ajatus on, että kertomukset ymmärretään todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. (Heikkinen 2000.) Hännisen (2000, 15) mukaan yhteistä narratiivisille tutkimuksille on, että niissä termiä tarina, kertomus tai narratiivi käytetään ymmärrysvälineenä. Narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita päivittäisistä arjen tilanteista, normaalista puheesta ja sosiaalisista suhteista (Erkkilä 2005, 200; Polkinghorne 1995, 6). Kiinnostuksen kohde on yksilön eletty elämä, jolloin narratiivisen tutkimuksen löydökset ovat usein käytännönläheisiä (Hatch & Wisniewski 1995, 117).

Käsitteet kertomus, tarina ja narratiivi liittyvät läheisesti toisiinsa ja niiden käytössä on vaihtelevuutta. Narratiivisuuden suomenkielisenä vastineena on käytetty sanaa tarinallisuus (Heikkinen 2000; Hänninen 2000, 15). Hänninen (2000) määrittää tarinan käsitteen tarkoittamaan tiettyä merkityskokonaisuutta. Tarinalla on alku, keskikohta ja loppu eli se on ajallinen kokonaisuus, joka nivoutuu yhteen juonen avulla. (Hänninen 2000, 19–20.) Juonellistamisen kautta kerrotuista tapahtumista tulee yhtenäinen ja kokonainen tarina (Sintonen 1999, 46). Kertomuksen ja tarinan suhdetta toisiinsa on selitetty esimerkiksi siten, että kertomus toimii yläkäsitteenä tarinalle. Kertomusta pidetään myös neutraalimpana kuin tarinaa, johon katsotaan sisältyvän myös vivahde mielikuvituksellisesta, tunneperäisestä tai epätodesta kertomisesta. (Heikkinen 2000.) Sintonen (1999, 63) esittää, että kertomus on tarinaa laajempi kokonaisuus, joka sisältää tarinan, henkilöt, kertojan ja kerrontatilanteen. Tarinalla hän viittaa kertomuksen juoneen. Kertomuksella voidaan viitata myös ihmisen toisille kertomaan tarinaan eli oman sisäisen tarinan esittämistä esimerkiksi sanojen muodossa toisille (Hänninen 2000, 22). Aaltonen (2003) käyttää tutkimuksessaan käsitettä

kertomus viittaamaan tutkimuksensa materiaaliin, yksittäisiin haastatteluihin. Tarinalla hän taas viittaa haastatteluista rakentamaansa metatason ilmiöön, joka tarkoittaa, että ”kerrottu tarina on raaka-aineen rekonstruktio”. Kujala (2007) linjaa käyttämänsä käsitteet siten, että hänen analyysinsä lähtökohtana ovat tutkittavien tarinat, jotka muuttuvat kertomuksiksi, kun tutkittavat konstruoi- vat ne tutkimuksen käyttöön (haastattelupuhe). Tekstit muuttuvat narratiiveiksi, kun hän tutkijana analysoi ja tulkitsee niitä. (Kujala 2007, 27.) Erkkilä (2005, 206) taas ymmärtää haastattelut tarinoiksi, joita haastateltavat ovat hänelle kertoneet. Päädyin itse käyttämään käsitettä *tarina* kuvaamaan tässä raportissa kertomaani tekstiä. Kyseessä on kuntoutuksen toimijoiden tarina, joka on konstruoitu vanhempien haastattelupuheesta eli kertomuksista. Samalla ymmärrän käsitteet *narratiivisuus* ja *tarinallisuus* Heikkisen (2000) ja Hännisen (2000) tapaan toistensa lähellä olevina synonyymeina eli en tee sisällöllistä eroa näiden käsitteiden välillä.

Kuvaan oman tutkimukseni sitoumuksia ja lähtöoletuksia Lincolnin ja Guban (1985) naturalistisen pradigman viiden perusoletuksen kautta. Naturalistiseen paradigmaan sitoutunut tutkimus soveltuu erityisesti ihmisten tutkimiseen. Yhdistän näihin perusoletuksiin myös narratiivisen tutkimuksen lähtökohtia, jotka liittyvät tekemiini valintoihin. Viiden perusoletuksen kautta kuvaan myös ontologiset ja epistemologiset sitoumukset. (Lincoln & Guba 1985, 36.)

Ensimmäisenä perusoletus selvittää todellisuuden luonnetta, mikä kuvaa myös naturalistisen paradigman ontologisia oletuksia. Todellisuuden luonne ymmärretään moninaisena ja sosiaalisesti rakennettuna. Moninaista todellisuutta voidaan tutkia vain kokonaisesti. Se ei ole ennustettavissa, mutta on ymmärrettävissä. (Lincoln & Guba 1985, 36–38.) Myös narratiivisuus ohjaa tietynlaiseen tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Ihmiset rakentavat tietonsa aikaisempien tietojen ja kokemusten varassa. Tieto maailmasta ja käsitys itsestä voidaan ymmärtää kertomuksena, joka muuttuu sen mukaan, miten ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden ihmisten kanssa. Lähtökohtana on, että tietäminen on suhteellista eli se on aina ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvaa. Ei ole olemassa vain yhtä todellisuutta, vaan se rakentuu ja käsitteellistyy jokaisella ihmisellä erilaiseksi. Keskenään ristiriitaisetkin todellisuuden kuvaukset voivat olla yhtä päteviä tai hyväksyttäviä, koska ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa käsitteellistää todellisuutta. (Hatch & Wisniewski 1995; Heikkinen 2000.)

Toinen Lincolnin ja Guban (1985) perusolettamus vastaa epistemologiseen kysymykseen, jolla tarkoitetaan sitä, millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on ja mitä ylipäätään voidaan tietää eli millaista on tieto ja sen olemus. Naturalistisen paradigman mukaan tutkija ja tutkimuskohde ovat toisistaan riippuvaisia. Tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa ja he vaikuttavat toisiinsa. (Lincoln & Guba 1985, 36–38.) Olen pyrkinyt ymmärtämään vanhempien antamia merkityksiä asioille huomioiden sen, että ilmiöt ja merkitykset ovat aina riippuvaisia siitä kulttuurisesta kontekstista, jossa ne ilmenevät sekä siitä kontekstista, jossa itse olen. Tiedostan, että omat lähtökohtani vaikuttavat tut-

kittavien antamien merkitysten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Sen sijaan, että väittäisin tulkinnan olevan absoluuttisen oikeaa tai totta, totean, että se on tulkintaa, johon vaikuttavat oma esiyymmärrykseni ja ennako-oletukseni. (ks. Patton 2002, 113–115.) Bruner (1986, 14) esittää, että tarinan tulisi rakentua kahdesta maisemasta samanaikaisesti: toiminnan ja tietoisuuden maisemista. Tolskan (2002, 96) mukaan Bruner tarkoittaa tällä sitä, että hyvä tarina kertoo samanaikaisesti sekä tapahtumista ja toiminnoista todellisessa maailmassa että osanottajien suhtautumisesta tähän todellisuuteen eli heidän uskomuksistaan ja toiveistaan. Hänninen (2000, 55) painottaa, että kertomus, jossa ihminen tuo sisäisen tarinansa ulkoiseksi, ei ole koskaan sisäisen tarinan identtinen kuvaus. Hänninen (2004) erottelee kolme erilaista tarinan muotoa: kerrottu tarina, sisäisen tarina ja eletty tarina. Narratiivisessa tutkimuksessa ollaan lähinnä tekemisissä kerrotun tarinan kanssa. Kerrotun tarinan voidaan katsoa kuvaavan kertojan sisäistä ja elettyä tarinaa, vaikka se ei kuitenkaan ole koskaan kopio siitä. Se, mitä kerrotaan, kenelle ja miten kerrotaan, muovautuu aina sosiaalisessa tilanteessa ja kertojan motiiveista. (Hänninen 2004.)

Kolmas Lincolnin ja Guban (1985) perusoletus koskee yleistämisen mahdollisuutta. Tulokset ymmärretään aina kontekstista ja ajasta riippuvaisiksi. Tavoitteena ei ole yleistäminen, vaan yksilöllisen tapauksen tarkka kuvaus. (Lincoln & Guba 1985, 36–38.) Tämä oletus pätee myös narratiiviseen tutkimukseen. Narratiivisen tiedon luonnetta selkiyttää Brunerin (1986, 11–13) jaottelu, jossa hän erottaa kaksi erilaista tietämisen ja todellisuuden rakentamisen tapaa: loogis-tieteellinen ja narratiivinen. Loogis-tieteellisessä tai paradigmaattisessa tietämisen tavassa pyritään formaaleihin matemaattisiin kuvaussysteemeihin ja selityksiin, ja tieto ymmärretään täsmälliseksi, luokittelevaksi, yleistykseen pyrkiväksi. Sen sijaan narratiivisessa tietämisen tavassa ei tavoitella yleistyksiä, vaan ymmärretään jokaisen tapahtuman erityisyys ja ainutkertaisuus: sidonnaisuus aikaan ja paikkaan. Tolska (2002, 92) tarkentaa, että kun loogis-tieteellinen malli tähtää universaaleihin totuusehtoihin ja yleisiin lakeihin, narratiivisella mallilla selitetään yksittäisiä tapahtumia ja luodaan yhteyksiä tapahtumien välille. Lopputuloksena on tällöin kontekstiin sidottu, konkreettinen tarina, joka on testattavissa ihmisten välisessä keskustelussa. Myös Hatch ja Wisniewski (1995, 126) toteavat, että narratiivisessa tutkimuksessa ei pyritä objektiiviseen tai yleistettävään tietoon. Tavanomaista on, että koska tutkimuskohteena on yksilö, tutkimusprosessin luonne on henkilökohtainen, orientaatio on käytännönläheinen, myös painopiste on subjektiivisessa tiedossa.

Vaikka todellisuus ymmärretään subjektiiviseksi kokemukseksi eikä yleistämiseen pyritä, voi Brunerin (1996, 131) mukaan narratiiveissa muodostetuissa todellisuuksissa olla myös jotain universaalia, mikä on ensiarvoista kulttuurillemme. Muodostamamme merkitykset eivät synny vain mielessämme, vaan niiden alkuperä on aina siinä kulttuurissa, jossa elämme (Bruner 1996, 3). Siitä huolimatta, että narratiivi on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan, on se samanaikaisesti myös yleinen. Muodostetut kertomukset ovat aina kulttuurisesti sidoksissa, joten niiden voidaan ajatella ilmentävän myös kulttuurista todellisuutta.

(Hänninen 2000, 15, 127.) Tarinat eivät ole mielivaltaisesti tuotettuja, vaan ne ankkuroituvat johonkin ulkopuoliseen todellisuuteen (Hänninen 2000, 25).

Neljäs lähtöoletus on, että kausaalisuhteiden sijaan korostetaan vastavuoroisuutta, jolloin syiden ja seurausten erottaminen ei ole keskeistä. Kausaalisuuden sijaan tapahtuu samanaikaista vastavuoroista muokkaamista, jolloin kaikki voivat vaikuttaa kaikkeen. Vuorovaikutuksen ei oleteta olevan vain tietyn suuntaista ja aiheuttavan tietynlaista seurausta. Viimeisenä lähtöoletuksena on tiedon ja tutkimuksen ymmärtäminen aina arvosidonnaisena. (Lincoln & Guba 1985, 36–38.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt välttämään suorien syyseuraussuhteiden tekemistä. Perheiden kokemuksia kuvatessani olen tavoitellut tilanteen kokonaisuutena. Tarinassa on ajallinen perspektiivi, jossa perheitä on seurattu konduktiivisen kurssin aikana ja sen jälkeen. Vaikka konduktiivinen kasvatustutkimus on tutkimuksen keskiössä, on mahdotonta sanoa mitkä asiat esimerkiksi lapsen kehityksessä tai perheen arjen ratkaisuissa ovat suoraan riippuvaisia konduktiivisesta kasvatuksesta. Olen pyrkinyt monipuoliseen tilanteen kuvaukseen tutkimuksen eri vaiheissa.

3.2 Tutkimukseen osallistuneet perheet – tarinan päähenkilöt

Perheen tutkimiseen liittyy erityispiirteitä. Perhe on yksilöistä koostuva systeemi, joka muuttuu jatkuvasti. Tutkiessani perheitä minun oli päätettävä se, mikä on analyysiyksikkö eli keskitynkö perheen yksittäisiin jäseniin vai tarkastelenko perhettä ryhmänä. Olen lähestynyt perhettä yksittäisten jäsenten kautta. Olen tarkastellut perhettä vanhempien kautta sekä lasten kautta. Perheen määrittely on myös ongelmallista, eikä siihen ole yksiselitteistä vastausta. (Greenstein 2001, 8–13.) Olen välttänyt tässä tutkimuksessa perheen tiukkaa määrittelyä. Puhun yleisesti perheestä tarkoittaen lapsen kotona asuvia jäseniä. Ymmärrän kuitenkin, että esimerkiksi lapsen kannalta yhtä tärkeä osa perhettä voi olla isä, joka asuu toisessa kodissa.

Tutkimukseen osallistui 27 perhettä, joissa oli liikuntavammaisen lapsi. Aineiston keruu alkoi vuonna 2001, jolloin kaikki tutkimuksessa mukana olevat perheet osallistuivat Suomessa järjestettyyn konduktiivisen kasvatuksen intensiivikurssiin. Tutkimukseen osallistuneet perheet allekirjoittivat tutkimussopimuksen, jossa sovittiin aineiston käytöstä. Kurssien järjestäjätahoina toimivat yksityinen fysioterapiayritys (Lahden Fysteam Oy) ja Folkhälsan, joka edustaa julkista terveydenhuoltoa. Kursseja järjestettiin vuoden kuluessa yhteensä kuusi ja ne kestivät kolmesta neljään viikkoa. Neljästä viiteen tuntiin kestävä päiväohjelma toteutettiin arkipäivisin eli viikonloput olivat vapaita.

Lasten syntymävuosi vaihteli vuodesta 1988 vuoteen 2000 eli vanhin lapsi oli kurssin aikana 12-vuotias ja nuorin vasta reilun vuoden ikäinen (taulukko 4). Neljän lapsen tarkkaa syntymävuotta ei ole tiedossa, mutta myös heidän ikänsä asettuu edellä mainittuun aikaväliin. Kurssiryhmien muodostamisessa oli pyrit-

ty huomioimaan lasten ikä. Ryhmät oli alun perin jaoteltu kouluikäisten, leikkiikäisten ja vauvaikäisten ryhmiin.

TAULUKKO 4 Lasten syntymävuodet

Lapsen syntymävuosi	Lasten määrä (N=27)
v. 2000	1
v. 1998–1997	5
v. 1996–1995	11
v. 1994–1992	3
v. 1989–1988	3
Tarkka syntymävuosi ei ole tiedossa	4

Lapset olivat paitsi eri-ikäisiä myös vammaisuudeltaan erilaisia. Kaikkia lapsia yhdisti kuitenkin jonkinasteinen liikkumisen vaikeus ja valtaosalla lapsista oli diagnosoitu CP-vammaisuus. CP-vammaisuudella tarkoitetaan asento- ja liikkumistaitojen kehityksen häiriöihin liittyvää ryhmää. Häiriöt aiheuttavat yksilöllä toiminnan rajoituksia. Kyseessä on ei-etenevä häiriö, joka on tullut aivoihin syntymässä tai varhaislapsuudessa. Motoristen häiriöiden lisäksi CP-vammaisuuteen liittyy usein vaikeuksia aistihavainnoissa, kognitiivisissa taidoissa, vuorovaikutuksessa, havainnoissa ja käyttäytymisessä. Siihen liittyy usein myös kohtauksia. (Rosenbaum ym. 2005.) CP-lapsilla voidaan vain harvoin todeta olevan puhdas motorinen vamma. Ongelmia esiintyy usein myös muilla kehityksen osa-alueilla. (Autti-Rämö 2004, 169–171.) Suomessa arvioidaan syntyvän noin 130–140 CP-vammaista lasta vuodessa (Riita & Ahonen 2000, 187), mikä tarkoittaa, että CP-vammaisten lasten määrä on noin 2,2/1000 elävänä syntynyttä kohti (Sillanpää 2004, 17).

Tässä tutkimuksessa lasten diagnoosi ei ole mielenkiinnon kohteena eikä sillä ole analyysin kannalta merkitystä. Lasten liikkumistaito vaihteli paljon: jotkut lapsista pystyivät kävelemään itsenäisesti keppien kanssa, mutta mukana oli myös vaikeasti liikuntavammaisia lapsia. Samoin lasten kommunikaatiossa oli suuria eroja: normaalisti kommunikoivista lapsista vain äänteleviin lapsiin. Kävin tapaamassa ja haastattelemassa 10 perhettä kurssin jälkeen heidän kotonaan. Näiden perheiden lapset on kuvattu taulukossa 5. Lapsen kuvaus -sarakkeessa annetut tiedot pohjautuvat vanhempien antamaan luonnehdintaan lapsestaan sekä käytössä olleisiin dokumentteihin. Taulukossa 5 on myös neljä lasta, joiden perheissä en käynyt haastattelemassa. Lapset esiintyvät tulosten videoaineistoesimerkeissä. Lapsen kuvaus -sarakkeen tiedot pohjautuvat diagnosipapereihin sekä videoaineistoon. Kaikkien lasten nimet on muutettu.

Lasten lisäksi kurssille osallistui toinen lapsen vanhemmista, joka toimi ohjelman aikana lapsen avustajana. Poikkeuksena olivat muutamat kouluikäisten lasten vanhemmat, jotka eivät osallistuneet kurssille. Tällöin yhtenä lapsen tavoitteena oli selviytyä päivästä ilman vanhempiensa tukea. Osa vanhemmista myös vuorotteli läsnäoloaan kurssilla: ensimmäisellä viikolla mukana saattoi olla äiti, toisella viikolla taas isä. Mikäli perhe saapui kurssille jostain kauempaa, he järjestivät itselleen asuinpaikan kurssin ajaksi.

TAULUKKO 5 Lasten kuvaus

Lapsi, syntymävuosi	Lapsen diagnoosi	Lapsen kuvaus
Aino, v. 2000	CP-vamma, hemiplegia	Puhe melko normaalisti. Kävelee ilman apuvälineitä. Oikean käden toiminta kömpelöä. On tavallisessa päiväkotiryhmässä.
Matias, v. 1998	CP-vamma, diplegia spastica, lievä kehitysvamma	Puhe melko normaalia. Tarvitsee apua syömisessä. Liikkuu dallarilla ja pyörätuolilla. Kävelee avustettuna. Konttaa. Aloittaa erityiskoulussa (EHA).
Martti, v. 1997	CP-vamma, diplegia spastica	Hyvä kommunikaatio. Syöminen ja juominen normaalia. Käyttää pyörätuolia.
Arja, v. 1996	CP-vamma	Puhe normaalia. Kävelee tuettuna. Integroitu yleisopetuksen luokkaan.
Marko, v. 1996	CP-vamma. Haemorrhagia intraventricularis gradus III cum hydrocephalus, hypotoninen, epilepsia, motoriikan poikkeavuudet	Puhuu muutamia sanoja, äänтелеe, kommunikatio. Käyttää pyörätuolia, mutta vasen käsi ei pysty kelaamaan. Tarvitsee apua kaikissa toimissa. Pystyy ryömimään ja kierimään. Käy erityiskoulua (EHA 2).
Mauri, v. 1996	CP-vamma, diplegia spastica	Puhe melko selkeää. Ryömii itsenäisesti.
Mikko, v. 1996	Korkean kuumeen aiheuttama aivovaurio, tetrapareesi, kehitysviive/kehitysvamma.	Puhe normaalia. Kävelee rollaattorilla itsenäisesti ja myös ilman tukea useita metrejä. Siirtyy erityisluokalle.
Anu, v. 1995	Artrogrypoosi	Liikkuu polvillaan. Käyttää pyörätuolia. Normaali kommunikaatio. Käsien hienomotoriikassa ongelmia.
Matti, v. 1995	CP-vamma, diplegia spastica	Puhe normaalia. Käyttää pyörätuolia. Kävelee tuettuna. Integroitu yleisopetuksen luokkaan.
Alisa, v. 1995	CP-vamma, diplegia spastica dystonisin piirtein, visuomotoriikan erityisvaikeus	Puhe normaalia. Käyttää omatoimisesti pyörätuolia, konttaa, kävelee tuettuna. Integroitu yleisopetuksen luokkaan.
Mauno, v. 1994	Tetraplegia spastica cum dystonia	Äänтелеe ja joitain sanoja. Ymmärtää puhetta. Käyttää pyörätuolia. Vaikeasti liikuntavammainen
Miikka, v. 1993	CP-vamma, diplegia spastica.	Puhe melko normaalia. Kävelee dallarilla, jonkin verran myös kepeillä, konttaa. Käy erityiskoulua.
Mika, v. 1992	CP-vamma	Puhe normaalia. Kävelee tuettuna. Integroitu yleisopetuksen luokkaan.
Anna, v. 1989	CP-vamma, kehitysvamma	Puhuu joitain sanoja, käyttää viittomia ja kommunikaattoria. Käyttää sähköpyörätuolia. Pystyy myös itse hitaasti kelaamaan pyörätuolia. Liikkuu kontaten tai polvikävelen. Käy erityiskoulua (EHA).

Perheet kustansivat pääsääntöisesti kurssin itse. Jotkut olivat saaneet avustuksia tai lahjoituksia, joilla he pystyivät korvaamaan osan kurssimaksuun, asumiseen, matkoihin tai töistä poissaoloon liittyvistä kuluista. Vanhempia voisi yleisesti luonnehtia aktiivisiksi. Perheitä yhdisti kiinnostus lapsensa kuntoutuksen järjestämiseen ja siihen liittyviin mahdollisuuksiin. Monilla perheillä oli jo aikaisempia kokemuksia konduktiivisesta kasvatuksesta. Perheet olivat osallistuneet vastaavalle kurssille aiemmin Suomessa tai olivat olleet Ruotsissa tai Unkarissa. Kiinnostus ei rajoittunut vain konduktiiviseen kasvatukseen vaan van-

hemmillä oli aktiivinen ote ja laaja-alainen kiinnostus yleensäkin lapsensa kuntoutukseen ja kehitykseen. Osalla perheistä oli kokemuksia muistakin vaihtoehtoisista kuntoutusmenetelmistä, joita he olivat kokeilleet lapsensa kanssa. Eri vaihtoehtoista oltiin ylipäänsä kiinnostuneita ja niistä oli saatu niin hyviä kuin huonojakin kokemuksia.

(...) siinä vaiheessa sitten, kun tämä vamma selvis niin tietysti mielenkiinto heräsi, et kaikkia tällaisia vaihtoehtoisia kuntoutusmenetelmiä niin siinä vaiheessa jo mietin, että tää Petö vois olla paras mahdollinen. (2A)

Meillä on silleen, että me ollaan käyty kaikki nämä ulkomaalaiset avut läpi, että me ollaan käyty siellä Belgiassa ja Englannissa. Silloin ne klinikat ei ollut Suomessa. (4A)

Perheet olivat saaneet tietoa konduktiivisen kasvatuksesta eri tavoin ja osa vanhemmista oli hyvin perehtynyt jo ennen kurssia. Konduktiivisesta kasvatuksesta oli esimerkiksi luettu lehtiartikkeleita, nähty televisio-ohjelmia, ja nämä esimerkit toimivat kurssille osallistumisen innoittajina. Monet mainitsivat vammaisten lasten perheille tarkoitetun www-keskusteluympäristön olleen tiedon lähteenä. Kokemukset ja tiedot kulkivat vammaisten lasten perheiden välillä. Useat perheistä olivat odottaneet kurssin tuloa Suomeen.

Jokaisen kurssin ohjaajana toimi konduktorin koulutuksen saanut unkarilainen nainen. Konduktorin ja vanhempien lisäksi ryhmässä oli vähintään yksi suomalainen fysioterapeutti, joka oli mukana avustamassa lapsia sekä suomentamassa unkarilaisen konduktorin puhetta. Konduktori puhui pääasiassa englanniksi ja suomalaiset fysioterapeutit käänsivät ohjeet suomeksi tai ruotsiksi, kohderyhmän mukaan. Konduktori käytti myös unkaria esimerkiksi joissain lauluissa. Hän oppi käyttämään myös joitain suomenkielisiä ohjeita ja numeroita. Harjoitusten ohessa käytettäviä lauluja laulettiin myös suomeksi fysioterapeuttien johdolla. Fysioterapeutit olivat mukana ohjaamassa ja avustamassa, mutta konduktori oli kuitenkin ryhmän selkeä pääohjaaja, jota seurattiin ja kuunneltiin.

Jokaisesta kurssille osallistuneesta lapsesta tehtiin alkuarviointi ja loppuarviointi. Alkuarvioinnissa tuotiin esille yleisluonnehdintaa lapsesta sekä keskeisimmät tavoitteet kurssille. Kurssin lopussa arvioitiin tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnissa yhdelle lapselle annetut tavoitteet olivat esimerkiksi seuraavat: lisätä hänen kiinnostustaan leikkimiseen, pidentää keskittymiskykyä, kahden käden käyttäminen samanaikaisesti, istua turvallisesti pöydässä ilman apua, askeltaa sivuttain avustettuna, kehittää tasapainoa kaikissa tilanteissa, lisätä sanavarastoa, vahvistaa itseluottamusta, kehittää silmä-käsi -koordinaatiota. Lisäksi lasten kehittymistä seurattiin Gross Motor Function Measure (GMFM) -mittarilla sekä Box and Block -testillä, jolla testattiin käsien motoriikan kehitystä. Näiden testien tulokset eivät kuitenkaan ole tutkimukseni aineistona.

3.3 Aineiston keruun vaiheet – kertomusten ja kuvien kerääminen

Perhettä haastateltaessa on Greensteinin (2001) mukaan huomioitava, että sen eri jäsenillä voi olla samanaikaisesti useita rooleja, jotka vaihtuvat sen mukaan, keitä on läsnä. Esimerkiksi vanhempia haastateltaessa vastaukset voivat saada eri sävyjä riippuen siitä, ovatko lapset, molemmat puoliset tai vaikkapa haastateltavien omat vanhemmat läsnä. Olen pitänyt mielessä, että perheiden elämässä ja käyttäytymisessä on paljon yksityistä ja piilossa olevaa, jota on vaikea tavoittaa. Samoin olen pyrkinyt tiedostamaan ja arvioimaan kriittisesti omaa toimintaani, sillä omat kokemukseni ja ennakkokäsitykseni perheestä voivat vaikuttaa tai rajoittaa omaa ymmärrystäni. (Greenstein 2001, 8–13.)

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteleamalla vanhempia sekä videomalla kurssitilanteita. Haastatteluaineisto on kerätty sekä ryhmähaastatteluun että yksilö- tai parihaastatteluun. Kaikki haastattelut pohjautuivat edeltä miettyihin teemoihin. Haastattelu on yksi tyypillinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, jolla pyritään saamaan selville, mitä ihmiset tietävät, ajattelevat ja tuntevat (Patton 2002, 145). Haastatteluja tehdessäni en ollut tietoisesti sitoutunut narratiivisuuteen. Ymmärrän kuitenkin tekemäni haastattelut kertomuksina, joita vanhemmat ovat halunneet kertoa. Vaikka teemahaastattelua ei pidetä narratiivisuudelle ominaisena tapana kerätä aineistoa (ks. Heikkinen 2000), on aineistossa nähtävissä perheiden kertomia kertomuksia konduktiivisen kasvatuksen merkityksestä heidän perheelleen. Kertomuksellisuuteen vaikutti ehkä se, että haastatteluteemat olivat riittävän laajoja ja tavoitteenani oli keskustelunomaisesti etenevä haastattelu. Kertomukset ovat myös ihmisille ylipäättään luontainen tapa ajatella, järjestää tietoa ja kokemuksia sekä tehdä niistä ymmärrettäviä. Kun kerromme toiselle kokemuksistamme, teemme sen normaalisti kertomuksen muodoin. (Bruner 1996, 119–121.) Kertomukset voidaan nähdä vuorovaikutuksen välineenä, jolla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–191). Brunerin mukaan ihmisen keskeisimpiä tapoja muodostaa merkityksiä kokemuksistaan on narratiivi (Tolska 2002, 14).

Keskeistä narratiivisessa tutkimuksessa on pyrkiä ymmärtämään yksilön näkökulma siinä elämäntilanteessa, jossa hän on, eikä niinkään asioiden paikansa pitävyyden tarkistaminen (Erkkilä 2005, 198). Tutkijan ja tutkittavan odotetaan saavuttavan yhteinen tai intersubjektiivinen ymmärrys ja tämä edellyttää läheistä yhteistyötä (Hatch & Wisniewski 1995, 116–117). Haastattelutilanteessa tutkijan tulee antaa tilaa haastateltavalle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–191). Haastattelutilanne vaikuttaa siihen, millaisen kertomuksen haastateltava meille kertoo. Haastattelijan vaikutus haastateltavaan on vääjäämätöntä, sillä haastattelu on aina myös vuorovaikutusta, jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa kertomuksen syntyyn. Haastateltava tekee jo kertoessaan valintaa siitä, mitä hän sanoo, ja paljon jää myös sanomatta, siitä huolimatta, että

sisältö voisi olla olennaista tarinan kannalta. On hyväksyttävä se, että kokonaisuutta, tyhjentävää tarinaa ei kerrota. Myös kysymyksemme vaikuttavat siihen, millainen kertomus kerrotaan. Samoin puhuessaan haastateltavat saavat haastattelijalta vahvistavia tai sammuttavia merkkejä, kuten nyökkäyksiä, myöntäviä vastauksia, jotka vaikuttavat puheeseen. Haastateltava on myös saattanut luoda jonkin käsityksen siitä, millainen on tutkimushaastattelu ja tämä ohjaa hänen puhettaan. (Gudmundsdottir 1996.)

Aineistoa on kerätty ajallisesti kahdessa osassa: konduktiivisen kasvatuksen kurssin aikana ja noin kolme vuotta kurssin päättymisen jälkeen. Analysoin kurssin aikana kerättyä haastatteluaineistoa ennen seuraavaa aineistonkeruuta ja ensimmäisen aineistonkeruun tulokset ohjasivat seuraavan haastattelukierroksen teemoja. Käyn seuraavaksi läpi miten ja milloin eri aineistot on kerätty.

Ryhmähaastattelut Tutkimukseen kuuluvat perheet (N = 27) osallistuivat vuonna 2001 Suomessa järjestettyihin konduktiivisen kasvatuksen kursseille. Kursseja järjestettiin kuusi, joista neljä Lahdessa ja kaksi Helsingissä Folkhälsanilla. Eri kursseille osallistuivat pääsääntöisesti eri perheet, lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia, jotka osallistuivat useammalle kurssille. Konduktiivisen kasvatuksen kurssille osallistuneita vanhempia haastateltiin kurssiryhmittäin kurssin aikana 2-3 kertaa. Jokaisesta kuudesta kurssista kerättiin vanhempien haastatteluaineistoa. Yhdessä haastatteluryhmässä oli vanhempia 4-9. Kaikki haastattelut äänitettiin c-kasetille. Ryhmähaastatteluaineiston on kerännyt Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. En ole itse ollut tekemässä ryhmähaastatteluita, mutta analysoidessani aineistoa minun on ollut mahdollista keskustella haastattelujen tekijän kanssa itseäni askarruttavista asioista. Olen myös saanut käyttööni haastattelujen tekijän päiväkirjan, josta ilmeni haastattelujen aikana havaittuja asioita, kuten se, miten haastattelutilanne oli edennyt tai millaisia mahdollisia teknisiä ongelmia tilanteeseen oli liittynyt tai jos haastattelutilanteen tunnelma oli ollut poikkeava.

Ryhmähaastatteluja tehtiin yhteensä 13 (taulukko 6). Kaikki kurssit on numeroitu ja sama numero viittaa samaan ryhmään/kurssiin, joten esimerkiksi 1-ryhmälle on tehty kolme haastattelua kurssin eri vaiheissa. Taulukon haastattelusarakkeessa kerrotaan haastatteluajankohta sekä keitä haastattelussa on ollut mukana. Käytän jatkossa aineistoesimerkkien kohdalla eri haastatteluista taulukossa olevia tunnistemerkkejä, kuten 1A tai 2B, kuvaamaan sitä ryhmää ja haastatteluajankohtaa, josta kyseinen esimerkki on otettu. Taulukon kesto-sarakkeessa on kerrottu haastatteluun kulunut aika sekä litteroidun tekstin sivumäärä. Kaikki haastattelut litteroitiin lukuun ottamatta kurssin 6 haastatteluja, jotka olivat osittain huonolaatuisia ja haastateltavien ääni hävisi aina välillä. Kurssista 6 tehdyt haastattelut kuuntelin kahteen kertaan läpi tehden muistiinpanoja haastattelun sisällöstä ja kirjatun ylös eritoten asioita, joita aiemmissa haastatteluissa ei ollut tullut esille. Muissakin haastatteluissa oli paikoin kohtia, jolloin taustahälyn tai muun tekijän vuoksi puheesta ei saanut selvää. Tämä merkittiin näkyviin litteroituun tekstiin. Haastattelun 1C äänitys oli jostain teknisistä ongelmista johtuen myös epäonnistunut ja 55 minuutin haastattelusta

varsinaista litteroitavaa tekstiä oli vain noin 15 minuuttia. Muutoin haastattelut kirjoitettiin sanatarkasti haastateltavien puheen mukaan. Litteroitu teksti on kirjoitettu fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1½. Ryhmähaastatteluista kertyi litteroitua tekstiä yhteensä 158 sivua.

TAULUKKO 6 Ryhmähaastattelut

Kurssipaikka ja -aika	1.haastattelu	Kesto	2. haastattelu	Kesto	3.haastattelu	Kesto
Kurssi 1: Lahti tammikuu 2001, 3 vko	1A: 11.1.01 5 äitiä	65 min, 17 sivua	1B: 18.1.01 7 äitiä 1 isä	45 min, 15 sivua	1C: 25.1.01	55 min, 6 sivua
Kurssi 2: Lahti kesäkuu 2001, 4 vko	2A: 6.6.01 5 äitiä, 4 isää	45 min, 15 sivua	2B: 20.6.01 6 vanhempaa	45 min, 10 sivua		
Kurssi 3: Lahti heinä-elokuu 2001, 4 vko	3A: 26.7.01 9 vanhem- pa	40 min, 13 sivua	3B: 15.8.01 6 vanhempaa	45 min, 18 sivua		
Kurssi 4: Lahti marraskuu 2001, 4 vko	4A: 8.11.01 4 äitiä	60 min, 20 sivua	4B: 29.11.01 3 äitiä, 1 mummi	60 min, 19 sivua		
Kurssi 5: Folkhäl- san maaliskuu 2001, 4 vko	5A: 8.3.01 2 isää, 7 äitiä	25 min, 8 sivua	5B: 27.3.01 5 äitiä	50 min, 17 sivua		
Kurssi 6: Folkhäl- san lokakuu 2001, 3 vko	6A: 2.10.01 4 isää, 2 äitiä	40 min	6B: 23.10.01 2 isää, 2 äitiä	35 min		

Ryhmähaastattelulla voi olla monia etuja laadullisen aineiston keräämisessä, kuten Patton (2002) toteaa. Hän puhuu fokusoidusta ryhmähaastattelusta, jolla tarkoitetaan taustaltaan yhtenäisen pienen ryhmän, yleensä 6-10 henkilön, haastattelua yhteisestä, kaikkia koskettavasta aiheesta. Haastattelijat kuulevat toisten mielipiteitä ja ajatuksia ja voivat tarkentaa omaa mielipidettään suhteessa toisiin. Ryhmähaastattelun todetaan olevan osallistujille usein myönteinen kokemus, jossa he voivat jakaa ajatuksiaan ja näkemyksiään. (Patton 2002, 385-387.) Fokusoidun ryhmähaastattelun kuvaus sopii hyvin tähän tutkimukseen, sillä haastateltavat vanhemmat olivat yhtenäinen ryhmä siinä suhteessa, että kaikki olivat osallisina samalla kurssilla. Haastattelussa he pääsivät keskustelemaan ja purkamaan ajatuksiaan näistä kokemuksistaan toisilleen. Haastattelu-tilanne näytti toimivan myös eräänlaisena purku- ja keskustelupaikkana, jossa viikon aikaisia kokemuksia voitiin käydä toisten kanssa läpi, koska itse kursiohjelman aikana tähän ei ollut aikaa. Haastattelut toimivat vanhempien kokemusten ja ajatusten vaihtopaikkana: odotuksia ja kokemuksia vaihdettiin vilkkaasti. Haastattelijat eteni tilanteissa myös vapaamuotoisesti antaen aina jonkin teeman tai kysymyksen käsiteltäväksi. Kurssin ensimmäisen haastattelun pääteemoja olivat kurssille osallistumisen syyt ja tavoitteet kurssille. Toisella ja mahdollisella kolmannella haastattelukierroksella pääteemoja olivat kurssin kokemukset, tavoitteiden toteutuminen ja odotukset jatkossa kurssin päättyttyä.

Ryhmähaastattelulla on myös rajoituksia, sillä osallistuja voi olla sanomatta mielipidettään, mikäli huomaa sen olevan erilainen kuin toisten osallistujien.

Kysymysten määrä on myös rajallinen, sillä on hyvin aikaa vievää kuulla jokaisen osallistujan mielipidettä. (Patton 2002, 385–387.) Kun haastattelu etenee ryhmässä vapaamuotoisesti, on mahdollista, että joku vanhemmista jää kuuntelijan asemaan. Näissä haastatteluissa haluttiin kuitenkin kuulla kaikkien vanhempien kokemuksia ja mikäli joku vanhemmista jäi hiljaisena syrjään, saattoi haastattelija kohdistaa kysymyksen suoraan hänelle. Vaikka ryhmähaastattelusta oli paljon etua, oli haastattelujen toteuttaminen ryhmässä toisaalta myös käytännön pakko, sillä perheiden ohjelma kurssien aikana oli hyvin tiivis ja haastattelut tulivat eräänlaisena ylimääräisenä ohjelmana. Yksilöhaastatteluajkojen löytäminen kaikille vanhemmille ei olisi ollut mahdollista.

Perheiden yksilöhaastattelut Kurssille osallistuneelle kymmenelle perheelle tehtiin yksilöhaastattelut vuosien 2004–2005 aikana. Vuoden 2001 kurssien jälkeen tutkimushenkilöihin ei ole pidetty yhteyttä. Ensimmäinen yhteydenotto tapahtui kirjeen avulla. Lähetin kaikille (N = 27) tutkimussopimuksen tehneille perheille kirjeen, jossa tiedustelin perheen tämänhetkistä tilannetta ja halukkuutta haastatteluun. Kirje lähetettiin perheille 20.2.2004 ja vastauksia tuli 17.3.2004 mennessä 12. Lähetin vastaamattomille perheille vielä muistutuskirjeen, jonka jälkeen vastauksia tuli kahdeksalta perheeltä eli yhteensä vastauksia tuli 20. Näistä 16 perhettä oli halukkaita haastatteluun. Yhden perheen kirje palautui takaisin osoitteen muuttumisen vuoksi eikä uutta osoitetta löydetty.

Alkuperäinen ajatukseni oli, että haastattelin kaikkia halukkaita perheitä. Haastattelujärjestystä miettiessäni pyrin valitsemaan ensimmäisiin haastatteluihin erilaisia perheitä. Valitsin perheitä, joissa oli eri-ikäisiä lapsia sekä perheitä, jotka olivat osallistuneet vain kerran konduktiivisen kasvatuksen kurssille tai joilla oli runsaasti kokemuksia. Toki haastateltavien valintaan vaikuttivat myös käytännön järjestelyt, kuten yhteisen aikataulun löytäminen perheen kanssa tai heidän asuinpaikkansa. Vaikka suunnitelmani oli haastatella kaikkia halukkaita perheitä, jo viiden haastattelun jälkeen minulle tuli tuntuma, että samat asiat alkoivat tulla esille haastatteluissa. Viiden haastattelun jälkeen päätin pitää ns. miettimistauon haastattelujen tekemisessä, sillä halusin tarkentaa, millaista aineistoa minulla oli sillä hetkellä käsillä. Litteroin tehdyt viisi haastattelua ja tein alustavaa luokittelua ja analyysia niistä saadakseni tarkempaa käsitystä aineistostani. Tämän jälkeen haastattelin vielä viittä perhettä eli yhteensä haastattelin kymmenen perhettä (taulukko 7). Haastatellut perheet olivat rakenteiltaan erilaisia. Kuudessa perheessä sekä äiti että isä asuivat samassa kodissa. Neljässä perheessä vanhemmat eivät asuneet yhdessä ja lapsi asui pääsääntöisesti äitinsä kanssa. Neljässä perheessä lapsella ei ollut sisarus, ja yhdessä perheessä kurssilla olleen lapsen sisarus oli vaikeasti vammainen.

TAULUKKO 7 Perheiden yksilöhaastattelut

Haastateltavat	Haastatteluajan- kohta	Haastattelun kesto Litteroituja sivuja	CE-kurssit
Haastattelu 1 Äiti (Ä1)	21.5.2004	50 min 18 sivua	v. 2001
Haastattelu 2 Äiti (Ä2)	21.5.2004	50 min 16 sivua	v. 1996 ja -98 ruotsissa v. 2001, v. 2002
Haastattelu 3 Äiti (Ä3) ja isä (I3)	7.6.2004	85 min 39 sivua	v. 2001 v. 2004
Haastattelu 4 Äiti (Ä4)	13.6.2004	60 min 22 sivua	3 kurssia unkarissa, v. 2001
Haastattelu 5 Äiti (Ä5)	9.7.2004	75 min 22 sivua	v. 2001
Haastattelu 6 Äiti (Ä6)	1.3.2005	75 min 30 sivua	v. 2001 haku v. 2005 kurssille
Haastattelu 7 Äiti (Ä7) ja isä (I7)	30.3.2005	90 min 29 sivua	v. 2000, v. 2001 v. 2002, v. 2003 v. 2004
Haastattelu 8 Äiti (Ä8)	25.5.2005	70 min 21 sivua	v. 2001 x 2 v. 2003
Haastattelu 9 Äiti (Ä9) ja isä (I9)	27.5.2005	75 min 20 sivua	v. 2001 v. 2004
Haastattelu 10 Äiti (Ä10)	27.5.2005	80 min 27 sivua	v. 2001, v. 2003 v. 2004
YHT. 10 äitiä 3 isää	10 haastattelua	11 h 50 min 244 sivua	

Toteutin haastattelut teemahaastatteluna, jonka teemat rakentuivat aikaisemmin kerätyn ryhmähaastatteluaineiston pohjalta. Seitsemässä perheessä haastatteluun osallistui vain äiti, kolmessa taas molemmat vanhemmat. Vanhemmat saivat itse päättää, osallistuvatko he kumpikin, mutta toiveena oli, että ainakin se vanhemmista on mukana, joka pääasiallisesti vastaa lapsen kuntoutusasioista. Vanhemmat saivat myös itse päättää haastattelupaikasta. Esitin valmiuteni ja toiveeni tulla perheen kotiin, mikä toteutui yhdeksässä haastattelussa. Yhden vanhemman haastattelun tein kahvilassa. Käytin 90 min. kasettia, joka riitti itse haastattelutilanteeseen kaikissa muissa paitsi yhdessä perheessä. Tällöin jatkoin muistiinpanojen tekemistä käsin. Keskustelin vanhempien kanssa myös ennen ja jälkeen äänitetyn haastattelun, joista kirjoitin perheestä lähdettyäni muistiinpanot. Vanhemmat esittelivät vierailuni yhteydessä kotiaan ja mahdollisia tehtyjä muutostöitä sekä lapsen apuvälineitä. Taulukossa esitetty haastattelu-aika on nauhalle äänitetty osuus. Haastattelut kestivät tunnista kahteen ja koko haastattelu litteroitiin. Jos vanhempien puhe siirtyi täysin pois itse aiheesta, tämä kohta jätettiin litteroimatta ja kirjattiin vain, että äiti tai isä puhui tästä aiheesta. Muutoin vanhempien puhe kirjoitettiin sanatarkasti. Litteroitu teksti on kirjoitettu fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1½. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 244 sivua. Lyhenteitä kuten Ä1, joka tarkoittaa äitiä haastattelusta 1, tai I3, joka tarkoittaa isää haastattelusta 3, käytetään jatkossa aineistoesimerkkien yhteydessä.

Videoaineisto Osasta kurseista kerättiin myös videoaineistoa. Videot ovat aineistona erityyppistä kuin haastatteluaineistot ja ne tuovat löydöksiä erilaisen näkökulman. Paul ten Have (2004) puhuu luonnollisesta aineistosta, jolla hän tar-

koittaa materiaalia, jota ei ole tuotettu tutkimusprojektin tarpeisiin, vaan se on syntynyt osana yhteiskunnan prosessia. Luonnolliset aineistot eroavat esimerkiksi haastatteluaineistoista sillä, että haastattelut on tuotettu juuri tätä tutkimusta varten ja ne ovat tutkijan aikaansaamia. Videoaineisto perustuu sen sijaan luonnollisiin tilanteisiin, jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustakin. (ten Have 2004, 88.) Olen käyttänyt videoaineistoa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani (Uotinen 2005). Hyödynnän pro gradun analyysiä ja tuloksia lasten keskinäisistä suhteista tässä tutkimuksessa niiltä osin, kuin ne täydentävät ja antavat jotain uutta vanhempien tuomiin näkökulmiin. Kokonaan uutta analyysiä tähän tutkimukseen olen tehnyt vanhempien ohjauksesta kurssilla. Videoaineisto on kerätty kahdesta ryhmästä, jotka on nimetty ryhmiksi 1 ja 2. Ryhmästä 1 videoaineistoa oli yhteensä 11 tuntia. Ryhmästä 2 aineistoa oli yhteensä 8 tuntia. Yhdessä ryhmässä oli lapsia neljästä viiteen. (Uotinen 2005, 35–37.)

En ole itse ollut kuvaamassa ryhmien toimintaa vaan olen saanut videot käyttööni tutkimustani varten. Videokuvaukset olivat paikoin heikkolaatuisia, sillä paikalla ei ollut varsinaista kuvaajaa. Kurssin henkilökunta videoi ryhmän toimintaa muun työnsä ohella. Osa aineistosta oli selkeää ja lapsiin hyvin kohdistunutta. Osa taas oli selkeästi tutkimukseen kelpaamatonta, sillä kuvaus tapahtui välillä videokameran seistessä huoneen nurkassa, ja kun lapset vaihtoivat paikkaa, kukaan ei muistanut liikuttaa kameraa. Hyvää videomateriaaliaineistoa oli kuitenkin riittävästi.

Aineisto tutkimuskysymyksittäin Eri tutkimusaineistojen painotus ja käyttö vaihtelevat tutkimustehtävittäin. Olen koonnut tutkimustehtävät ja tutkimusaineistot samaan taulukkoon, sekä tehnyt karkeaa jakoa aineistojen käytöistä eri tehtävissä (taulukko 8). Joihinkin tutkimustehtäviin sisältyi useampia alatehtäviä, joissa eri aineistojen käyttö vielä eriytyi. Näistä olen kertonut tarkemmin löydösten yhteydessä. Tutkimusaineistosarakkeiden alla on kerrottu aineiston tärkeydestä kyseiseen tutkimustehtävään vastaamisessa. Erittäin tärkeä tarkoittaa, että kyseinen aineisto on ollut keskeisin aineisto tutkimustehtävään vastaamisessa. Melko tärkeä taas kertoo, että aineisto on ollut melko tärkeässä roolissa. Sana vähäinen kuvaa aineiston vähäistä käyttöä kyseisessä tutkimustehtävässä. Mikäli aineiston kohdalla lukee ei käytetty, sitä ei ole käytetty kyseisessä tutkimustehtävässä ollenkaan.

TAULUKKO 8 Aineistot tutkimustehtävittäin

TUTKIMUSTEHTÄVÄT	Ryhmähaastatteluai- neisto	Perheiden yksi- löhaastatteluai- neisto	Video- aineisto
1. Miten vallitseva kuntoutuksen toteutus vastaa perheiden odotuksia?	Melko tärkeä	Erittäin tärkeä	Ei käytetty
2. Miten konduktiivinen kasvatus tukee vanhempien toimijuutta?	Erittäin tärkeä	Erittäin tärkeä	Melko tärkeä
3. Miten konduktiivinen kasvatus toteutuu lapsen kannalta vanhempien arvioimana?	Erittäin tärkeä	Vähäinen	Melko tärkeä
4. Millaiset tekijät ohjaavat lapsen toimijuutta arjessa?	Vähäinen	Erittäin tärkeä	Ei käytetty

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä painottuvat konduktiivisen kasvatuksen kurssin jälkeen tehdyt perheiden yksilöhaastatteluaineistot. Näissä haastatteluissa yhtenä haastatteluteemana oli arvioida nykyisen kuntoutuksen toteutusta. Koska haastattelut olivat kurssin jälkeen, pystyivät vanhemmat arviointia tehdessään myös vertaamaan konduktiivisesta kasvatuksesta saatuja kokemuksiaan. Myös kurssin aikana tehdyt ryhmähaastattelut ovat olleet tärkeää aineistoa ensimmäiseen tutkimustehtävän vastaamisessa. Ryhmäkeskusteluissa tuli paljon esille vanhempien kokemuksia lapsensa kuntoutuksesta ja nämä kokemukset olivat saattaneet olla osasyitä kurssille osallistumiselle.

Toiseen tutkimustehtävään olen vastannut ensisijaisesti perheiden yksilöhaastatteluaineistolla, mutta tärkeää tietoa olen saanut myös ryhmähaastatteluista. Perheiden yksilöhaastatteluissa vanhemmat palasivat muistelemaan kurssiaikaa ja oppimaansa siellä. Videoaineisto on ollut melko tärkeässä asemassa, kun olen tutkinut sitä, miten vanhempia ohjattiin kurssin aikana.

Kolmanteen tutkimustehtävään vastaamisessa olen hyödyntänyt kaikkia kerättyjä aineistoja kuitenkin niin, että pääaineistona on ollut kurssin aikana tehdyt ryhmähaastattelut. Näissä haastatteluissa tuli selkeimmin esille lapsen toimintaan ja kehitykseen liittyvää kuvausta. Eri ajankohtina tehdyissä haastatteluista saatu tieto oli erilaista. Kurssien aikana tehdyissä haastatteluissa oli paljon yksityiskohtaisia huomioita lapsen taitojen kehityksestä, esimerkiksi käden liikeradan laajenemisesta tai tasapainon paremmasta hallinnasta. Tämän tyyppisiä asioita ei tullut juuri esille perheen kotona, kurssien jälkeen tehdyissä haastatteluissa, vaan pääpaino oli lapsen elämän kokonaistarkastelussa. Kurssien aikaisissa keskusteluissa näkökulma oli selkeämmin lapsessa, kun taas näissä myöhemmin käydyissä keskusteluissa vanhempien puhe kääntyi lapsesta koko perheen arkielämään ja lapsen kuntoutusta tarkasteltiin vain yhtenä osana sitä. Kurssin jälkeen tehtyjä vanhempien yksilöhaastatteluja olen käyttänyt niiltä osin, kun vanhemmat ovat puhuneet lapsiryhmän merkityksestä lapsen toiminnalle. Videot ovat melko tärkeä aineisto tarkastellessani lasten kokemuksia ja keskinäisiä suhteita ryhmässä. Tässä yhteydessä olen käyttänyt videoita lähinnä täydentämään tai varmentamaan vanhempien haastatteluista tekemiäni havaintoja. Videoaineistosta pyrin löytämään, millaista on lasten välinen vuorovaikutus ja millaisia yhdessä toimimisen tilanteita kurssi sisälsi. Tavoitteena oli selvittää, millä tavoin lapset huomioivat toisiaan ja olivat vuorovaikutuksessa ja miten se näkyi heidän toiminnassaan.

Neljäs tutkimustehtävä pureutuu konduktiiviseen kasvatukseen perheen arjessa kurssin jälkeen. Keskeisin aineisto on tällöin kurssin jälkeen tehdyt haastattelut. Tosin myös hyödynnän jonkin verran myös ryhmähaastatteluja, sillä kurssin loppuvaiheessa tehdyissä haastatteluissa on paljon vanhempien pohdintaa siitä, miten kurssin antia siirretään kotiin. Tätä olen hyödyntänyt analyyssissäni.

Kaikissa tulosluvuissa tuon esimerkkejä käytetyistä aineistoista. Tekstissä esiintyvät sisennetyt kappaleet tai kursivoidut, tekstiin upotetut lauseet ovat otteita litteroidusta videoaineistosta tai vanhempien haastatteluista.

3.4 Analyysin eteneminen – aineistoista tarinaksi

Tutkimukseni analyysiä miettiessäni ja eri mahdollisuuksia puntaroidessani olen saanut tukea Pattonin (2002, 433) ohjeesta, että jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen ja aineiston analyysiä on myös lähestyttävä yksilöllisesti. Hän jatkaa, että yleisten ohjeiden käyttöönotto vaatii harkintaa ja luovuutta. Tutkimuksessani aineistoa on kerätty ajallisesti kahdessa osassa. Aloittaessani tutkimusta sain käyttööni kurssin aikana tehdyt ryhmähaastattelut sekä videoaineistot. Samanaikaisesti, kun aloin tutustua tutkimusaineistoon, aloin perehtyä tarkemmin myös konduktiiviseen kasvatukseen ja siitä tehtyihin tutkimuksiin eli oma ymmärrykseni asiasta kasvoi tutkimuksen myötä.

Läksin liikkeelle video- ja ryhmähaastatteluaineistoista. Katsoin videoaineistot tuolloin kerran läpi tehden jotain muistiinpanoja, mutta katselu ei ollut systemaattista. Videoaineistoon palasin uudelleen vasta myöhemmässä vaiheessa tehdessäni kasvatustieteen pro gradua. Tällöin kiinnostuksen kohde oli lasten välinen vuorovaikutus. Palasin videoaineistoon vielä uudelleen tutkimusprosessini loppuvaiheessa, jolloin tarkastelin vanhempien ohjausta kurssilla. Aloitin aineistojen analyysin ryhmähaastatteluista. Nämä ensimmäisen aineistonkeruun alustavat löydökset ohjasivat minua miettiessäni seuraavan haastattelukierroksen teemoja. Ensimmäiset tulokset ohjasivat myös omaa ymmärrystäni aiheeseen. Eri aineistojen karkea ajallinen pääanalyysivaihe tulee esille seuraavasta:

Aineistot:	Video: lapset			Video: vanhemmat	
	Ryhmähaast.	Yksilöhaast.			
Vuosi:	2004	2005	2006	2007	2008

Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin (1993) mukaan havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka käytännössä nivoutuvat toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa ensinnäkin aineiston tarkastelemista tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun näkökulmasta, jonka jälkeen havaintomäärää karsitaan havaintoja yhdistämällä. Havaintojen yhdistämisen lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. (Alasuutari 1993, 22–23.) Tulosten tulkintaa vastaavaa vaihetta Alasuutari (1993, 27) kutsuu arvoituksen ratkaisemiseksi, joka merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Arvoituksen ratkaisemista voidaan kuvata ”ymmärtäväksi selittämiseksi”, jossa viitataan myös muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen (Alasuutari 1993, 34). Miles ja Huberman (1994, 10–12) kuvaavat analyysin etenemistä kolmella vaiheella: 1) aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä (data reduction), 2) aineiston ryhmittelyllä ja näytteille laittamisella (display) 3) abstrahoinnilla eli teoreettisten käsitteiden luomisella (drawing and verification conclusions).

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä, jonka avulla olen pyrkinyt tunnistamaan aineiston ydinsisältöjä ja merkityksiä (Patton 2002, 453). Sisällönanalyysi on alkujaan perustunut määrällisiin kuvauksiin (Franzosi 2004, 548), mutta nykyisin se voidaan määritellä tutkimustekniikaksi, jonka avulla tehdään toistettavia ja luotettavia päätelmiä tekstistä kyseessä olevaan kontekstiin (Krippendorff 2004, 18). Tuomen ja Sarajärven (2002, 93–105) mukaan sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja sen avulla voidaan systemaattisesti analysoida miltei mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia. Pyrkimyksenä on saada tutkittavan ilmiön kuvaus tiiviiseen ja yleiseen muotoon. Temaattinen analyysi on yksi yleisimpiä sisällönanalyysin lähestymistapoja, jossa aineiston pohjalta luotujen kategorioiden avulla pyritään ottamaan haltuun tekstin hallitsevat teemat (Franzosi 2004, 550).

Aineistoa pelkistetään karsimalla siitä tutkimustehtävien kannalta epäolennainen pois. Alkuperäisestä aineistosta poimitaan tutkimustehtävän kannalta kiinnostavat asiat, joille annetaan aineistoa lähellä oleva pelkistetty ilmaus. Aineiston analyysiä aloitettaessa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai lause tai ajatuskokonaisuus, joka voi sisältää useita lauseita. Aineiston ryhmittelyssä koodatuista ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistellään omaksi luokaksi antaen sille sisältöä kuvaava käsite. Aineiston ryhmittelyä seuraa abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisaineiston kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, jossa empirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.)

Haastatteluaineiston analyysi Analyysissä tavoitteenani ei ole ollut yksilöidä vanhempia tai tarkastella haastatteluja perheittäin. Kiintoisampaa on ollut selvittää niitä kokemusten ja käsitysten variaatioita, joita tähän ilmiöön sisältyy. Myöskään isien ja äitien vastauksia en ole analysoinut erikseen, vaikka on todettu (esim. Mattus 2001, 35), että käsitykset voivat olla erilaisia, sillä jokaisella perheenjäsenellä on oma näkökulmansa perheensä elämään. Haastatteluaineistojen analyysini on edennyt aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn kautta abstrahointiin. Yksilöhaastatteluaineiston pelkistämisen ja ryhmittelyvaiheessa olen käyttänyt apuna Atlas.ti -analyysiohjelmaa. Ohjelma ei ollut käytössäni tehdessäni ryhmähaastattelujen analyysiä enkä nähnyt tarpeelliseksi myöhemmässä vaiheessa siirtää tätä aineistoa ohjelmaan. Kerron tässä tarkemmin yksilöhaastatteluiden analyysin etenemisestä. Litteroituani ja luettuani kaikki kymmenen haastattelua läpi siirsin haastattelut Atlas.ti -ohjelmaan. Tämän jälkeen koodasin jokaisen haastattelun tekstistä esiin tulevilla sisällöllisillä koodeilla kuten: arjen kiire, avustajan opastus, vanhempien jaksaminen, lapsen innostus. Analyysiyksikkönä oli ajatuskokonaisuus, joka saattoi vaihdella muutamasta sanasta muutamaan lauseeseen. Osittain omien haastattelu-teemojen ja osittain haas-

tatteluista esiin tulleiden koodien avulla järjestin koko aineiston (N=10 haastattelua) seitsemään teemaryhmään tai ”perheeseen”, kuten Atlas.ti -ohjelma ryhmiä kutsuu. Aineistoni ryhmittyi nyt karkeisiin sisällöllisiin teemoihin: CE, kuntoutus arjessa, kuntoutus koulussa/päiväkodissa, kuntoutusjärjestelmä, lapsi, vanhemmat, terapiat. Ohessa on näyte Atlas.ti -ohjelmasta (esimerkki 1). Eli esimerkki esittelee kuntoutus arjessa ”-perheen”, josta näkyy, että siihen kuuluu 22 koodia. Koodit ovat myös luettavissa esimerkistä. Lisäksi esimerkki kertoo, että näihin koodeihin liittyy yhteensä 141 sitaattia eri haastatteluista.

Esimerkki: Koodiperhe Atlas.ti -ohjelmasta

Code Family: kuntoutus arjessa

HU: CEaineisto

Created: 19.09.05 15:25:55 (Super)

Codes (22): [ajan merkitys kuntoutuksessa] [ajankäyttö] [arjen kiire] [arjen kuvaus] [arkisovellukset] [avustaminen edestä] [harrastukset] [ideoita kotiin] [kesäaika kuntoutuksessa] [kuntoutus arjessa] [kuntoutus arkea] [kuntoutus arkena] [kuntoutuskokonaisuus] [muu ympäristö] [muutokset kotona] [muutokset kotona: kaiteet] [normaali ympäristö] [peili] [pieniä asioita arkeen] [rytmi] [sanallinen ohje] [välineet kotona]

Quotation(s): 141

Tulostin kaikki seitsemän perheryhmää niihin kuuluvine sitaatteineen ja aloin lukea aineistoa uudelleen näiden teemojen pohjalta. Tässä aineistoluvussa tein myös uusia tarkentavia koodeja. Osittain nämä perheryhmät ovat pysyneet samoina lopullisessa raportissa, mutta osittain ne ovat yhdistyneet tai tarkentuneet. Löydösosiossani lopullisista teema-alueista voi karkeasti havaita viisi ryhmää: 1) kuntoutuksen käytännöt (kuntoutusjärjestelmä, terapiat), 2) vanhemmat konduktiivisen kasvatuksen kurssilla (vanhemmat, CE), 3) lapset konduktiivisen kasvatuksen kurssilla (lapsi, CE), 4) kurssin jälkeen kotona (kuntoutus arjessa, terapiat), 5) lapsi koulussa/päiväkodissa (kuntoutus koulussa/päiväkodissa). Suluissa oleva sisältö viittaa aina siihen alkuperäiseen koodiperheeseen. Esimerkki teema-alueen muodostumisesta on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9 Teema-alueen muodostuminen

Alaluokka, sisällölliset koodit	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Tiedon tarve, toimintaohjeiden puute, tietämättömyys, erillisyys.	Vanhempien ohjaus	Vanhemmat ja ammattilaiset	Kuntoutuksen käytännöt
Lapsen ikä - vanhemp. fyysinen jaksaminen, lomakkeiden täyttämisen, kiinnostus lapsissa	Vanhempien jaksaminen		

Videoaineiston analyysi Videoaineiston analyysissäni on mielestäni viitteitä etnometodologiaan, jossa ollaan kiinnostuneita sosiaalisen todellisuuden ja järjestyksen rakentumisesta. Etnometodologiassa ei olla niinkään kiinnostuneita ihmisen sisäisistä prosesseista, aikomuksista tai tunteista eli asioista, jotka ovat ihmisen mielessä. Keskeisinä tutkimuksen kohteina ovat ilmeiset toiminnot eli

asiat, jotka ovat tutkittavien toiminnasta suoraan havainnoitavissa. Tavoitteena on kuvata ja tehdä näkyväksi tavallisten ihmisten arkea, menettelytapoja ja arkkikäyttäytymistä ohjaavia sääntöjä. (ten Have 2004, 14–15, 27.)

Olen lähestynyt videoaineistoa etnometodologisten periaatteiden pohjalta eli olen keskittynyt siihen, mitä videolta näen. Olen tämän pohjalta tehnyt näkyväksi sen, millaisia sääntöjä ja menettelytapoja liittyy vanhempien ohjaukseen konduktiivisen kasvatuksen kurssilla sekä millaisia vuorovaikutuksen muotoja lasten välillä oli nähtävissä ja miten ne rakentuivat. Videoaineiston analyysi on edennyt kahdessa vaiheessa: Ensimmäisessä vaiheessa pureuduin lasten keskinäisiin suhteisiin. Tämän vaiheen analyysistä olen kirjoittanut tarkemmin kasvatustieteen pro gradussani (Uotinen 2005). Toisessa vaiheessa, joka oli jo tutkimukseni loppupuolella, tarkastelun kohteeni oli vanhempien ohjaus. Vanhempien ohjauksen analyysissä etenin niin, että luin ensin läpi kaikki aikaisemmat videolitteroinnit sekä karkeammat muistiinpanoni, jotka olin tehnyt pro gradua varten. Poimin sieltä kohdat, joissa tuli jollain tavoin esille vanhempien läsnäolo tai ohjaus. Näiden perusteella palasin alkuperäiseen videoaineistoon ja katselin kyseisiä kohtia uudelleen läpi. Tämän jälkeen aloin litteroida valitsemiani tilanteita eli jaksoja, joissa vanhemmat näkyivät ja olivat mukana. Toisinaan koko tilanne oli litteroiva alusta lähtien, toisinaan pystyin tarkentamaan aikaisemmin tekemiäni litterointeja. Tarkentaminen oli tarpeen, sillä aikaisemmalla litterointikerralla huomion kohteeni ei ollut vanhempien ohjaus. Kirjoitin tilanteet tarkasti pyrkien huomioimaan, mitä konduktori teki ja mitä vanhemmat tekivät. Tässä vaiheessa minulla ei ollut selkeää käsitystä ohjauksen eri muodoista. Lukemalla näitä litterointeja muodostin vanhempien ohjaukseen liittyvät pääteemat. Esimerkiksi käsitys siitä, että konduktori ohjasi vanhempia puheella ohjeistamalla, muodostui toki varhaisessa vaiheessa videoita katsoessani. Sen sijaan erilaiset puheen sisällöt rakentuivat vasta litterointeja lukemalla.

Liittyykö narratiivisuus jollain tavoin analyysiini? Selkeästä tai koko aineiston kattavasta narratiivisesta analyysistä ei voida puhua. Toisaalta Syrjälä (2005) kysyy, onko kaikissa analyysitavoissa jotain samaa, sillä yleensä tutkija aina purkaa aineistoaan, muodostaa merkityksellisiä analyysiyksiköitä, järjestee niitä ja päätyy jonkinlaiseen synteisiin. Kuten edellä kerroin, perusanalyysini on pohjautunut teemoitteluun ja sisällönanalyysiin, jossa perheiden kertomukset on purettu ja yhdistetty merkityksellisiin teemoihin. Tämä käsittelytapa oli mielestäni sisällön kannalta toimiva. Halusin kuitenkin tarkastella perheiden kertomuksia myös kokonaisuutena, jossa yhden perheen kertomus säilyy yhtenäisenä mahdollisimman pitkään. Kirjoitin jokaisesta tekemästäni kymmenestä haastattelusta tiivistelmän, ns. perhekertomuksen. Kirjoitin perhekertomukset tiiviiseen muotoon ja niistä tuli noin kahden sivun mittaisia. Jokaisesta kertomuksesta ilmenivät pääpiirteittäin perheen yleiset tiedot, miksi perhe oli osallistunut kurssille, millaisia kokemuksia kurssista oli, mitä tapahtui kotona kurssin jälkeen, mitä tapahtui koulussa/päiväkodissa. Haastattelupuheessa nämä asiat saattoivat olla ajallisesti eri järjestyksessä, mutta järjestin ne perhekertomuksiin samaan ajalliseen järjestykseen. Tiivistin vielä perhekertomukset

taulukkoon, johon poimin jokaisen perhekertomuksen pääkohdat ja esitin ne perheittäin. Näiden pohjalta pyrin katsomaan, löytyykö perheiden kertomuksista samanlaisia, yhteneviä tai erilaisia juonia. Suuria eroja tai selkeitä perhetyyppisiä en kertomuksista löytänyt. Eroja kuitenkin löytyi ja nämä olen esittänyt löydösten yhteydessä perhetarinoiden muodossa.

Aineiston analyysitavassa Polkinghorne (1995, 5–6) erottaa kaksi kokonaisuutta: narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analyysissa aineistona käytetään kertomuksia, narratiiveja, ja tavoitteena on tuottaa tyyppitarinoita ja kategorioita. Narratiivisen analyysin aineisto voi sisältää tilanteita, tapahtumia, toimintakuvauksia, mutta siinä tavoitteena on tuottaa uusi tarina. Tällöin tutkija jäsentää ja asettelee aineistonsa kertomuksia uudelleen uuteen kokoonpanoon eli hän konfiguroi aineiston pohjalta uuden kertomuksen. Tutkija kehittää tai löytää juonen, jonka avulla hän tuo esille kerätyn aineiston elementtien yhteyden toisiinsa. Narratiivisen analyysin tavoitteena on muodostaa tarina niistä tilanteista ja tapahtumista, joita aineistossa on, eli tutkija järjestää aineistonsa yhtenäiseksi kuvaukseksi. Kyse on siis enemmänkin aineiston kokoamisesta yhteen, synteesin muodostamisesta kuin aineiston erittelemisestä osiinsa. (Polkinghorne 1995, 15.) Aineiston tapahtumia ei kuitenkaan kasata sattumanvaraisesti yhteen, vaan niistä tulee koota systemaattinen ja myös ajallisesti järjestynyt kokonaisuus (Polkinghorne 1995, 5, 18). Heikkinen (2000) toteaa, että Polkinghornen tavassa olisi loogisempaa puhua narratiivisesta syntetisoinnista kuin narratiivisesta analyysistä. Polkinghorne (1995, 15) kuitenkin perustelee analyysi-termin käyttöä sillä, että se on laajentunut kattamaan kaikkea laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyä.

3.5 Luotettavuuden arviointia – tarinan totuus

Narratiivisen tutkimuksen arvioinnin kriteereissä on yhä sekavuutta ja narratiivisuuteen liittyvä liukuva raja faktan ja fiktion välillä kyseenalaistaa perinteiset luotettavuustermit (Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä 2007). Tutkimusteksti on tutkijan aikaan saama konstruktio, johon on yhdistelty ja tulkittu aineistoja ja rakennettu niiden pohjalta uusi teksti. Tässä mielessä sen voidaan sanoa olevan fiktiivinen. (Heikkinen 2000.) Narratiivisen tutkimuksen käsitys tiedosta antaa reunaehdoja tarinan luotettavuuden tarkasteluun. Tiedon objektiivisen pätevyyden arviointi ei ole aina mahdollista ja tarkoituksenmukaisempaa voi olla arvioida sitä, miten mielekkään kuvauksen tieto tarjoaa kokemuksen maailmasta (Puolimatka 2002, 40). Brunerin mukaan (1986, 11) loogis-tieteellisen ja narratiivisen tiedon luotettavuuden arviointitavat eroavat toisistaan jyrkästi, sillä kun ensimmäisessä mallissa pyritään vakuuttamaan argumenttien totuudesta, tarinoilla pyritään vakuuttamaan niiden elämäntodellisuudesta (lifelikeness). Molempaa tietämisen tapaa tarvitaan, kun asioita yritetään vakuuttaa toiselle. Kriteerit arvioida tarinan hyvyttä ovat siis toisenlaiset kuin loogis-tieteellisen

tiedon arviointi (Bruner 1986, 12). Bruner (1996, 122) toteaa, että kertomusta ei voi selittää: siitä voi vain antaa erilaisia tulkintoja.

Bruner tuo narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin käsitteen *toitentuntu* (verisimilitude) eli kertomuksia tulisi arvioida niiden toitentunnon mukaan. (Bruner 1996, 122; Bruner 1986, 11.) Tavoitteena on, että tarinat ovat eri ihmisten näkökulmista tunnistettavissa tosina mahdollisina kokemuksina eli niissä on toitentuntu (Bruner 1986, 52). *Toitentunnulla* tarkoitetaan kokonaiskokemusta, jossa lukija vakuuttuu kertomuksesta sekä loogis-kognitiivisesti että emotionaalisesti. Tutkimuksen luotettavuus ei perustu tällöin perusteluihin tai väitteisiin vaan lukijan kykyyn eläytyä tarinaan ja kokea se todellisuuden simulaationa. Tämä tarkoittaa sitä, että kertomus muistuttaa lukijaa jostain, jonka hän on kokenut oikeassa elämässä. Kertomuksen maailman tulisi avautua lukijalle niin luotettavana, että hän voi eläytyä päähenkilön tarinaan ja ymmärtää toiminnan motiivit. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007.) Kirjoittajan tehtävä on tehdä lukija tietoiseksi siitä, pyrkiikö hän tulkitsemaan ja luomaan todellisuutta tarinan kautta vai esittääkö hän väittämiä asiantiloista (Heikkinen 2000).

Omassa raportoinnissani olen pyrkinyt Brunerin kuvaamaan toitentuntuun. Tavoitteenani on ollut, että lukija saisi kokonaiskokemuksen tutkimukseni perheiden elämästä. Tämän vuoksi tavoitteenani ei ole ollut yksilöidä vanhempia tai tarkastella haastatteluja perheittäin vaan keskeisempää on ollut saada kokonaiskuva siitä, mitä perheet oppivat kurssin aikana ja millainen merkitys konduktiivisella kasvatuksella voi olla perheiden arjelle. Koostamieni perhetarinoiden tarkoituksena on lisätä toitentuntua siitä, millaista perheiden arki näissä tilanteissa voi olla.

Tarinan luotettavuutta Polkinghorne (1995) tarkastelee kahdesta suunnasta: aineiston tarkkuuden ja juonen vakuuttavuuden kautta. Tutkijan vastuulla on se, että raportoidut tilanteet ja tapahtumat ovat todellisia. Sen sijaan tulkinat tapahtumista voivat vaihdella. On huomioitava, että tutkittavat voivat antaa erilaisen merkityksen tapahtumalle jälkikäteen tapahtuvassa haastattelutilanteessa kuin itse tapahtumahetkellä. Juonen vakuuttavuuden kannalta ihanteellista olisi, jos juoni yhdistää yksilön kulttuuriset, biologiset, historialliset ja yksilölliset näkökulmat yhtenäiseksi tarinaksi. Koska tarina on aina tutkijan konstruktio, on tarpeetonta kysyä onko tarina ”tosi”. (Polkinghorne 1995, 20.) Näillä perusteilla olen muodostanut myös perhetarinoita havainnollistamaan tiettyjä merkityskokonaisuuksia. Tarinan perheen tilanteet ja tapahtumat ovat todellisia, mutta kooste eli perhetarina on siinä mielessä fiktiivinen, että tilanteet on kerätty useista perheistä.

Arvioin vielä tutkimusprosessini luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985, 290–293) neljän luotettavuuskriteerin avulla, joista esim. Tynjälä (1991) käyttää termejä *vastaavuus*, *siirrettävyys*, *tutkimustilanteen arviointi* ja *vahvistettavuus*. Vastaavuuden tai uskottavuuden kriteerillä arvioidaan tutkimuksen totuusarvoa (Lincoln & Guba 1985, 301–315). Hyvä vastaavuus toteutuu, jos tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkimushenkilöiden tekemiä konstruktioita. Vastaavuutta voidaan lisätä mm. tutkimalla kohdetta riittävän kauan, havainnoimalla tarkasti, reflektiivisillä muistiinpanoilla ja triangulaation avulla. Tutkimukseni vas-

taavuutta tukee aineisto- ja menetelmätriangulaatio. Aineisto on kerätty eri tavoin ja olen tutkimuksen analysoinnissa pyrkinyt myös hyödyntämään tätä. Eri aineistot vuoropuhelevat keskenään ja niiden tuottamaa erilaista tietoa on hyödynnetty. Kaikkea aineistoa en ole kerännyt itse. Koska en ole itse ollut kurssi-aikana mukana, voi olla, että ymmärrykseni aineistoa kohtaan on jonkin verran kärsinyt tästä. Kuitenkin mahdollisuuteni käydä keskustelua aineiston kerääjän kanssa on varmasti edesauttanut virheellisten päätelmien minimointia. En ole tehnyt tutkimusta yksin, vaan eri vaiheiden kirjoitusluonnoksiani ovat säännöllisesti lukeneet ja kommentoineet niin ohjaajani kuin myös tutkijaseminaarien muut opiskelijat. Myös alkuperäisaineisto on ollut ohjaajieni luettavana ja keskustelun kohteena.

Sovellettavuuden osa-aluetta arvioidaan siirrettävyyden kriteerillä (Lincoln & Guba 1985, 316). Tutkimukseni siirrettävyyttä tukee se, että olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen aineiston, jotta lukija voi ymmärtää tekemiäni tulkintoja ja arvioida tulosten siirrettävyyttä kontekstista toiseen. On huomioitava, että tämän tutkimuksen perheet ovat monessa mielessä erityisjoukkoa. Jokaisessa perheessä on liikuntavammainen lapsi ja kaikki perheet ovat hakeutuneet konduktiivisen kasvatuksen kurssille, mihin perheitä ei automaattisesti ohjata. Tietynlainen aktiivisuus luonnehtiikin varmasti kaikkia tämän tutkimuksen perheitä. Toisaalta voi todeta, että perheet olivat kirjava joukko tyypillisiä lapsiperheitä ympäri Suomea. Tavoitteenani on ollut kuvata koko tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti. Olen pyrkinyt kertomaan rehellisesti ja rikkaasti tutkimukseni aineistosta sekä tekemiäni valintojen perusteista. Löydösten kuvaukseen olen liittännyt havainnollistavia aineistoesimerkkejä, jotta esittämäni näkökulma tulisi perustellusti esille. Runsailla aineistoesimerkeillä olen tietoisesti pyrkinyt lisäämään realistista kuvausta siitä, miten esimerkiksi konduktiivisen kasvatuksen kurssilla lapsia ja vanhempia ohjataan, jotta kokonaiskäsitys kurssien sisälöstä tulisi lukijalle esille.

Pysyvyyden kriteerinä on tutkimustilanteen arviointi (Lincoln & Guba 1985, 318). Tutkimustilanteen arvioinnissa on otettava huomioon sekä erilaiset ulkoiset että tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat vaihtelua tuovat tekijät (Tynjälä 1991, 391). Tutkimuksen vastaavuus, jota jo aiemmin käsittelin, on aina sidoksissa myös pysyvyyden kriteereihin. Tutkimustilanteen arvioinnissa tulee huomioida se, että tutkimukseni perheet saivat itse päättää, osallistuiko kumpikin vanhemmista haastatteluun. Tämä vaikutti ehkä jollain tavoin aineiston sisältöön. Mahdollista on, että olisin saanut toisenlaista tietoa, mikäli olisin haastatellut sekä äitiä että isää erikseen. Ymmärrän myös, että haastattelukertomuksiin on vaikuttanut oma läsnäolonni. Mikäli haastattelija olisi ollut toinen, olisivatko kertomukset olleet erilaisia? Tutkimuksen kuluessa voi tutkijassa itsessään, ympäristössä tai ilmiössä tapahtua eri syistä johtuvaa vaihtelua, joka tutkijan tulee huomioida analyysissä. Yksi keino tarkkailla näitä muutoksia on tutkijan päiväkirjan pitäminen. Päiväkirjan avulla voi reflektoida myös muita luotettavuuden osa-alueita. (Lincoln & Guba 1985, 316–318, 328.) Omia havaintojani olen kirjoittanut auki tutkimusprosessin eri vaiheissa tutkijan päiväkirjas-

sa. Kirjoittamiseni on ollut säännöllisen epäsäännöllistä. Aina heti haastattelutilanteen jälkeen kirjoitin myös muistiinpanoja.

Neutraalisuuden kriteerinä on vahvistettavuus. Tulosten vahvistettavuutta voidaan lisätä ulkopuolisen tarkastajan avulla. (Lincoln & Guba 1985, 318–327.) Laadullinen tutkimus on saanut kritiikkiä siitä, että se on liian subjektiivista, koska sama tutkija on instrumenttina sekä aineiston keräämisessä että analysoinnissa. En ole kerännyt kaikkea aineistoa itse vaan video- ja ryhmähaastatteluaineisto on toisen tutkijan keräämää. Tämä voidaan nähdä luotettavuutta heikentävänä, mutta toisaalta tutkimukseni neutraalisuuden voidaan katsoa saavan vahvistusta osittain siitä. Ensimmäiset käsitykseni vanhempien kokemuksista olen luonut näiden aineistojen pohjalta. Olen siis voinut perehtyä vanhempien kurssikokemuksiin ilman omia ennakkokokemuksia ja -tulkintoja kurssista. Tutkijan subjektiivisuus on kuitenkin osa laadullisen tutkimuksen prosessia. Olen pyrkinyt tiedostamaan ja tunnustamaan oman roolini ja oman esiymmärrykseni prosessin eri vaiheissa. Omaa ymmärrystäni tai ymmärtämättömyyttäni olen kirjoittanut auki myös tutkijan päiväkirjaan. Laadullisessa tutkimuksessa neutraalisuus tarkoittaa sitä, että tutkijan sitoumus on yrittää ymmärtää ilmiön moninaisuutta ja olla avoin ja rehellinen sen monimutkaisuudelle ilman ennakko-odotuksia tai teorioita. Tutkijan oma tausta ja asenne vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja keskeistä on, että tutkija tiedostaa tämän. (Patton 2002, 50–51.)

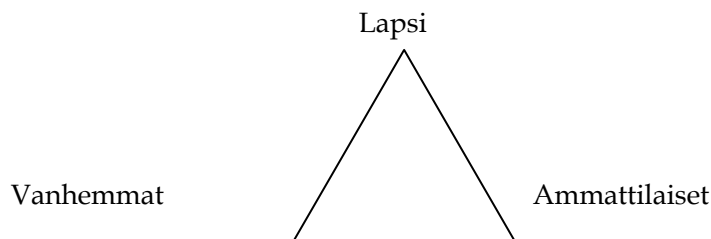
4 KUNTOUTUKSEN KÄYTÄNNÖT

Lapsen ja nuoren kuntoutusta käsittelevissä kirjoituksissa tuodaan esille myös vanhempien ja koko perheen tukemisen ja osallistumisen tärkeys. Lapsi on aina osa perhettään ja menestykselliseen kuntoutukseen tarvitaan vanhempien sitoutumista ja osallistumista. Myös lapsen elämään läheisesti vaikuttavien muiden aikuisten, kuten päiväkodin henkilökunnan ja opettajan osallistumista tarvitaan hyvään lopputulokseen pääsemiseksi. (Autti-Rämö 2003, 474; von Wendt, Kokkonen & Kalland 2001, 399.) Liikuntavammaisen lapsen perheen palveluja kuvastaa moniammatillisuus ja eri hallintoryhmien vastualueet. Tämä tietty pirstaleisuus tekee kokonaisuuden hahmottamisen haastavaksi. Kuntoutusjärjestelmää on kuvattu monimutkaiseksi, jossa asiantuntemus on hajallaan eri hallinnonalueilla (Järvikoski & Härkäpää 2004, 43). Koska kuntoutuksen järjestäminen jakautuu lukuisille eri tahoille, työntekijät eivät välttämättä tunne riittävästi toistensa työkenttää ja vastuuta (Koivikko & Sipari 2006, 88–89). Kuntoutusjärjestelmän on todettu olevan myös vaikeaselkoinen, sisältävän aukkoja ja toisaalta päällekkäisyyksiä sekä olevan vastuusuhteiltaan katkonainen (Kiviranta & Jokinen 2003, 22).

Lastensuojelun keskusliitto (2006) on koonnut yhteiskunnan tarjoamat palvelut ja tukimuodot vammaisten lasten ja nuorten perheille. Lapsi ja hänen perheensä voivat saada palveluita terveydenhuollosta, lastenneuvolasta, kansaneläkelaitokselta, sosiaalitoimelta, koulutoimelta sekä vielä muilta viranomaisilta (Lastensuojelun Keskusliitto 2006). Palvelujen tarjoajia on paljon, mikä voi tehdä kokonaisuuden vanhempien kannalta vaikeaksi hahmottaa. Rantala (2002) jaotteli väitöskirjassaan kouluikää nuorempien vammaisten tai lastensuojelua tarvitsevien lasten perheen saamat keskeiset palvelut työntekijäryhmittäin neuvolatyöhön, päivähoitoon, sosiaalityöhön ja terapiatyöhön. Hän toteaa (2002, 65) aikaisempien tutkimusten pohjalta, että päivähoito erottuu selkeästi lapsen ja perheen päivittäistä arkea tukevana tahona. Sen sijaan fysio-, puhe- ja toimintaterapiassa työ kohdistuu lapsen kuntouttamiseen, eikä vanhempien osallistuminen ole kovin yleistä (Rantala 2002, 67). Liikuntavammaisen lapsen kuntoutuksen keskeisin terapiamuoto on fysioterapia. Suomessa lasten fysioterapiassa käytetään eniten Neuro Developmental Theory -menetelmää (NDT) eli Bobath-menetelmää. Lapsi saa fysioterapeutilta hoitoa yleensä noin 1–5 kertaa

viikossa, keskimäärin 45 minuuttia kerrallaan. (Autti-Rämö 2003, 477; von Wendt, Kokkonen & Kalland 2001, 403.) Yliopistosairaaloille (N=5) ja keskussairaaloille (N=15) vuonna 2003 tehdyn kyselyn mukaan fysioterapian saataavuus CP-vammaisille lapsille arvioitiin erinomaiseksi tai hyväksi (Autti-Rämö, Anttila, Suoranta & Mäkelä 2004). Osa liikuntavammaisten lasten kuntoutusta on motorisen oppimisen harjoittelu. Keskeisiä asioita siinä ovat lapsen oma aktiivinen kontrolli, harjoitusten liittyminen jokapäiväiseen elämään ja ympäristöön. Harjoittelun tulee olla myös mielekäästä ja kiinnostavaa sekä lapsen ikäkauden ja elämäntilanteen huomioon ottavaa, jotta motivaatio voisi syntyä. (Ahonen & Cantell 1999, 95.)

Tämän luvun tarkoituksena on kertoa konduktiivisen kasvatuksen kurssille osallistuneiden perheiden kokemuksia lapsen normaalin kuntoutuksen järjestymisestä sekä valottaa niitä lähtökohtia, miksi perheet osallistuivat kurssille. Perheiden kokemukset lapsen kuntoutuksesta vaihtelevat. Niistä löytyy paljon samankaltaisuutta ja yhteneviä kokemuksia, mutta lähtökohdiltaan perheiden yleinen asenne lapsen kuntoutusta kohtaan vaihtelee tyytyväisyydestä tyytymättömyyteen. Kokemuksissa nousee esille haasteita ja ongelmakohtia, jotka ovat toimineet osalle myös innoittajina konduktiivisen kasvatuksen kurssille osallistumiseen. Toisaalta kurssille osallistuminen ja siellä saadut positiiviset kokemukset nostavat selkeämmin esille joitain haasteita nykyisissä palveluissa, joihin ei aiemmin ole kiinnitetty huomiota. Olen jaotellut esille tulleet kuntoutukseen liittyvät asiat eri toimijaparien mukaan: ammattilaiset ja lapset, ammattilaiset ja vanhemmat, vanhemmat ja lapset. Ammattilaisten ryhmään kuuluvat tässä lähinnä lapsen kanssa työskentelevät terapeutit ja lääkärit (kuvio 5).



KUVIO 5 Lapsen kuntoutuksen keskeiset toimijat

Vaikka tarkastelen kuntoutuksen käytäntöjä toimijaparien mukaan, keskeinen ajatus ja lähtökohta kuitenkin on, että eri ihmisten toiminnot liittyvät kaikki kiinteästi toisiinsa. Eli asiat, jotka liittyvät vanhempien ja ammattilaisten toimintaan, vaikuttavat myös lapseen. Kaikki toimijatahot ovat kytköksissä toisiinsa. Aineistoesimerkeissä merkki (...) tarkoittaa sitä, että alkuperäisestä haastattelupätkästä on poistettu osa tekstiä.

4.1 Ammattilaiset ja lapset: ohjauksen kohteena lapsi

Vanhempien kertomukset ja kuvaukset kuntoutuksen järjestymisestä koskevat pääosiltaan lasten ja ammattilaisten välistä suhdetta ja sitä, mitä heidän välillään tapahtuu. Voidaan sanoa, että kuntoutus näyttäytyy hyvin lapsikeskeisenä ja ammattilaisten työn orientaatio näyttää suuntautuvan lapseen. Huomion kohteena on lapsi, joka tarvitsee hoitoa ja ohjausta. Konkreettisin ja näkyvin osa ammattilaisten ja lasten välistä toimintaa ovat lapselle järjestetyt terapiat, jotka ovat pääasiallisesti heille tarjottavan kuntoutuksen muoto. Terapiat koetaan tärkeäksi osaksi lapsen kuntoutusta, mutta niiden toteuttamiseen näyttää liittyvän myös monia ongelmia. Vanhemmat arvostelevat terapioiden määrän riittävyyttä, joka yleisesti koetaan liian vähäiseksi. Suuremman terapiatuntimäärän uskotaan tukevan paremmin lapsen kehitystä. Lapset saavat terapiaa keskimäärin kahdesta neljään kertaa viikossa. Tähän saattaa sisältyä esimerkiksi kaksi fysioterapiakertaa ja yksi toimintaterapia.

Mut et just se, että kolme tuntia fysioterapiaa viikossa niin sehän ei vie eteenpäin. Se vaan takaa jonkun näkösen tällöisen statuspuolen. Ei nyt ainakaan niin kun taakse-päin mennä. (2A)

No tietenkin tää, ensinnäkin siis, vain kaksi kertaa viikossa 45 min kerrallaan, niin se on aivan liian vähän (...). (Ä9)

Terapiakertojen ei nähdä määräytyvän lapsen yksilöllisistä tarpeista vaan yleisistä säännöistä ja periaatteista. Vaikka tiiviimpi kuntoutusjakso olisi lapsen kehityksen kannalta perusteltavissa, pysyvät terapiamäärät samanlaisina läpi vuoden. Vanhemmat kokevat, että mikäli he haluavat muutoksia, ne eivät ole perusteltavissa lapsen tarpeilla. Myös terapioiden jatkuvuus aiheuttaa huolta. Jotkut tuntevat epävarmuutta lapsen terapianmäärän jatkuvuudesta, mikäli lapsi on edistynyt hyvin. Eli on pelkoa siitä, että terapiakerrat vähenevät, jos lapsi kehittyy ”liian hyvin”. Toisaalta voi miettiä, johtuuko terapioiden riittämättömyyden tunne myös siitä, että kuntoutus nähdään lähes yksinomaan terapioina. Sen sijaan ammattilaisten kanssa käytävää keskustelua ja ohjausta esimerkiksi siitä, miten tukea lasta hänen arkielämässään, ei tule vanhempien kokemuksissa juuri esille. Arvioitavaksi jää, eikö tämäntyyppistä palvelua ole ollut tarjolla vai eikö sitä ole mielletty kuntoutuspalveluksi.

Lähes kaikki lasten saamat terapiat ovat yksilöterapiaa ja terapiat toteutetaan yleensä kahden kesken terapeutin kanssa. Yksilöterapiat ovat tärkeä osa lapsen kuntoutusta, mutta toistuvasti kahdenkeskisiin hetkiin liittyy myös haasteita. Toteuttamalla terapiaa terapeutin ja lapsen kahdenkeskisenä tuokiona lapsi irrotetaan arkeen kuuluvasta ympäristöstä ja ihmisistä. Vanhempien mielestä terapiat näyttäytyvät usein irrallisena kokonaisuutena lapsen arkipäivässä. Todetaan, että *se on niin erillistä sitten, mennään nyt fysioterapiaan ja tullaan takaisin* (Ä9). Lapsen luonnollinen arkiympäristö ei ollut terapioiden toteutuspaikkana. Kuntoutus tai terapia ei näin ollen hyödytä täydesti lapsen lähiympäristöä.

Terapioihin ja kuntoutuskokonaisuuteen toivotaankin enemmän variaatioita, esimerkiksi ryhmässä tapahtuvana kuntoutuksena. Muiden lasten läsnäolo, joko toisten vammaisten tai vammattomien lasten, muuttaisi tilanteen luonnollisemmaksi lapselle. Päiväkodissa joillain lapsilla on kokemuksia siitä, että terapiaan otetaan mukaan myös ryhmän muita lapsia. Kuntoutuksesta, jossa mukana olisi muita kuntoutusta tarvitsevia lapsia, ei ole kokemuksia, paitsi konduktiivisen kasvatuksen kurssit. Uusia vaihtoehtoja terapioiden toteutukseen on kokeiltu muutamissa perheissä myös yhdistämällä kaksi eri terapiaa. Eri terapioiden toivotaan muodostavan lapsen kannalta yhtenäisen kokonaisuuden. Yhdistämällä esimerkiksi musiikki- ja fysioterapiat tai toiminta- ja fysioterapiat on saatu kannustavia kokemuksia ja niiden nähdään tukevan hyvin lapsen kehitystä.

Vaikka terapioiden tarpeellisuuteen uskotaan, tuodaan esille, että lapsi ei aina saa niistä irti sitä, mikä olisi keskeisintä. *No, varmasti hyötyä on ollut paljon niistä [terapiosta], mutta niistä ei ole löytynyt sitä keinoa, että miten hän [lapsi] hoksais itse alkaa tekeen enemmän.* (3A,4). Lapsen oma motivaatio ja innostus kuntoutusta kohtaan on keskeinen toive. Mikäli lapsi itse on haluton yrittämään, jäävät hänen taitonsakin usein piiloon ja hyödyntämättä. Lapsen motivaation rakentuminen omaa kuntoutusta kohtaan mietityttää vanhempia paljon. Joku kokee fysioterapian olevan liian passiivista lapselle.

Yksittäisellä ihmisellä on suuri merkitys siihen, millaiseksi lapsen kuntoutus muotoutuu ja millaiseksi lapsi sen kokee. Lapsen kanssa työskentelevät fysioterapeutti ja lääkäri vaikuttavat monella tavalla koettuihin kuntoutuskäytäntöihin. Fysioterapeutilla on usein läheinen suhde lapsen kanssa ja hän on myös lähellä perheen arkea. Terapeutti näyttäytyy tärkeänä ihmisenä lapsen elämässä. Mikäli suhde toimii hyvin, sillä on suuri merkitys, mutta toisaalta, jos lapsi ja terapeutti eivät jostain syystä tule toimeen keskenään, silläkin on suuri merkitys. Joillain lapsilla on ollut mahdollisuus pitää sama terapeutti pitkän ajan. Tämä on yleensä arvokas asia ja terapeutin tietämystä ja tuntemusta lapsesta arvostetaan. Terapeutin ja lapsen toimintatavat ovat myös muovautuneet vuosien varrella luottamuksellisiksi. Toisaalta lapsen ja terapeutin pitkäaikaista suhdetta pohditaan myös siltä kannalta, että se muuttuu liiankin läheiseksi monien vuosien yhteistyön jälkeen. Lapsi ei enää innostu tai suostu yhteistyöhön ja molemmille tulee eräänlaista kyllästymistä puolin ja toisin. Uuden suhteen luominen lapsen ja terapeutin välille on kuitenkin aina oma prosessinsa, joka vaatii aikaa. Kun uusi ihminen tulee työskentelemään lapsen kanssa, lapsi saattaa vedättää häntä ja heittäytyä osaamattomaksi tai arastella uuden ihmisen kanssa työskentelyä.

Lääkäreiden ja terapeuttien toiminta ja ajatusmaailma vaikuttavat lapsen kuntoutuksen toimivuuteen. Realistinen tietämys ja kuva lapsen taidoista luovat tärkeän pohjan toiminnan suunnittelulle. Vanhemmat kokevat, että ammattilaisten asenne lasta kohtaan ei ollut aina toivottavaa, vaan siitä saattaa kuvastua tietty pessimistisyys. Ammattilaisten huomio kiinnittyy usein lapsen puutteisiin eikä taitoihin tai tavoitteisiin. Vanhempia mietityttää se, onko ammattilaisilla, erityisesti lääkäreillä, riittävä tietämys lapsen todellisista taidoista. Kerran vuodessa tapahtuva viikon kuntoutustutkimusjakso sairaalassa toimii mo-

nelle lapselle taitojen arviointitilanteena. Vanhempia kuitenkin arveluttaa se, saavatko ammattilaiset realistisen kuvan lapsesta. Juuri tuona hetkenä lapsi saattaa olla väsynyt tai kyllästynyt eikä toimi taitojensa mukaisesti, jolloin lääkärille voi jäädä väärä kuva lapsen taidoista.

(...) että vaikka viikko ollaan sairaalassa, kun on niin sanottu kuntoutustutkimusjakso. Siellä menee hirveesti aikaa, että odotellaan. Sitten, kun lapsi on jo ihan väsähtänyt odotteluun, niin sitten onkin joku toimintaterapeutin kanssa palaveri tai toimintaterapeutti katsoo, että mitä lapsi osaa ja mitä se voisi jatkossa tehdä. Mutta kun lapsella on sitten mennyt siihen odottamiseen kaikki energiat, niin ei se saa siitä oikeeta käsitystä (...). (Ä10)

Realistinen käsitys lapsen taidoista vaikuttaa myös siihen, millaisia tavoitteita lapselle asetetaan. Vanhemmat kokevat ongelmalliseksi sen, että ammattilaiset eivät aseta selkeitä, konkreettisia tai riittävän haasteellisia tavoitteita lapsen toimintaan. Kokemuksia on siitä, että mikäli tavoitteita asetetaan, ne ovat usein varovaisia ja maltillisia. (...) *mun mielestä ne aina vähän niin kun toputtelee ja näin, että ei se nyt ihan, niillä pitää olla, olla aina vähän semmonen viimeinen sana siellä* (Ä4). Asiantuntijoiden lausunnot lapsen mahdollisuuksista ja etenemisestä nähdään alhaisina ja tavoitteiden asettelussa jäädään liian usein siihen, mitä lapset sillä hetkellä osaavat. Ammattilaisten toimintaa kuvaakin tässä mielessä tietty arkuus, jota kautta vältetään mahdollisia pettymyksiä. Haasteellisten tavoitteiden uskotaan motivoivan ja hyödyttävän myös lasta. Lapsen halutaan ymmärtävän, miksi toimitaan tietyllä tavalla ja mikä on päämäärä, jolloin tekemisestä tulisi lapselle tavoitteellista. Tavoitteiden saavuttaminen tulisi myös huomioida positiivisesti.

4.2 Ammattilaiset ja vanhemmat: unohtuivatko vanhemmat?

Paitsi lapsen myös vanhempien kannalta fysioterapeutti näyttäytyy usein merkityksellisenä. Perheet ovat lähinnä tekemisissä fysioterapeutin, mahdollisesti toiminta- tai puheterapeutin ja lääkärin kanssa. Useimmiten fysioterapeutti on perheen luottohenkilö lapsen kuntoutukseen liittyvissä asioissa varsinkin, jos hän on työskennellyt lapsen kanssa pitkään. Lapsen ensimmäisinä vuosina monet äideistä olivat kotona. Fysioterapeutti käy tällöin yleensä kotona ja äiti pysyy olemaan tiiviisti mukana lapsen kuntoutuksessa. Terapeutin on myös helppo pyytää äitiä mukaan, jolloin äiti oppii ohjaamaan lasta suoraan oman tekemisen kautta. Äidin osallistuminen lapsen kuntoutukseen ja avustamiseen on luonteva osa terapeutin vierailua eli vanhemmalla on mahdollisuus olla osallisena lapsen kuntoutuksessa. Myös toisenlaisia kokemuksia on. Eräs äiti muistelee, että *ei siinä [terapian aikana] oikeestaan ole hyöäkään olla koko ajan kukkumassa ja kyselemässä, että se on niin kun häiriöksi siinä* (Ä3). Terapeutin ja äidin välille näyttää kuitenkin usein muodostuvan hyvä yhteys. Äidin on helppo kysyä terapeutilta ja keskustella hänen kanssa kaikista lapsen liittyvistä asioista. Fysioterapeutti on turvallinen ja riittävän läheinen ihminen, joka on nähnyt ja ymmärtää myös perheen arkea.

Muutoksia vanhempien osallisuudessa lapsen kuntoutukseen tapahtuu usein, kun lapsi siirtyy päiväkotiin tai kouluun. Tällöin lapsen terapiat siirtyvät usein pois kotoa. Vanhempien kannalta sillä, että lapsen terapiat hoituvat päiväkoti- tai koulupäivän aikana, on sekä hyviä että huonoja puolia. Aikataulujen ja arjen sujumisen kannalta terapioiden toteuttaminen koulupäivän aikana on hyvä ja toivottava asia, mutta sillä on vaikutusta vanhempien osallisuuteen. Kun terapia toteutetaan muualla kuin kotiympäristössä tai vanhemmat eivät enää säännöllisesti tapaa terapeuttia, he jäävät myös ulkopuolisiksi ja koko kuntoutus muuttuu heidän kannaltaan näkymättömäksi. Terapioiden toteutusajankohdasta johtuen saattaa käydä niin, että vanhemmilla ei ole enää tarkkaa tietoa siitä, mitä lapsen kuntoutuksessa tehdään ja tavoitellaan.

Niin ja se fysioterapeutti voi, niin kun meilläkin nyt on, niin jos se koulussa tapahtuu, niin se on aika näkymätöntä, ei se näy missään, että sieltä tulee se palaute joskus ja nähdään joskus (...). (I3)

(...) niin eihän sitä itse ole nähnyt oikeastaan yli vuoteen, että mitä hän siinä jumpassa tekee jumpparin kanssa. (2B)

Monella vanhemmalla on selkeä tiedon tarve lapsen ohjausta ja kehitystä koskevista asioista. He tarvitsevat käytännön tietoa siitä, miten toimia lapsen kanssa ja miten tukea hänen kehitystään. Vammaisen lapsen kasvu perheessä tuo vanhemmille uusia tilanteita, joista heillä ei ole tietoa, vaikka halua lapsen kehityksen ja kasvun tukemiseen on. *Et minä en todellakaan ymmärtänyt, että mitä minä vanhempana voin tehdä tämän lapsen kanssa, kuinka minä voin vanhempana tukea hänen kehitystään* (Ä7). Nykyinen järjestelmä ei näytä ohjaavan riittävästi vanhempia lapsen kanssa toimimiseen. Vanhemmat ovat sitä mieltä, että heillä tulee olla tietoa siitä, mikä on lapselle oikea asento istua tai seistä tai kävellä, koska fysioterapeutti ei voi olla heidän arjessaan mukana. Vaikka terapeutit ovat usein läheisiä ja helposti lähestyttäviä, on tiivis yhteydenpito saattanut vähentyä lapsen siirryttyä päiväkotiin tai kouluun. Yhteyttä pidetään lähinnä reissuvihon tai puhelimen välityksellä. Sairaalajaksoilla tai fysioterapeutin käynneillä ammattilaisilla ei ole riittävästi aikaa keskustella vanhempien kanssa tai perehdyttää vanhempia harjoitusten tavoitteisiin. Vanhemmat kaipaavat lapsen tukemiseen selkeitä ohjeita ja tavoitteita, joiden avulla kotona voidaan toimia lasta tukevalla tavalla.

Vanhemmat saavat tietoa, mutta yleisellä tasolla. Keskeinen tarve on saada täsmätietoa juuri omaan perheeseen ja oman lapsen kehityksen eri vaiheisiin. Koulutus ja ohjaus ovat tarpeellisia vanhemmille itselleen, mutta ohjauksen tulisi olla mahdollista myös muille lasten läheisille ihmisille, esimerkiksi isovanhemmille. Eräs isä esitti ehdotuksen esimerkiksi kerran kuussa järjestettävästä tilaisuudesta, jossa vanhempia ja muita lapsen läheisiä ihmisiä koulutettaisiin toimimaan lapsen kanssa. Tietoa tarvitaan paitsi lapsen kanssa toimimiseen myös esimerkiksi kodin ympäristön muuttamiseen lapsen kannalta toimivammaksi.

Vaikka vanhemmat toisaalta tarvitsevat tietoa lapsen vammasta ja ohjauksesta, he myös kokevat, että heillä olevaa tietoa ei hyödynnetä. Vanhemmilla

itsellään on täsmätietoa tietoa omasta lapsestaan ja tämä oma tietämys halutaan voimakkaammin käyttöön. Vanhempien asiantuntemusta ei oteta riittävästi huomioon ja vanhemmat jäävät lapsen kuntoutuksesta erilleen.

Minä koin sen silloin sellaiseksi, että ammattilaisella tietysti on paljon tietoa, mut se on sellainen yleistieto. Ja he tietävät paljon enemmän kuin minä esimerkiksi CP-vammasta ylipäättään (...). Minulla taas on ainoastaan, siis minä olen erikoistunut Arjan tapaukseen ja minulle on Arjan ikäinen kokemus Arjan CP-vammasta siitä miten se on muuttunut vuosien varrella, mihin suuntaan ollaan menossa, mikä on milloinkin tapahtunut, kukaan ei voi tietää enemmän. (Ä7)

Vanhemmat haluavat enemmän päätösvaltaa lapsen kuntoutuksen järjestämiseen. He ovat kyllä mukana lapsen asioita mietittäessä ja heidän mielipiteitään ja ehdotuksiaan kuullaan. Suuri osa lapsista on jo kouluikäisiä, joten vanhemmilla on useiden vuosien kokemus yhteistyöstä ammattilaisten kanssa. Yleisesti yhteistyön arvioidaan kehittyneen parempaan suuntaan, mutta kuitenkin osa kokee, että heidän näkemyksillään ei lopulta ole samaa painoarvoa kuin ammattilaisten näkemyksillä ja ehdotuksilla. Vanhempien kokemukset viittaavat siihen, että ammattilaiset tekevät lopulliset päätökset. Vanhemmat haluavat olla voimakkaammin mukana tekemässä ratkaisuja oman lapsensa kuntoutuksen vaihtoehtoista ja esimerkiksi palveluseteli on yksi esille tullut mahdollisuus. Tällöin heillä itsellään on enemmän valtaa vaikuttaa siihen, millaiset kuntoutusmuodot ovat heidän lapselleen ja perheelleen toimivin ratkaisu. Ammattilaisten tieto ja tuki päätöksenteossa halutaan kuitenkin edelleen pitää mukana, sillä lapsen kuntoutus koetaan haastavaksi kokonaisuudeksi, jota kukaan ei hallitse yksin. *Kyllä se on niin vaativaa se kuntoutus, että kyllä se on hyöä, kun olisi sitten kaikki vanhemmat ja koulu ja päiväkotiki mukana* (Ä9). Kuitenkin useiden ammattilaisten kanssa työskentely tuo pirstaleisuutta lapsen ohjaamiseen ja vanhemmat saattavat saada erilaisia neuvoja. Myös lapsen kannalta kuntoutuskokonaisuus saattaa tuntua hajanaiselta hahmottaa.

Ammattilaiset ohjaavat ja hoitavat lasta, eivät koko perhettä. Vanhempia mietityttää heidän oma jaksamisensa paljon. Kokemukset siitä, miten järjestelmä tukee vanhempia ja koko perhettä jaksamaan, ovat vähäiset. Lapsen kuntoutuksen vuoksi perheen kanssa toimivat ammattilaiset eivät ole kiinnostuneita vanhempien jaksamisesta, vaan toiminnan ja kiinnostuksen kohteena on lapsi.

Et ei semmosta selvää tukea ja semmoista vanhempien henkistä jaksamista, että siihen ei ole ollut minkään sortin tukea. Et sairaalassa vaan perehdytään siihen, et miten lapsen, mitkä on seuraavat apuvälineet, tarviiko muuttaa pyörätuolia isommaksi ja kukaan psykologi ei ole kauheen kiinnostunut vanhemmista, vaan siitä lapsesta, että mitä se osaa. Ja sitten jos jotain sanoo, että tää ja tää on rankkaa kotona ja näin, niin ei kukaan välttämättä puutu siihen. (Ä10)

Oma jaksaminen sekä fyysisellä tasolla että henkiselä tasolla askarruttaa vanhempia. Lapsen ikä ja sitä myötä lapsen kasvu ja koko lisäävät avustamisen fyysisyyttä ja raskautta, jolloin avustamisen ergonomiset asiat tulevat keskeisiksi. Vaarana on, että vanhempi ajattelee vain lasta ja unohtaa huolehtia itsestään. Ammattilaisilta odotetaankin sitä, että he kiinnittäisivät huomiota myös van-

hempiin. Vanhempien voimavarojen riittäminen mietityttää myös lapsen tulevaisuuden kannalta: mitä lapselle tapahtuu, jos heidän omat voimansa loppuvat.

Lapsen kuntoutus näyttäytyy suurena määränä paperityötä. Käytänteet koetaan jäykiksi, sillä jokainen muutos tai uudistus vaatii monenlaisten paperien täyttämistä ja lausuntojen hankkimista. Mikäli perhe haluaa kuntoutukseen vuoden aikana joitain muutoksia tai haluaa osallistua jollekin kurssille, muutosten vaatima paperityö on niin suuri, että se saa harkitsemaan koko muutoksen tarvetta. Myös vuosittain tehtävät hakemukset terapioiden saamista varten turhauttavat. Terapioiden toivotaan jatkuvan samalla paperityöllä pidemmän aikaa.

No just tämmönen jatkuvuus, että jos jostain tietystä jutusta ollaan katsottu, että siitä on hyötyä, niin se, että ei tarttis aina hakea niin kauheesti uudelleen, että se voisi olla semmosta helpommin jatkuvaa, että se ei vaatisi aina niin kauheeta työtä se hakemisprosessi. (A10)

Joustavuutta ja nopeutta toivotaan myös apuvälineiden saatavuuteen ja kodin muutostöihin. Toisinaan on käynyt niin, että koko muutoksen tarve on poistunut sillä välin, kun vanhemmat tekevät asiaan liittyviä paperitöitä.

4.3 Vanhemmat ja lapset: yhteisiä toimintatapoja arkeen

Vaikka vanhemmat arvostelevat ammattilaisten asettamia tavoitteita lapselle liian alhaisiksi tai valittavat siitä, että ammattilaiset eivät vaadi lapselta riittävästi, he ovat kriittisiä myös omaa toimintaansa kohtaan. Lapsi on myös kotioloissa tottunut siihen, että hänen ei itse tarvitse olla aktiivinen. Vanhemmat ovat itse tottuneet tekemään lapsen puolesta asioita ja lapsi on oppinut siihen, että asiat hoituvat ilman hänen omaa aktiivisuuttaan.

Meillä alkaa aamu näin, että lapsi ilmoittaa ensimmäisenä, että hän ei sitten pue itse. (1A)

Sit hän sanoo, et en mä viitti, et tekin voitte nostaa. Et palvelua, palvelua. (2A)

Lapsi on usein oppinut jo siihen, että hänen ei tarvitse tehdä asioita itse, vaan häntä avustetaan, ja tämä vaatii uudelleen opettelua niin lapselta kuin vanhemmalta.

Ne jotenkin takertuu niin, että se on aina se aikuinen, joka nyt tässä auttaa mua ja että mä en ehkä nyt itse voi tehdä tätä, vaikka voisikin tehdä. Aina on tottunut siihen, että siinä on avustaja tai jumppari tai äiti tai isä joku mummo tai joku aina ryntää sun luo. (5A)

Lapsi hyödyntää sitä, että apu tulee nopeasti, kun hän vain pyytää sitä, silloinkin, kun kyseessä olisi asioita, joista lapsi pystyy itse suoriutumaan. Osittain vanhempien toimintaa ohjaa kiire ja oma jaksamattomuus, mutta osittain myös tietämättömyys siitä, miten lapsen kanssa tulee toimia ja mitä häneltä voi vaatia.

Tarve oppia uudenlaisia, yhteisiä toimintatapoja ja pelisääntöjä arkeen lapsen kanssa on vahvasti esillä eli vanhemmalle ja lapselle etsitään yhteisiä tavoitteita.

Vanhemmilla itsellään on vahva usko lapsen mahdollisuuksiin. Lapsen uskotaan pystyvän parempaan, kuin hän on oppinut tai hänen taitonsa arki-toiminnassa näyttävät. Lapsen kyvyt halutaan tehokkaammin käyttöön ja siihen tarvitaan myös lapsen tahtoa sekä vanhemman ja lapsen *yhteistä säveltä siihen jokapäiväiseen kuntoutukseen*. Vanhempien näkemys lapsesta on varsin positiivinen ja hänen pärjäämiseensä tulevaisuudessa uskotaan.

Vanhemmat kantavat vahvaa vastuuta lapsen kuntoutuksesta ja kehityksen eteenpäin viemisestä. Osa kurssille osallistumisen syynä on vanhempien syyllisyyden kokemus ja halu tehdä itse enemmän, mitä normaali arjessa ehditään, lapsen kehittämiseksi. Eli osallistumalla kurssille vanhemmat rauhoittavat myös omaa mieltään. Lapsen kuntoutus ja itsenäisyyden tukeminen ovat asioita, jotka perheiden elämässä tulevat esille ja joiden eteen vanhemmat haluavat tehdä töitä. Perheen ympäristö ei ymmärrä tätä aina samalla tavalla vaan jotkut ihmiset myös syyllistävät vanhempia liiasta aktiivisuudesta. Ympäristö tulkitsee vanhempien aktiivisuuden yli-innokkuudeksi, jolla rasitetaan lasta tai uskotaan, että vanhemmat eivät hyväksy lapsen vammaa, vaan haluavat muuttaa lasta.

Ä7: (...) jossain vaiheessa meitä jopa syytettiin siitä, että me olemme liian ankaria lapsellemme ja haluamme hänestä jotain muuta kuin hän on ja emme hyväksy häntä tällaisena. Minusta se tuntuu niin jotenkin tyhmältä, koska jokainen lapsi kehittyy ja jokainen vanhempi tahtoo, että hänen lapsensa kehittyy ja muuttuu ja saavuttaa jotain ja kukaan ei moiti niitä vanhempia, jotka kannustavat lapsia esimerkiksi urheiluraan, vaikka, no tietysti järkevissä rajoissa, ei uupumukseen asti, mutta kuitenkin kannustaa harjoittelemaan, saavuttamaan siinä tavoitteita ja aloittavat hyvin pienestäkin asti. Siis mitä pahaa, siis onko se paljon suurempi synty haluta, että lapsi oppii arkipäivän liikuntataitoja, kun se että haluaa lapsen oppivan urheilusuoritukseen.

Vanhempien kanta kuulostaa perustellulta ja antaa mielenkiintoisen kuvan siitä, millaiset asenteet voivat ohjata sitä, mitä vammaiselta lapselta voidaan vaatia.

4.4 Kooste: lähtökohdat kurssille osallistumiselle

4.4.1 Kuntoutuksen kriittiset kysymykset

Tämä luku on eräänlainen kooste edellisestä. Olen tiivistänyt vanhempien esille tuomat kuntoutuksen kriittiset kohdat kysymysten avulla taulukkoon 10.

TAULUKKO 10 Kuntoutuksen toteutuksen kriittiset kysymykset

	Käytäntöjä ohjaava lapsikuva?	Kuntoutuksen ympäristö?	Toimijuus kuntoutuksessa?
Lapset - Ammatillaiset	Ammattilaisten käsitys lapsen taidoista	Terapiakeskeisyys ja irrallisuus lapsen arkiympäristöstä	Lapsen aktiivisuus ja osallisuus
Vanhemmat - Ammatillaiset	Tavoitteet lapselle	Ohjauksen kohteena lapsi	Vanhempien aktiivisuus ja osallisuus
Lapset - Vanhemmat	Vanhempien käsitys lapsesta	Kuntoutus kotiympäristössä	Yhteiset toimintatavat

Käytäntöjä ohjaava lapsikuva Tässä tutkimuksessa tuli esille, että vanhemmat epäilivät ammatillisilla olevan yksipuolinen kuva heidän lapsestaan. Tämän näkemyksen uskottiin ohjaavan ammattilaisten toimintaa lapsen kanssa, joka nähtiin usein varovaisena ja maltillisena tai jopa pessimistisenä. Ammattilaisten käyttämä kieli näyttää vahvistavan tietynlaisia toimintamalleja lapsen kuntoutuskäytännöissä (Vehkakoski 2006, 60). Tässä tutkimuksessa ammattilaisten puhe nosti esille lapsen vaikeudet ja haasteet. Lapsen mahdollisuuksiin ei riittävästi uskottu ja näin ollen tavoitteet asetettiin usein epämääräisiksi tai mataliksi. Vanhemmat ovat herkkiä kuulemaan, miten lapseen asennoidutaan ja miten hänestä puhutaan. Kasaharan ja Turnbullin (2005) tutkimuksen mukaan lapsen ja ammattilaisten suhteen laatu on yksi vanhempien tärkeänä pitämä teema perheiden ja ammattilaisten välisessä yhteistyössä. Vanhemmat arvostavat sitä, että ammatillaiset kunnioittavat lasta ja kohtelevat häntä aktiivisena oppijana, jolla on oma tahto. Lapsen liitettäviä negatiivisia ilmauksia ei toivota, vaan ammatillisilta toivotaan kokonaisuymmärrystä lapsesta. Vanhemmat arvostavat sitä, että lasta tarkastellaan osana perheen, yhteiskunnan ja hänen oman kehityksensä kontekstia. (Kasahara & Turnbull 2005.)

Vehkakoski (2003) on artikkelissaan tarkastellut, millaisia kuvia vammaisista lapsesta luodaan ammattilaisten laatimissa asiakirjoissa. Hän löysi kirjoituksista kolme erilaista suuntausta rakentaa kuvaa vammaisesta lapsesta. Ensinnä, lapsi voidaan asettaa kohteeksi, jossa korostuvat ulkoiset interventiot, ylhäältä päin asetetut tavoitteet sekä sirpalemainen tarkastelukulma. Toisena, lapsi voidaan kuvata ongelmana, jossa keskitytään kehityksen puutteisiin, epäonnistuminen asetetaan lapseen, vedotaan vammaisuuteen ja eri diagnooseihin. Kolmantena, lapsi voidaan luoda subjektiksi, jolloin korostetaan lapsen omia kehitysmahdollisuuksia, tavoitteet jaetaan pienempiin osatavoitteisiin, tunnistetaan ympäristön osuus vaikeuksien aiheuttajana sekä otetaan huomioon lapsen koko persoona. Tässä tutkimuksessa esille tulleet näkemykset viittaavat lähinnä Vehkakosken (2003) esittämiin kahteen suuntaukseen, jossa lapsi kuvataan objektiksi tai jossa lapsi kuvataan ongelmana. Kun lapsikuva rakentuu objektiksi tai ongelmaksi, ammattilaisten toiminnassa painottuvat asiantuntijuuden korostaminen, objektivoiva ja mekanistinen toimintamalli sekä vammaisuuden yksilölliseen malliin nojautuvat käytännöt. Nämä käytännöt puolestaan viittaavat medikalisaatioon (Vehkakoski 2003), jolla tarkoitetaan prosessia, jossa ihmisen ja yhteiskunnan toimintaa pyritään selittämään pääasiassa lääketieteellisesti (Vehmas 2005, 58). Lääketieteen paradigman mukaisessa vammaiskäsityksessä

vammaisuus ymmärretään yksilön patologiseksi ominaisuudeksi ja siitä johtuvaksi lääketieteelliseksi ongelmaksi. Tällöin myös ongelmaa etsitään yksilöstä ja ongelmat poistetaan suuntaamalla toimenpiteet yksilöön. (Oliver 1996, 32; Vehmas 2005, 59.) Sen sijaan, kun lapsi nähdään subjektina, ammattilaisten toimintamallina se merkitsee osallisuuden korostamista, kokonaislähestymistapaa ja yhteistyötä perheen ja muiden ammatti-ihmisten kanssa (Vehkakoski 2003).

Tämän tutkimuksen vanhemmilla oli vahva usko lapsen mahdollisuuksiin ja kehittymiseen. Lapsen selviytymiseen tulevaisuudessa uskottiin ja sen eteen haluttiin tehdä töitä. Toisaalta lapsen kyvyt ja mahdollisuudet olivat kysymysmerkki, joihin etsittiin tietoa. Perheen lähiympäristö ei nähnyt lapsen tukemista aina samalla tavalla, vaan ympäristö arvosteli perheitä lapsen liiasta rasittamisesta. Tämä arvostelu nostaa esille kysymyksen siitä, mitä on sopivaa vaatia vammaiselta lapselta. Uskallammeko vaatia vammaiselta lapselta riittävästi vai liittyykö siihen jonkinlaista arkuutta ja hyvittelyä? Myös Kovanen (2004) tarkastelee lasten kuntoutuksessa asetettujen tavoitteiden riittävyttä. Hän kysyy, vaaditaanko lapselta riittävästi silloin, kun hänellä on jokin kehitystä tai oppimista haittaava rajoite. Lapsen tehokas kuntouttaminen saa usein osakseen arvostelua siitä, ettei se jätä lapselle tilaa lapsuuteen ja oman minän rakentamiseen. Vammaisten lasten vanhempien kokemukset kuitenkin osoittavat, että ammattilaiset päästävät lapset usein liian helpolla. (Kovanen 2004, 41–42.)

Kuntoutuksen ympäristö Lapsen kuntoutusympäristö vaikutti siihen, mitä lapsen kanssa tehtiin ja keitä kuntoutuksessa oli läsnä. Lapsen kuntoutus näyttäytyi tässä tutkimuksessa lähinnä terapiapalveluina. Lapselle järjestetyt terapiat olivat näkyvin ja konkreettisin osa kuntoutuspalveluita. Niihin kohdistui paljon odotuksia, mutta niissä nähtiin myös ongelmia. Toteutus irrotti lapsen usein hänen arkiympäristöstään sekä muista lapsista. Vaihtoehtoja terapian toteutustavoille koulussa tai päiväkodissa oli mietitty vähän. Yleistä oli, että terapeutti ja lapsi työskentelivät kahdestaan, muista erillään. Siparin tutkimuksessa (2006, 82) asiantuntijat eivät mieltäneet terapiaa lapsen toimintaympäristössä ja sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaksi, vaan siitä puhuttiin erillisenä toimintamuotona. Terapioiden toteutus on kuitenkin harvoin sidoksissa tiettyyn paikkaan. McWilliam (1995) esittää kuuden mallin jatkumoa terapioiden toteutukselle. Malli etenee toteutuksesta, jossa lapsi ja terapeutti toimivat kahdestaan omassa huoneessaan malliin, jossa ammattilainen toimii lähinnä konsultoivana ohjaajana niille, jotka toimivat päivittäin lapsen kanssa arjessa.

Terapioiden toteutuspaikalla näytti olevan merkitystä vanhempien tietoon lapsen kuntoutuksesta. Ymmärrys lapsen kuntoutuksesta vaihteli sen mukaan, missä ympäristössä lapsen terapia järjestettiin. Kun toimittiin lapsen kotona, oli vanhempi myös mukana ja yhteydenpito terapeuttiin tiivistä. Sen sijaan, kun vanhemmat eivät olleet mukana, väheni myös tieto siitä, mitä lapsen kanssa tehtiin ja tavoiteltiin. Vanhempien yksi selkeä tarve oli saada enemmän tietoa ja ohjausta lapsensa kuntoutukseen. He olivat epävarmoja siitä, miten toimia lapsen kanssa ja tukea hänen kehitystään. Vammaisten lasten vanhempien tiedon tarve on ollut tiedossa jo pitkään. Se on yksi keskeisimpiä tutkimuotoja, jonka

puute tulee eri tutkimuksissa toistuvasti esille (esim. McWilliam & Scott 2001; Miller, Colligan & Colvert 2003). Vanhemmat odottavat konkreettista tietoa usein enemmän kuin heille tarjotaan. Tiedon tarve voi koskea lapsen kehitystä, diagnoosia ja palveluihin liittyviä asioita sekä sitä, miten vanhemmat voivat toimia edistääkseen lapsen kehitystä ja hyvinvointia. (McWilliam & Scott 2001.) Myös suomalaisten vanhempien on todettu haluavan enemmän tietoa, tukea ja ohjausta nykyiseltä kuntoutusjärjestelmältä (esim. Kovanen 2004; Mattus 1993; Taanila, Syrjälä, Kokkonen & Järvelin 2002; Veijola 2004). Riittävä tieto mahdollistaa vanhempien osallistumisen päätöksentekoon lapsen kuntoutusta koskevilla asioilla ja asetelma ammattilaisten ja vanhempien välillä voi muuttua tasavertaiseksi ja vanhempia valtaistavaksi (Bailey & Powell 2005, 156–157). Tietoa tarvitaan paitsi nykyisistä palveluista ja käytännöistä myös uusista menetelmistä ja toimintamalleista (Adams & Snyder 1998). Riittävä tieto lapsen vammasta on myös yksi tärkeä selviytymiskeino vanhemmille (Taanila ym. 2002).

Osallisuus kuntoutuksessa Tärkeäksi teemaksi tässä tutkimuksessa nousi sekä lapsen että vanhempien toimijuus kuntoutuksessa. Lapselta toivottiin omaa aktiivista toimijuutta ja osallisuutta kuntoutukseen. Kuitenkin todettiin, että nykyinen järjestelmä ei ole kyennyt tukemaan sitä, vaikka vallitsevien kuntoutuspalveluiden kohteena näytti olevan pääasiassa tukea tarvitseva lapsi. Palvelut eivät tukeneet hyvin koko perhettä ja tarvetta oli vanhempia tukeviin palveluihin. Vanhempien osallisuus lapsen kuntoutukseen ei aina toteutunut vaan jäi usein tavoiteltavaksi asiaksi. Vanhemmat halusivat olla läsnä ja osallisia lapsen kuntoutuksessa ja sitä kautta löytää yhteisiä toimintatapoja lapsen kanssa arkeen. McWilliam ym. (1995) ovat todenneet, että yksittäisellä ammattilaisella voi olla suuri merkitys siihen, koetaanko palvelut myönteisiksi. Myös tässä tutkimuksessa yksittäisen fysioterapeutin rooli näyttäytyi merkittävänä perheen elämässä. Lapsen fysioterapeutti saattoi olla tärkeä ohjaaja ja tiedonlähde vanhemmille samalla tukien vanhempien toimijuutta.

Summers kumppaneineen (2007) esittää tutkimuksessaan, että perheet uskovat lapsen saavan riittävän määrän palveluita, mutta sen sijaan he eivät usko, että palveluita, jotka on suunnattu koko perheelle, saataisiin riittävästi. Perhelähtöisesti työskentelevien ammattilaisten lähtökohtana on koko perhe eikä vain lapsi ja heidän on havaittu suhtautuvan perheeseen positiivisesti ja olevan herkkiä kuulemaan perheen huolia (McWilliam, Tocci & Harbin 1998). Vaikka vanhempien osallisuus lapsen kasvatukseen ja kuntoutukseen, perhelähtöisyys, on keskeinen ajattelutapa niin kasvatus- ja opetuslalla kuin terveydenhuollon ammattilaisten keskuudessa (Bailey ym. 1998; Dunst 2002; Franck & Callery 2004; Ketelaar, Vermeer, Helders & Hart 1998; King, Teplicky, King, & Rosenbaum 2004), ei perheitä kohdella aina perhelähtöisten toimintamallien mukaisesti (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004; Dunst 2002).

Suomalaisten ammattilaisten työskentelyä kuvaa Rantalan (2002, 182) tutkimuksen mukaan paremmin käsite perhettä tukeva työ kuin perhekeskeinen työ. Rantala (2002, 115) havaitsi, että vajaa puolet kaikista työntekijäryhmistä, joita olivat neuvolatyö, päivähoito, sosiaalityö, terapiatyö, näki vanhemman

tukemisen lapsensa kuntoutukseen osallistuvana tehtäviinsä kuuluvaksi. Tosin terapiatyön ammattiryhmästä noin kaksi kolmasosaa sisällytti tämän tehtäviinsä. Sen sijaan lähes kaikki tutkittavat näkivät, että vanhemman tukeminen lapsensa kasvattajana oli heille kuuluva työtehtävä. Siparin (2006, 77–78) tutkimuksessa tuli esille, että vaikka lasten kuntoutukseen ja kasvatukseen liitettiin perhetyö ja lapsen toimintaympäristön huomiointi, perheen tukemista ja ohjausta ei mielletty usein ”oikeaksi” työksi eikä perhettä nähty vaikuttamisen kohteena. Samoin kuntouttava arki nostettiin keskeiseksi vammaisen lapsen kuntoutuksessa, mutta ongelmana oli se, että sen sisältöä ei ollut mietitty tai määritelty (Sipari 2006, 81).

Vanhemmat itse halusivat olla painokkaammin mukana lapsen kuntoutusta koskevassa päätöksenteossa ja tasavertaisena osallistujana ammattilaisten kanssa. Jostain syystä monien vanhempien kokemus työskentelystä ammattilaisten kanssa vaikutti melko asiantuntijakeskeiseltä eikä perhekeskeiseltä, jossa työskentelyn lähtökohtana on vanhempien ja ammattilaisten kumppanuus. Vanhempien halukkuus olla aktiivisemmin mukana lapsensa kuntoutuksessa ja kehityksen edistämisessä on tullut esille aiemminkin (esim. Kovanen & Määttä 1997; Mattus 1993, 91). Vanhemmat tarvitsevat kuitenkin kokemusta tai tietoa, jonka pohjalta osallistua, toimia ja tehdä päätöksiä (Bailey & Powell 2005, 156). Pienten lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentelevien ammatti-ihmisten on todettu arvioivan oman työskentelynsä perhekeskeisemmäksi kuin se itse asiassa on tai millaiseksi vanhemmat ovat sen arvioineet (King ym. 2004; McWilliam, Snyder, Harbin, Porter & Munn 2000). Myös koulun puolella opettajien on todettu arvioivan työskentelevänsä perhekeskeisemmin kuin vanhemmat ovat sen arvioineet (McWilliam, Maxwell & Sloper 1999). Terveystieteiden piirissä perhekeskeisten toimintatapojen vieminen sairaalakäytäntöön on havaittu vaikeaksi tehtäväksi. Vanhempien osallisuuden tärkeys tiedostetaan, mutta edelleen tarvitaan konkreettisia käytännön toimintamalleja ja ehdotuksia siihen, miten vanhemmat voivat käytännössä osallistua sairaalamaailmaan. (Just 2005.)

4.4.2 Perhetarinat

Päätän tämän luvun havainnollisilla perhetarinoilla, joissa tuon esille niitä tekijöitä, jotka ovat saaneet perheet osallistumaan kurssille. Tarinoiden tarkoituksena on antaa elävä kuva perheiden arjesta ja rakentaa lukijalle mielikuva niistä syistä ja tilanteista, joista perheet ovat kurssille lähteneet ja joissa he voivat elää. Kerron perheiden erilaisista lähtökohdista kolmen perhetarinan kautta: tyytymättömän perheen, rutinoituneen Petö-perheen ja kokeilevan perheen. Tarkastelen kutakin perhetyyppiä yksikkönä ja kerron tarinan minä-muodossa. Tämä ei silti tarkoita sitä, että juuri tällainen perhe olisi todellisuudessa olemassa. Kukin perhetyyppi on fiktiivinen kuvaus, johon on koottu piirteitä eri perheistä. Eli esimerkiksi tyytymättömään perheeseen olen tiivistänyt usean perheen tyytymättömyyden syitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän osallistumiseensa kurssille. Kaikki tapahtumat ja tilanteet ovat siis todellisia, mutta itse synteesi, perhetarina on fiktiivinen.

Tyytymätön perhe Syy, miksi meidän perhe on lähtenyt mukaan tälle kurssille, on se, että emme ole tyytyväisiä tämän hetkiseen kuntoutukseen. Tuntui siltä, että tarvitsimme jotain uutta ja erilaista tämän niin sanotun virallisen kuntoutuksen lisäksi. Ensinnäkin fysioterapian määrä ei ole laisinkaan riittävä meidän lapselle. Meidän poika saa kolme tuntia fysioterapiaa ja yhden kerran toimintaterapiaa viikossa, mutta sehän ei vie eteenpäin. Se vain takaa jonkin näköisen tällöisen statuspuolen, ettei nyt ainakaan taaksepäin mennä. Jotenkin myös tuntuu, että noista terapioista ei ole löytynyt sitä keinoa, miten meidän poika saataisiin itse innostumaan ja itse tekemään. Minä näen, että hänessä on paljon potentiaalia ja mahdollisuuksia, mutta niitä taitoja ei tunnuta saavan terapioiden avulla esille. Välillä näyttää, että lapsi on vain joku möhkäle, jota muut liikuttaa ja siirtelee, mutta hänen ei tarvitse itse olla aktiivinen.

Minua on myös harmittanut meidän lääkärin pessimistisyys. Jo silloin, kun meidän poika syntyi, meille ei annettu mitään toivoa. Sairaalassa vain sanottiin, että onneksi nämä vammaiset lapset kuolevat aika nuorina, että eivätkä ole sitten taakkana. No, siinähan sisu nousi kattoon, että kyllähän tämä meidän poika vielä kävelee. Minä tuon tänne myös näyttääkseni, että nyt olemme näin paljon edistyneet. Tosin nyt en uskaltanut tai viitsinyt edes kertoa lääkärillemme, että olemme tulossa tänne. Kun jonkin aika sitten osallistuimme Delacato-kurssille ja puhuin siitä lääkärin kanssa, hän vain tokaisi, että voittehan te tuhata rahanne ihan mihin haluatte. Mutta tosiaan on kuin lyötäisi nyrkillä päähän, kun aina kuulee vain lapsen puutteista ja vaikeuksista, eikä lääkäri anna oikein mitään toivoa kehityksestä. Tuntuu myös, että mitään selkeitä tavoitteita ei anneta tai jos annetaan, niin ne ovat kovin varovaisia ja alhaisia. Ihan kuin lääkäri varoisi tuottamasta pettymyksiä, vaikka selkeät tavoitteet juuri antaisivat toivoa ja ohjaisivat meidänkin toimintaa kotona. Mutta se ei minusta riitä, että tyydytään vain siihen, mitä lapsi sillä hetkellä osaa tai että katsotaan vain, mihin lapsi yltää. Voi tietysti olla, että lääkäriellä ei ole edes realistista kuvaa meidän pojan taidoista. Ehkä hän ei ole edes tietoinen pojan tämän hetkisistä saavutuksista, jolloin haastavien tavoitteiden asettaminen on vaikeaa. Viimeksikin kun olimme sairaalassa tutkimusjaksolla, niin siinä vaiheessa, kun piti katsoa, mitä poika osaa, hän oli jo aivan väsähtänyt eikä varmasti antanut realistista kuvaa omasta osaamisestaan.

Tämä meidän nykyinen järjestelmä on myös unohtanut meidät vanhemmat. Minä tulen tänne kurssille myös siksi, että itse oppisin ymmärtämään mistä tässä meidän pojan vammassa on oikein kyse ja mitä minä voin tehdä hänen kanssaan. Terapeutit ja lääkärit kyllä huolehtivat meidän pojasta hyvin, mutta meidät vanhemmat on jätetty vähän ulkopuolisiksi. Heillä ei ole oikein aikaa ohjata meitä tai keskustella meidän kanssa. Välillä tuntuu, että minut on ajettu ulos tästä meidän pojan kuntoutuksesta. Se ei tyydytä minua, kun minulle sanotaan, että sinä et ole terapeutti, että leiki vain lapsesi kanssa. Minä haluan oppia, mitä minä voin tehdä meidän pojan kanssa ja jostain syystä tämä nykyinen järjestelmä ei ole onnistunut ohjaamaan minua siinä.

Rutinoitunut Petö-perhe Meidän perheellä tämä taitaa olla nyt kuudes kerta, kun olemme mukana kurssilla. Olemme olleet kerran Unkarissa kurssilla, Ruotsissa

kaksi kertaa ja täällä Suomessa tämä on nyt kolmas kerta. Tästä on tullut meille sellainen vuosittainen rutiini. Pyrimme vähintään kerran vuodessa osallistumaan kurssille, sillä olemme havainneet, että siitä on hyötyä meidän tyttölle monella tavalla. Vaikutus on niin kokonaisvaltaista, että se ei ole vain tätä fyysistä. Toki fyysisten taitojen kehittyminen on tärkeää. Hän on oppinut hallitsemaan koko kroppaansa paremmin ja esimerkiksi käden taidot aina paranee. Mutta näillä kursseilla on vaikutusta myös hänen psyykelleen. Kurssien jälkeen hän on aina paljon reippaampi ja itsevarmempi, myös lihakset ovat kurssikauden aikana eräällä tapaa herätelty eloon. Myös päiväkodista tulee aina kurssin jälkeen palautetta, että meidän tyttö on paljon aktiivisempi kuin ennen. Ja me olemme myös havainneet, että taitoja, joita on kurssin aikana harjoiteltu, tulee vielä esille sitten vasta myöhemmin kurssin jälkeen. Muutaman viikon intensiivinen harjoittelu tuottaa kyllä tulosta. Sellaiseen ei ole normaalina arkena aikaa, mutta tällaiset tehokurssit silloin tällöin antavat hyvän sysäyksen tytön taidoille. Näillä kursseilla meidän tyttö tykkää myös harjoitella, ainakin melkein aina. Hän nauttii myös siitä, kun on muita lapsia ympärillä.

Osallistuisimme useamminkin, mikäli kurssit olisivat vähän halvempia ja lähempänä meidän kotia. Nyt tällekin kurssille päätin, että hankin kyllä jostain rahat. Näihin kursseihin on kyllä uhrattu kaikki lomat ja rahat, mutta kun sen hyödyn näkee niin selkeästi. Kurssin jälkeen olen aina itse samanaikaisesti tosi väsynyt, mutta myös tosi innostunut siitä, mitä kaikkea meidän tyttö osaa. Jotenkin me otamme nämä kurssit vähän niin kuin lomana. Tulemme uuteen kaupunkiin ja voimme olla täysin irrallaan kodin arkirutiineista. Lomamatkaan verrattuna tällä kurssilla on sitten vain pidempiaikaisia vaikutuksia. Kun palaa normaalilta lomamatkalta, sama arki jatkuu, mutta tämän kurssin jälkeen on voinut tulla ideoita tai taitoja, joilla arki muuttuu ja helpottuu. Jatkuvuutta tähän konduktiiviseen kasvatukseen meillä tulee myös sitä kautta, että meidän tyttö on päiväkodissa, jossa toimitaan näillä periaatteilla. Minä myös käyn aina kurssin jälkeen kertomassa, mitä uutta olemme oppineet.

Minusta on hienoa, että tässä konduktiivisessa on yksi ihminen, jonka kanssa voi käydä läpi meidän tytön kuntoutumiseen liittyviä tavoitteita kokonaisuutena, eli yksi ihminen hahmottaa koko paketin. Ja se tuntuu hyvältä, että täällä on sellainen tekemisen meininki. Ei tutkita ja selitellä koko ajan, että miksei voi sitä ja miksei voi tätä, vaan varsinkin siellä Unkarissa tuntuu, että ne ovat sellaisia toiminnan naisia. Nyt meillä on tälle kurssille sellainen tavoite, että pyritään tästä kävelytelineestä eroon kokonaan. Tosiaan, että tämmöinen yksi askel päästään taas eteenpäin.

Kokeileva perhe Meillä ehkä pääsyy, miksi lähdimme tänne kurssille, on se, että meidän fysioterapeutti niin kovasti suositteli tätä. Hän on itse tutustunut tähän menetelmään ja uskoo, että meidän poika hyötyisi tästä. Myös yksi meidän tuttavaperhe on jo pitkään puhunut tästä, sillä sillä oli niin hyviä kokemuksia oman lapsensa kanssa. No, nyt kun tämä tuli tähän kohtuullisen lähelle meidän kotia, niin ajattelimme, että mennään nyt sitten. Meillä on ollut sama fysioterapeutti alusta lähtien, että hän kyllä tuntee meidän lapsen hyvin. Pyysin vielä, jos fysioterapeutti pääsisi muutamaksi päiväksi mukaan tänne, vähän niin kuin

varmistamaan, että liikkeet varmasti sopivat pojalle. Meidän lääkärikin oli kovasti kiinnostunut ja myötämielinen, kun kuuli, että osallistumme tähän. Hän sanoi kuulleensa tästä paljon, mutta että ei itse tunne menetelmää kovin hyvin. Hän toivoi, että kerromme sitten kokemuksistamme. Kyllä minä tietysti itsekin olen lukenut tästä ja tämä vaikuttaa ihan kiinnostavalta. Ylipäätään olen lukenut erilaisista vaihtoehtoisista menetelmistä, että siinä vaiheessa, kun tämä meidän pojan vamma selvisi, niin tietysti mielenkiinto heräsi kaikkia tällaisia menetelmiä kohtaan. Toisaalta uskon, että melkein minkä tahansa koulukunnan opit ovat tehokkaita, kun niitä tarpeeksi intensiivisesti harjoittaa. Että tänne kurssille nyt tultiin enempikin sillä mielialalla just, että kokeillaan ja katsotaan. Emme ole asettaneet mitään konkreettisia tavoitteita. Mikään ei ole pois suljettu, mutta ei sitä mitään taivaita odotakaan tältä kurssilta. Sitä on hyvin realistinen käsitys, että se, mitä näissä pojan rajoissa on mahdollista, niin siihen pyritään mahdollisimman hyvin.

Minä olen kyllä voinut hyvin jutella meidän fysioterapeutin kanssa kaikista asioista tähän meidän pojan kuntoutukseen liittyen. Ja tämä meidän fysioterapeutti on kauhean innostunut ja kiinnostunut kaikesta, että hänen kauttaan kyllä kuulee ja oppii. Nyt kun olen itse vielä kotona meidän pojan kanssa, niin fysioterapiat ovat aina meillä kotona. Eli minulla on mahdollisuus olla koko ajan mukana avustamassa ja tekemässä ja sitä kautta olen mielestäni aika hyvin selvillä siitä, mitä meidän pojan kuntoutuksessa tehdään. Fysioterapeutti aina pyytääkin, että tule mukaan vain. Mutta tämä on nyt ihan kiinnostava kurssi olla mukana ja uskon, että täältäkin jotain tarttuu, mitä voidaan sitten mahdollisesti hyödyntää jatkossa kotona. Toisaalta osallistumalla tänne voi tavallaan rauhoittaa myös omaa mieltä, että on tehnyt jotakin sen lapsen hyväksi.

5 OHJATEN JA OPPIEN TOIMIJUUTEEN KONDUKTIIVISESSA KASVATUKSESSA

Millainen merkitys konduktiivisella kasvatuksella on lapsen ja mukana olevaan vanhempaan? Vanhemman ja lapsen tiivis yhdessä olokurssilla näyttää olevan merkityksellistä molemmille osapuolille. Yleisesti voidaan sanoa, että sekä lasten että vanhempien kokemus konduktiivisesta kasvatuksesta näyttäytyy positiivisena, joskin rankkana kokemuksena, joka vahvistaa molempien toimijuutta. Tärkeä osuus kokemuksiin näyttää olevan ohjauksella.

5.1 Vanhemmat oppimassa

Arjen keskeinen merkitys lapsen kehitykseen painottuu lähes kaikessa kasvattusta ja kuntoutusta koskevissa kirjoituksissa. Olennainen osa lapsen arkea on vanhempien toiminta. Kuitenkin edelleen voidaan toistuvasti lukea vanhempien tyytymättömyydestä heidän tiedonsaantiaan ja opastamistaan kohtaan. Vanhempien kokemus omasta osaamattomuudestaan toimia lapsen kanssa on edelleen vahvana. Konduktiivisen kasvatuksen kurssien yksi tavoite on, että vanhemmat oppivat toimimaan lapsen kanssa. Vaikka lapsen oppiminen on kurssin keskiössä, on vanhempien oppiminen myös tärkeää ja heidän ohjaamisensa on osa kurssin sisältöä. Tarkastelen ensin videoaineiston perusteella, millaisena vanhempien ohjaus kurssilla näyttäytyy eli miten vanhempia kurssilla ohjataan. Tämän jälkeen käyn läpi sitä, miten vanhemmat ovat itse kokeneet oman läsnäolonsa kurssilla ja mikä on ollut merkityksellistä heidän oman oppimisensa kannalta.

5.1.1 Ohjeita, mallia ja tietoa

Vanhemmat ovat kurssin aikana lapsensa avustajana eli itse toimimassa. Joidenkin kouluikäisten lasten vanhemmat eivät ole mukana koko ajan, koska lapsen tavoitteena saattaa olla pärjääminen itsenäisesti ilman vanhemman tukea. Vaikka lasten ohjaus on kurssin keskeinen sisältö, myös vanhemmat saavat eri

tavoin ohjausta ja tietoa lapsen avustamiseen. Osa ohjauksesta on suoraa vanhemmille suunnattua ja osa taas epäsuorempaa ohjausta, jossa vanhemmat katsovat tai kuuntelevat lapsille suunnattuja ohjeita.

Vanhemmille suunnattu puhe Konduktori suuntaa osan puheestaan suoraan vanhemmille. Vanhemmille tarkoitettun puheen sisältö vaihtelee, ja olen nimennyt konduktorin erilaiset sanallisen ohjauksen sisällöt 1) suoritus-, 2) avustus-, 3) perustelu- ja 4) korjauspuheeseen. Konduktori puhuu toisinaan myös yhteisesti kaikille vanhemmille ja toisinaan taas puhe on suunnattu vain yksittäiselle vanhemmalle. Keskeinen osa konduktorin puheen sisältöä ovat yleiset toimintaohjeet siitä, mitä tehdään. Hän puhuu selkeästi vanhemmille ja kertoo sekä antaa ohjeita siitä, mitä lapsen tulee tehdä. Tähän sisältyy usein myös konduktorin antama malli suoritettavasta liikkeestä eli hän yhdistää oman mallinsa puheeseensa.

Konduktori: "I want the children pulling themselves ..." (ei saa selvää). Näyttää samalla mallia. "I want them pushing up" (taputtaa omia reisiä, nousee polviseisontaan ja istumaan, seisontaan ja istumaan, kädet suorana edessä. Toistaa samalla ohjetta). Kaikki aloittavat yhdessä. Konduktori: "Ylös, ylös." (Jakso 8, R1)

Tällainen ns. suorituspuhe (1) yhdistettynä konduktorin omaan malliin on näkyvä osa ohjausta. Se tukee ja konkretisoi niin lasten kuin vanhempienkin käsitystä siitä, mitä lapsen on tarkoitus tehdä. Mallin katsomiseen ja kuunteluun myös kannustetaan ja pyydetään. Konduktori ohjeistaa vanhempia paljon siitä, millainen lapsen asennon tulisi olla ja miten lapsen tulisi liikkua. Vanhemmat saavat ohjeita esimerkiksi siitä, miten lapsen sormien tulee olla tai mihin lapsen tulisi katsoa. Lapsen asentoon liittyviä ohjeita annetaan sekä yleisesti koskien kaikkia lapsia, mutta usein ohje tulee myös yksittäiselle vanhemmalle ja koskee vain hänen lastaan. Seuraavassa on esimerkki yleisesti annetusta käsien asentoa koskevasta ohjeesta:

Lapset istuvat plintin päässä jakkaralla. Äiti istuu lapsen takana tai vieressä. Konduktori seisoo lasten edessä. Tarkoituksena on ojentaa kädet suoraksi eteenpäin. Konduktori näyttää mallia. Konduktori: "Käsi". Hän ojentaa samalla kätensä suoraan eteen ja heiluttaa sormia. Fysioterapeutti (ft) suomentaa: "Kädet pöydälle. Sormet oikein pitkäksi." Konduktori: "Sormi auki, yksi kaksi kolme, neljä viisi. Please moms, the arms should be, not like that, not like that." Konduktori ojentaa samalla käsiä leveämmäksi ja leveämmäksi. Hän ottaa sitten hartianlevyisen asennon käsillään ja sanoo, että lapsilla tulisi olla sen levyinen asento käsissään. (Jakso 15, R1)

Tavallisimmin konduktori vain kertoo vanhemmille toimintaohjeen siitä, mitä tehdään eikä anna sen tarkempia ohjeita siitä, miten vanhemman tulee avustaa. Toisinaan oikean suorituksen ja avustuksen tukemiseksi konduktori kuitenkin ohjeistaa puheellaan myös sitä, miten lasta tulee avustaa. Eli vanhemmat saavat jonkin verran selkeitä suullisia ohjeita esimerkiksi siitä, mistä heidän tulisi pitää lapsesta kiinni tai miten tukea lapsen liikkumista. Tällaisella ns. avustuspuheellaan (2) konduktori myös muistuttaa vanhempia kannustamaan ja innostamaan lastaan. Samoin konduktori varoittaa vanhempia lapsen liiallisesta tukemisesta.

Lapset makaavat plinttien päällä päinmakuulla. Konduktori antaa ohjeita, miten käännytään ympäri. Siirrytään plintin oikealle reunalle. Konduktori menee auttamaan Marttia. Ft auttaa Mattia. Konduktori: "And to the oikea puoli, roll over. Please, mama of Matias, come to another side. And keep your hands... (ei saa selvää) and encourage, mamas. I roll over." Konduktori antaa lisää ohjeita kaikille yhteisesti ja jatkaa sitten: "And I keep my left apart and I straighten my legs. That's it Matti, hyvä." Konduktori menee Matin luo ja sanoo äidille: "Touch your child..." (jatkaa, ei saa selvää). Antaa vielä ohjeita äidille, että hänen tulisi rohkaista Mattia suorituksen tekemiseen. (Jakso53, R1)

Toisinaan konduktori myös selittää ja perustelee vanhemmille, mikä on harjoituksen tarkoitus ja mitä sillä tavoitellaan. Seuraavassa esimerkissä lapset istuvat lattialla lukemassa omaa kirjaansa. Vanhempi on lapsen lähellä tukemassa asentoa tarpeen mukaan. Konduktori kiertelee ja katselee lapsia.

Konduktori: "Please try to make them sit and not to lean on you. Don't protect him". (Sanoo Maunon äidin suuntaan). Konduktori siirtyy Maunon eteen ja sanoo: "Here. Arms comes forward, yes." Asettelee Maunon jalkoja risti-istuntaan. "Hand apart." (Mauno alkaa kitistä). "All right Mauno I have to show. I have to show." Konduktori irrottaa kätensä lapsesta ja sanoo Maunon äidille: "If he is leaning (nojaa itse taaksepäin), then he does nothing. Try all the time not to protect him. When he leans forward then he realize... (ei saa selvää, jatkaa lyhyesti vielä)." Konduktori näyttää vielä, miten tulee nojata risti-istunnossa eteenpäin. Äiti kuuntelee ja hymyilee. (Jakso 44A, R2)

Konduktori selittää äidille ns. perustelu-puheen (3) kautta, miksi on tärkeää, että lapsi nojaa eteenpäin eikä taaksepäin äitiin tukien. Koska lapsilla on usein toisistaan poikkeavia suoritustapoja kurssilla, käyttää konduktori toisinaan aikaa kertomalla yksittäiselle vanhemmalle, miksi juuri tällainen harjoitus on kyseiselle lapselle tärkeä. Perusteluiden kautta vanhemmat saavat tietoa esimerkiksi hyvän istuma-asennon merkityksestä tasapainoon tai hengitysharjoitusten merkityksestä tai heikomman käden harjoittamisen tärkeydestä lapsellansa.

Konduktori on keräämässä keppejä lapsilta pois. Hän menee Markon luo keppikoppaan kanssa. Äiti sanoo Markolle, että laita vasemmalla kädellä keppi koppaan. Marko meinaa laittaa oikealla eli paremmalla kädellään. Konduktori vaatii lasta laittamaan huonommalla kädellä. Hän perustelee äidille, miksi on tärkeää, että lapsi käyttää heikommpaa kättään. Konduktori: "You see it's very important, because in their mind, they just don't think they have other hand...". Ft suomentaa: "Että hän vaatii, että lapsi käyttää myös huonompaa kättä, että lapsi oppii... (jatkaa vielä jotain, saa huonosti selvää). Konduktori auttaa Markoa kepin laittamisessa. (Jakso12, R2)

Puhuessaan vanhemmille konduktori käyttää myös ns. korjaus-puhetta (4), jonka avulla hän korjaa vanhempien tai lasten virheelliseksi havainnoimaansa suoritusta. Konduktori tarkkailee ja havainnoi vanhempien avustamista ja lasten suoritusta koko ajan ja huomauttaa heti, mikäli virheellisiä suorituksia näkyy. Kuten seuraavassa esimerkissä konduktori havaitsee, että äiti avustaa lastansa jollain väärällä tavalla: Konduktori: "No no, no, not like that mami". Äiti nostaa katseensa konduktorin suuntaan. Ei saa selvää, mitä korjataan, mutta äiti ilmeisesti ymmärtää, sillä hän nyökkää ja hymyilee. (Jakso 26A, R2). Usein konduktori huomauttaa vanhemmalle myös lapsen asennosta. Lapsi voi esimerkiksi nojata liikaa vanhempaan tai hän ei istu suorassa. Korjauspuhetta käytetään myös koko ryhmälle. Mikäli suoritustapa ei ole ollut oikea, konduktori huomauttaa, mihin

asioihin tulee seuraavalla kerralla kiinnittää huomiota. Hän voi myös vaatia suoritusta tehtäväksi uudelleen. Seuraavassa esimerkissä konduktori on antanut kaikille yhteiset ohjeet, miten lapset nousevat penkiltä seisomaan. Lapset ovat nousseet seisomaan ja ottavat tukea edessään olevasta plinttipöydästä. Konduktorin puhe sisältää vaatimuksia siitä, että suoritus sujuu oikein.

Konduktori: "Please everyone, can you listen to me." Ft: "Hiljaa. Nyt konduktori haluaa, että kuunnellaan." Konduktori: "Because the children are jumping up too quickly. And they are not taking their legs apart... (jatkuu, ei saa selvää). And when they stand, they just pull themselves, and stand too close and do this. (näyttää miten tasapaino menee taakse). Don't want that, please." Ft: "Eliikkä lasten pitää työntää se tuoli tarpeeksi kauas, että pitää antaa aikaa niitten lasten siirtyä sinne tuolin reunalle ja itse yrittää saada ne jalat erilleen, niin sitten pystyy nousemaan kunnolla seisomaan, ja saa sen." Konduktori: "Do it nicely, step by step." Tuoli tuodaan uudelleen lasten alle ja tehdään sama juttu uudelleen. Konduktori antaa ohjeita. (Jakso 52, R1)

Konduktori antaa vanhemmille ohjeita myös siitä, mitä hän haluaa heidän kerrotavan lapselle. Osittain tämä johtuu varmaan myös konduktorin suomen kielen puutteesta. Toisaalta voidaan ajatella, että kun vanhemmat itse pyytävät lasta tekemään jotain, he myös paremmin sisäistävät sen.

Avustamisen malli Tärkeä rooli vanhempien ohjauksessa on sillä, että konduktori tulee itse avustamaan lasta. Vanhemmat näkevät itse konkreettisesti, miten lasta voi avustaa ja mitä häneltä voi vaatia. Konduktori avustaa lapsia paljon yksilöllisesti. Hän ottaa joko vanhemman paikan tai tulee avustamaan yhdessä vanhemman kanssa. Avustus voi olla vain hetkellistä, ohimennen tapahtuvaa asennon korjaamista.

Lapset istuvat lattialla ja ohjelmassa on nilkkojen ojennusta ja koukistusta. Konduktori antaa ohjeita suoritukseen, jota tehdään yhtä aikaa. Hän antaa ohjeita myös vanhemmille, että haluaa nähdä lasten varpaiden liikkuvan. Äitien pitää auttaa lasta suorituksen alkuun. Konduktori menee auttamaan Alisaa. Hän koskettaa Alisan jalkapohjia, painaa kevyesti. Konduktori: "Come on, you try. Ylös. That's it." Pitää vähän aikaa nilkkoja koukussa. "And down." Konduktori siirtyy Markon eteen: "Come on Marko". Ottaa nilkoista kiinni: "Ylös, alas, ylös, alas, hyvä." Konduktori korjaa myös Markon käsien asentoa. Siirtyy sitten pois Markon luota. (Jakso 26A, R2)

Lapset istuvat penkeillä ikkunan edessä rivissä (ilman selkätukea tai sivutukea) ja katselevat kirjaa. He kääntelevät kirjan sivuja itse. Vanhemmat istuvat maassa lapsen lähellä. Konduktori kiertää kävelemässä. Hän menee Matin luo ja korjaa Matin jalkaerän asentoa. Konduktori ei sano mitään. (Jakso 36, R1)

Konduktori ei välttämättä sano mitään vanhemmalle tai lapsellekaan, vaan alkaa vain heti avustaa lasta tai korjata lapsen asentoa. Videoaineistosta on nähtävissä myös useita jaksoja, joissa konduktori avustaa lasta intensiivisesti pidemmän aikaa. Usein esimerkiksi liikkumistilanteissa konduktori on tiiviisti tukemassa jotain tiettyä lasta. Vanhempi voi olla mukana avustamassa tai hän voi seurata tilannetta sivusta.

Matti kävelee kahden tuolin tuella. Konduktori avustaa takana, isä on edessä. Tuolit ovat Matin kummallakin sivulla ja hän pitää tuolin puolista kiinni. Konduktorin ääni kuuluu: "Other leg." Konduktori pitää Matin polvista kiinni. Matti puhuu jotain isälleen. Isä ei kosketa Mattia. Hän siirtää aina välillä tuoleja. Konduktori sanoo isälle:

”Kiitos.” Konduktori kehuu kovasti Mattia ja tukee häntä polvista ja jaloista. Isän puhetta ei kuulu. Konduktorin puhe on enimmäkseen Matin kehumista. Välillä hän sanoo isälle: ”Ask him not to pull the chairs.” Matti etenee hyvin. Isä: ”Sä olet melkeen perillä jo.” Konduktori: ”Oikea jalka, vasen jalka. Move the chairs (sanoo isälle).” Konduktori jatkaa Matin kannustamista ja ohjeiden antamista hänelle. Ei juurikaan isälle. Matti on tullut perille ja kääntyy pöytään päin. Isä nousee seisomaan ja korjaa tuoleja pois. Sanoo jotain Matille. Konduktori: ”That was great” ja siirtyy pois. (Jakso 42, R1)

Tässä tilanteessa isä seuraa konduktorin avustamista eikä itse varsinaisesti osallistu siihen, vaikka onkin tilanteessa mukana. Myös konduktorin huomio on selkeästi lapsessa. Joissain tilanteissa konduktori sen sijaan ohjaa vahvasti myös vanhempaa.

Konduktori: ”Ok. Can I help a little bit. He has to step backward little bit mama”. Konduktori antaa ohjeita äidille ja kyykistyy Martin taakse. Konduktori auttaa siirtymistä. Hän on Martin selän takana ja pitää kiinni lantiosta (?) Martin äiti siirtyy vähän sivuun ja katsoo konduktorin avustamista. Konduktori pitää sormilla kiinni Martin polvista. Äiti katsoo koko ajan jalkoja. Konduktori ”kutittaa” Martin jalkateerää ja koittaa saada häntä nostamaan jalkaa. Konduktori: ”Push up, push up, ylös ylös. Jee bravo, bravo”. Martti nauraa. Konduktori: ”Vasen käsi, vasen käsi. Oikea jalka, oikea käsi.” Tätä jatkuu. Martti tulee tikasten luo. Konduktori antaa vielä jotain ohjeita äidille, ennen kuin siirtyy takaa pois. Äiti siirtyy lapsen taakse. (Jakso 6, R1)

Myös tässä esimerkissä konduktori avustaa lasta vahvasti ja äiti on enempi katsojan roolissa. Konduktori kuitenkin ottaa äidin koko ajan mukaan tilanteeseen ja antaa hänelle ohjeita ja oman mallinsa. Äiti on koko ajan lähellä ja seuraa tiiviisti.

Kädestä pitäen ohjaus Konduktori ohjaa toisinaan kädestä pitäen vanhemman avustusasentoa. Hän voi asettaa esimerkiksi vanhemman kädet oikeaan asentoon tai paikkaan lapsessa. Seuraavassa esimerkissä lapset istuvat plinttipöytien takana ja vanhemmat istuvat heidän takanaan. Lapsilla on kepit kädessä ja he aloittelevat yhteisten keppiliikkeiden tekemistä.

Konduktori menee auttamaan Markoa ja äitiä. Äiti istuu Markon selän takana kädet Markon käsillä. Marko pitää kepeistä kaksin käsin. Konduktori: ”Always like... (ohjeita äidille miten Markon tulee pitää kepeistä kiinni) Here is fingers and thumbs.” Konduktori ohjaa omilla käsillä Markon ja äidin käsiä. ”Ask him to straight his fingers. Because he can do it, so you are holding, not holding hand on his hand because he does not need that.” Konduktori korjaa vielä uudelleen äidin kättä ja sanoo ohjeita. Äiti kuuntelee ja katsoo käsien paikkaa. Ei kysele mitään. Konduktori: ”Yes, that’s it...” Antaa vielä jotain ohjeita. (Jakso 9, R2)

Ennen liikkeen aloittamista konduktori usein varmistaa, että kaikkien aloitusasento on hyvä. Tässä edellä mainitussa esimerkissä hän käy vielä korjaamassa äidin avustusta ennen suoritusta. Monissa tilanteissa konduktori ja vanhempi avustavat lasta yhdessä ja kummankin kädet ovat lapsessa kiinni. Yhteinen ohjaus on tiivistä ja vanhempi saa koko ajan myös itse ohjeita lapsen avustamiseen.

Alisa on noussut seisomaan. Äiti on kyykyssä vieressä. Konduktori tukee Alisan selän takana myös. Äiti näyttää Alisalle kädellä mihin hänen tulisi siirtää käsi. Konduktorin käsi on lantiolla ja hän sanoo: ”Step here. Vasen puoli.” Konduktori auttaa

Alisan vasenta jalkaa siirtymään. Äiti toistaa myös: "Vasen jalka. Näistä Alisa kiinni." (osoittaa pöytää). Konduktori: "All right. Wait wait wait and step, ok. She has to move vasen puoli here" (sanoo äidille ja osoittaa Alisan vasenta kättä). Äiti koskettaa myös Alisan vasenta kättä ja sanoo hänelle jotain. Alisa kiertyy katsomaan konduktoria, joka sanoo: "Come on I hold you." Äiti: "Konduktori pitää susta kiinni. Kato samalla sinne." Konduktori: "Come on, you can stand. Yksi. Come on, its ok." Äiti rohkaisee Alisaa myös irrottamaan otteensa ja kääntymään konduktoria kohti. Konduktori: "Hyvä bravo. All right and move hands." Äiti: "Päästä tämä käsi irti" (tappaa Alisan kättä). Jaana irrottaa käden. Konduktori: "Good girl." (Jakso 20, R2)

Vaikka konduktori on lähellä vanhempaa ja ohjaa juuri tiettyä vanhempaa, vaikuttaa sanallinen vuorovaikutus vanhempien ja konduktorin välillä melko vähäiseltä. Vanhemmat näyttävät pääasiallisesti kuuntelevan ja seuraavan, mitä konduktori sanoo ja tekee. He eivät juuri tee lisäkysymyksiä tai tarkentavia kommentteja konduktorin antamiin ohjeisiin. Osaltaan tähän varmasti vaikuttaa se, että konduktori ei puhu suomea ja englannin käyttäminen voi olla monelle vanhemmalle vierasta. Koska kurssilla mukana on fysioterapeutti, joka suomentaa konduktorin ohjeita, tarkentavat kysymykset esitetään toisinaan myös hänelle.

Konduktori sanoo välillä ohjeita Anun äidille. Äiti kuuntelee ja kun konduktori lopettaa, äiti kääntyy ft:n puoleen joka suomentaa puhetta. Äiti kysyy vielä jotain ft:ltä. (Jakso 8, R1)

Näyttää siltä, että muutamalle vanhemmalle englannin käyttö on luontevampaa ja siihen myös rohkaistutaan kurssiviikkojen aikana. Vanhemmat vastaavat toisinaan konduktorin puheeseen kysymällä jotain lisää tai tarkentamalla konduktorin antamia ohjeita. Yleisemmin vanhemmat kuitenkin reagoivat konduktorin puheeseen vain kuuntelemalla tai nyökkäämällä ymmärtämisen merkiksi. Toisinaan konduktori myös varmistaa vanhemmalta, onko hän ymmärtänyt, mihin vanhempi jollain tavoin vastaa.

Anu vetää itseään plinttipöydän päällä. Hän on päinmakuulla. Äiti toisella puolella, ft toisella. Konduktori katsoo vähän kauempaa. Konduktori tulee Anun luo, laittaa kädet äidin käsien viereen/päälle. Hän sanoo äidille: "Just have them like, make sure she is not... (Ei saa selvää. Näyttää käsillään etteivät jalat saa aueta.) Äiti nyökkää. "So she feels...(?) Äiti hymyilee. "All right and ..." antaa ohjeita miten Anun tulee liikkua ja äiti siirtyy konduktorin paikalle. (Jakso 22A, R1)

5.1.2 Tekemällä oppien

Vanhempien oman osallistumisen ja oppimisen merkitykset nousivat haastatte- luissa tärkeiksi. Vaikka videoaineistossa vanhempien varsinaiset keskustelut konduktorin kanssa näyttävät jäävän vähäisiksi, on vanhempien kokemus heidän omasta oppimisestaan voimakasta. Vanhemmat eivät odota kurssilta yksinomaan lapsen edistymistä ja kehittymistä, vaan yksi syy kurssille osallistumiseen on, että vanhemmat itse saavat olla mukana oppimassa. Jo kurssille lähtiessään monen vanhemman toive on, että vanhemmat itse saisivat ohjeita ja toimintamalleja, miten toimia lapsen kanssa ja miten oppia paremmin ohjaamaan häntä. Vanhemmilla on halu olla voimakkaammin läsnä lapsen kuntoutuksessa ja oppia tukemaan tehokkaammin lapsen kehitystä. (...) *yksi hyvä syy*

miksi minä tulin tähän Petöhön, koska täällä vanhemmat ovat mukana ja vanhemmat näkevät ja oppivat. Aina mukana. (4A)

Riittääkö ohjaus? Keskeinen asia vanhempien oppimisen kokemuksissa näyttää olevan sillä, että he ovat itse tekemässä, eivät vain katsomassa tai kuuntelemissa. Vanhemmat korostavat sitä, että kun lapsen kanssa pääsee heti kokeilemaan jotain avustusta tai ohjaustapaa, se jää myös heille itselleen mieleen. (...) *ni sit itse näkee sen jutun siinä, kun se tekee sen lapsen kanssa, niin siitä voi heti ottaa opikseen ja kokeilla sitä itse saman tien. (Ä10)* Ohjauksen konkreettisuus, joka toisinaan annetaan kädestä pitäen, on tärkeää. Se näkyy myös siinä, että vanhemmat kokevat vaikeaksi kertoa lapsen toimintatavoista ja taidoista toiselle vanhemmalle. Tietoa on vaikea välittää, jos ei itse ole tekemässä ja näkemässä näitä asioita lapsen kanssa. Uskotaan, että jokaisen perheenjäsenen oppimisen kannalta olisi tärkeää olla mukana kurssilla.

Ä3: (...) mutta kun siellä tuli paljon asioita, niin ei sitä välttämättä pysty niin kun jakaa kotonakaan toiselle sitä tietoa, kun sen näkee. Ei sitä osaa selittää, että mikä siellä nyt jossain lantiossakin, just jossain joku asia, niin se on hirveen hyvä, että sitten isä on siellä, nyt siellä kurssilla.

Toisaalta ohjaus koetaan riittämättömäksi ja vanhemmat kaipaavat tiiviimpää ohjausta itselleen. Vaikka videoaineiston pohjalta näytti siltä, että konduktori ohjasi vanhempia henkilökohtaisesti melko paljon, kokevat vanhemmat ohjauksen liian vähäiseksi. Vanhemmat eivät luota siihen, että he avustavat oikein, vaan haluavat varmistusta siihen. Toimintatavat ovat usein uusia niin lapselle kuin vanhemmille, mikä aiheuttaa epätietoisuutta siitä, tekevätkö he suoritusta oikein. Tilanteet vaihtuvat kurssilla nopeasti, eivätkä vanhemmat ole täysin varmoja siitä, avustavatko he lastaan oikein ja ehtivätkö he seuraamaan mallia riittävän tiiviisti. Vanhempien epävarmuus omasta tekemisestään vaikuttaa siihen, että kurssille kaivataan lisää ohjaajia. Vieraan kielen tuomat ongelmat tulevat myös esille. Mahdollisuutta keskustella lapsen asioista suomen kielellä toivotaan.

Ja se, että olenko mä sitten epävarma tai oppimaton tai jotain muuta, että minä haluaisin, että mulle taas näytettäisiin, miten tehdään. Ja että kävelyssä ja muussakin, että se lapsi niin kun, joku muukin kävelyttää, että se tuntee sen, että tää on hyvä ja tää on oikein. (4B)

Minä olisin tarvinnut periaatteessa joka hetki alkuviikkoina, kaksi ensimmäistä viikkoa, että ne olisi hyvä, että joka hetki olisi joku, joka näyttäisi ja katsoisi, että teenkö mä oikein. (...) (4B)

Vuorovaikutussuhde lapsen ja vanhemman välillä Vanhemman ja lapsen ”yhteen hiileen puhaltaminen” on joidenkin perheiden arjessa ongelmallista. Vanhemmat kokevat, ettei heillä ole yhteistä toimintatapaa lapsensa kanssa. Kurssilta haetaan eväitä vanhemman ja lapsen keskinäisen suhteen parantamiseen ja yhteiseen toimintaan jokapäiväisessä elämässä. Odotukset eivät siis liity vain vanhemman avustustaitojen lisääntymiseen, vaan niihin sisältyy myös kokonais-

toiveita lapsen ja vanhemman suhteen kehittymisestä, millä on taas merkitystä lapsen kanssa toimimiseen.

(...) että mä tulin hänen kanssaan kaksin tänne ja me löydettäisiin täältä joku semmoinen yhteinen sävel siihen jokapäiväiseen kuntoutukseen, ja just täällä me yritetään niin kun löytää täältä jotain ratkaisua. (1A)

Konduktiivisen kasvatuksen kurssi tarjoaa lapselle ja vanhemmalle mahdollisuuden olla päivät tiiviisti yhdessä, mikä ei normaalissa arjessa ole välttämättä mahdollista. Tällä yhdessäololla on merkitystä heidän vuorovaikutukselleen. Kurssipäivät soveltuvat lapsen normaaliin päivärytmiin ja toiminta on suunniteltu lapsen kiinnostuksen kohteet ja ikäkausi huomioon ottaviksi. Tiivis yhdessäolo näyttää tekevän hyvää vanhemman ja lapsen keskinäiselle suhteelle ja vahvistavan sitä. *Että nyt tuli itelle ihan toisenlainen ote, kun päivittäin olin hänen mukanaan.* Vanhemman ja lapsen mahdollisuus olla kahdestaan ja keskittyä toisiinsa on tärkeää, koska siinä oppii ymmärtämään enemmän sitä lasta ja lapsi vanhempia.

Tietoa ja toimintamalleja arkeen Kurssi näyttää antavan vanhemmille tietoa, joka auttaa heitä ymmärtämään lapsen vammaa ja sen merkitystä lapsen elämään. Eräs äiti toteaa, että varsinkin ensimmäinen kurssin jälkeen hän *itse havahtui monesta asiasta.* Tietoa saadaan CP-vammaisuudesta ja sen merkityksestä. Samoin vanhemmat saavat perusteluita sille, miksi lapsen kanssa toimitaan tietyllä tavalla, miksi jotain harjoitusta tehdään ja mikä merkitys sillä on lapsen toimintaan.

Ä7: (...) mutta sit kun minä kävelin ensimmäistä kertaa Petön luo Arjan kanssa, mulle oli kaikki selvää. Siis minä en ollut enää sellainen, musta tuntui hirveen tyhmältä ennen sitä. Minä en ymmärtänyt mistä on kyse, mitä mun lapseni kanssa pitää tehdä. Sen jälkeen mä olin, kaikki niinkun hanskassa. Koska se on maalaisjärjen mukainen. Se on elämänläheinen.

Ä2: Et se ei ollut vaan niitä venytyksiä ja varmaan sekin, et me opittiin niin paljon itse ymmärtämään. (...) ja me oltiin oltu vähän tyytymättömiä siihen fysioterapiaan, mitä silloin oli ollut. Mut se oli varmaan sekin, et me ei oikein ymmärretty, miksi tehtiin kaikkea asioita, et oli paljon venytyksiä, mut tuntui et miten ne meidän arkeen liittyy ja lapsen liikkumiseen. Et ei todellakaan ymmärtänyt niiden tarkoituksia.

Videoaineiston pohjalta näyttää siltä, että keskustelua harjoitusten tai vamman merkityksestä olisi kurssilla verrattain vähän. Vanhempien kokemus näiden asioiden ymmärtämisestä tulee kuitenkin voimakkaasti esille. Vaikka tietoa on ehkä saatu aiemminkin, ei tiedon käytännön merkitystä ole jostain syytä ymmärretty. Kurssin konkreettinen ja käytännönläheinen toimintatapa näyttää avaavan joidenkin aikaisemmin opittujen harjoitusten merkitystä. Toisaalta koko lapsen kuntoutus tulee esille yksinkertaisena ja arkeen liitettävänä. Koska harjoitukset ovat jokapäiväisiä asioita, esimerkiksi liikkumista, istumista, seisomista, tavaroiden ojentamista, ymmärretään, että lasta kehittävät harjoitukset voidaan siirtää osaksi tavallista arkea ja toimintaa. Kuntoutus ei olekaan *salatiedettä*, vaan yksinkertaisia asioita, joita voidaan toteuttaa jokapäiväisessä elämässä.

(...) minulla on kaikkeen tekemiseen ollut yks ainut kysymys, että miksi? Että mikä tällä on tarkoituksena. Mää en ole niihin saanut koskaan vastausta, mutta nytten, kaikille on nyt löytynyt syy, että miksi ja sitten oon saanut, miten sen nyt vois sanoo, että kaikki tekeminen on kuitenkin, ne on yhtenäistynyt, että ne ei oo eri asioita joka paikassa. (3B)

Kurssilla tehdyt harjoitukset ovat konkreettista tekemistä ja siirrettävissä arkielämään. Esimerkit vahvistavat sitä näkemystä, että harjoitukset eivät ole irrallisia tietyssä paikassa toteutettavia asioita, vaan niitä voidaan viedä käytäntöön. *Et ei niin kun stressaakaan, mutta miettii niitä arkipäivän asioita eri tavalla (...)* (2B). Voi ajatella esimerkiksi sitä, että lasta voi kuntouttaa, kun tekee oikein jonkin siirtymävaiheen.

Muiden vertaisperheiden tapaaminen kurssilla on vanhemmille tärkeää ja keskustelut toisten kanssa on tärkeä anti. Samassa tilanteessa olevien kanssa on helppo puhua. Näihin vanhempien keskinäisiin keskusteluhetkiin toivotaan enemmän aikaa. Muiden perheiden kohtaaminen antaa myös perspektiiviä oman tilanteen suhteuttamiseen.

Käsitys lapsen taidoista Käsitys lapsesta ja hänen taidoistaan muuttuu monella vanhemmalla. Tiivis yhdessäolo lapsen kanssa näyttää antavan vanhemmille uusia kokemuksia siitä, mihin heidän lapsensa pystyy. He näkevät ja oppivat, että on tilanteita, joista lapsi selviytyy vanhemman epäilyistä huolimatta hienosti. Toisinaan kyseessä on vanhempi, joka ei tavallisessa arjessa ole ajallisesti paljon lapsen kanssa tekemisissä eikä tämän vuoksi ole tietoinen lapsen arjesta.

I3: (...) kun mä en oo niin hirveesti ollut tossa, niin tullut monta semmosta asiaa, että en mä ole tiennyt, että Mikko osaa tai pystyy, että ne tulee niin kun uutena, vaikka varmasti se on täällä tehty.

Mutta ymmärrys lapsen taidoista näyttää lisääntyvän myös vanhemmilla, jotka viettävät lapsen kanssa arjessa paljon aikaa. Yksi syy siihen, että vanhempien käsitys lapsesta muuttuu, on sillä, että kurssin aikana lapselle jätetään suuri vastuu omasta tekemisestään. Vanhemmat eivät saa mennä avustamaan lastaan vaan hänen oletetaan selviytyvän tietyistä tilanteista itsenäisesti. Lapsen itsenäisen selviytymisen näkeminen lisää vanhempien uskoa lapsen taitoihin ja edistää vastuun siirtämistä hänelle.

Ä5: (...) että sitten vaan lapsi jätettiin siihen, pysyykö se nyt ihan oikeesti tossa, kun esimerkiksi risti-istunnassa siinä lattialla tai jotenkin. Että kauheen paljon niihin lapsiin luotetaan, että se on nyt sun homma, että sä pysyt siinä. Kukaan ei ota kiinni, jos kaadut tai lennät. Et jotenkin se oli semmonen jännä, että uskalsi, tai pikkuhiljaa sitä vaan huomasi, että kyllä se siinä vaan pysyy, et ei sun tartte olla kiinni tai varmista-massa. Että jotenkin semmonen oli hyvä siinä, että luottaa siihen lapseen, että se on sen homma hoitaa se, ettei siinä ole aina joku aikuinen.

Ä2: (...) mä muistan just sen, että tuntui mahdottomalta, se oli semmonen tilanne että, et nää lapset siinä seiso selkä seinää vasten ja ne äidit ja isit istuivat siinä lattialla edessä ja pyytää, että ota askel eteenpäin. Ja musta tuntui, että mä olin ei, ei, tää on mahdotonta, että miksi meidän pitää tämmöstä tehdä, mutta siinä jotenkin sitten, kun ne oli muutaman kerran tehnyt, niin sitä rupes siirtään toista jalkaa eteenpäin. Hän todella tsemppas, että näki, miten paljon hän teki töitä, että hän oikein mietti.

Tällaiset tilanteet näyttävät olevan vanhemmille vahvoja kokemuksia, joilla on merkitystä vanhempien luottamukselle lapsen taitoihin ja selviytymiseen.

Vanhempien oman toiminnan arviointi Kurssi havahduttaa vanhemmat arvioimaan omaa toimintaansa lapsensa kanssa. Vanhemmilla on kurssilla aikaa pohdita ja tarkkailla käyttäytymistään ja ajatuksiaan lastansa kohtaan. He havaitsivat tekevänsä lapsen puolesta asioita, joita lapsi pystyy itse tekemään, ja tämä muuttaa vanhempien asenteita ja ajatuksia lapsen tukemisesta. Lisääntynyt tieto tuo muutoksia siihen, mitä lapselta voi vaatia ja odottaa hänen tekevän itse. *Täällä oppii sen, että se pystyy itse tekemään, mä vähän avustan (4A)*. Lapsen oma aktiivisuus ja oma tekeminen nähdään tärkeänä ja vanhemmat havaitsivat oman liiallisen avustamisensa. Jotkut toteavat, etteivät ole kohdelleet lasta iänmukaisella tavalla. Jatkossa pyritään kiinnittämään huomiota siihen, että lapsi saa oman ikänsä mukaista kohtelua.

(...) ainakin meille muuttuu päivärutiinit ihan täysin, että nyt muuttuu syöminen malli ja kaikki liikkumiset paikasta toiseen, että nyt ei enää nostetakaan syltiin ja kanneta, vaan sinne mennään itse. (3B)

Lapsen itsenäisen toiminnan tukeminen nähdään tärkeänä myös lapsen tulevaisuuden kannalta. Kun lasta ohjataan jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa itsenäiseksi, voidaan vaikuttaa hänen tulevaisuuteensa.

Vanhemmat saavat kurssilta innostusta omaan toimintaan. Heidän oma motivaationsa toimia lapsensa kanssa voimistuu kurssin edetessä. Vanhemmat kuvaavat tuntemuksiaan, että he saavat kurssin aikana *ryhtiä omaan asenteeseensa* tai että *täällä saa niin kun niskasta kiinni*. Vanhempien motivaatio lisää myös sellaista jaksamista, että antaa lapselle aikaa toimia, esimerkiksi pukea tai liikkua paikasta toiseen itse eikä ota lasta heti kainaloon. Kurssi motivoi siihen, että antaa lapselle arjessa aikaa ja maltaa pitää omat kädet irti lapsesta. Konduktorin myönteinen ja kannustava asenne lapsia kohtaan on huomiota herättävä ja arvokkaaksi koettu piirre. Vanhemmat toivovat, että myös heidän omassa toiminnassaan näkyisi jatkossa enemmän kehumista ja kannustusta lapsen onnistuneen suorituksen jälkeen.

5.1.3 Kooste: vanhemmat toimijoiksi

Vanhemmat olivat kurssilla lasten ohella selkeä ohjauksen kohde. Konduktori ohjasi vanhempia puheellaan, joka voidaan jakaa suoritus-, avustus-, perustelu- ja korjauspuheeksi, omalla avustamisen mallillaan sekä kädestä pitäen ohjauksellaan. Ohjaus näytti tavoittavan vanhemmat hyvin, sillä kurssin kautta vanhemmat kokivat saavansa tietoa lapsen vammasta ja kehityksestä sekä konkreettisia toimintamalleja, miten tukea lasta omalla toiminnallaan. Kurssi tuotti innostusta ja motivaatiota lapsen ohjaukseen ja tämän uskottiin näkyvän myös kotioloissa. Saman toteaa myös Lind (2000; 2002) tutkimuksissaan. Vanhempien toimijuus suhteessa lapseen vahvistui. Vanhempien oma oppiminen oli tärkeä kurssin saavutus. Vanhemmat saivat tietoa, joka auttoi ymmärtämään, mistä lapsen vammassa ja kuntoutuksessa on kyse. Aiemmat tutkimukset konduktii-

visesta kasvatuksesta tuovat myös esille vanhempien tyytyväisyyden omaan oppimiseensa (esim. Ferguson & Wilson 2003; Lind 2000, 2002; Swain & Walker 2003). Vanhemmat kokevat saaneensa varmuutta vanhemmuuden roolissaan (Lind 2002), mitä voidaan pitää tärkeänä saavutuksena. Konduktiivinen kasvatusta tarjosi vanhemmille jotain sellaista lapsen ohjaukseen, jonka he omaksuivat ja jota he pystyivät hyödyntämään omassa toiminnassaan ja arjessaan. Vanhempien silmissä lapsen kuntoutus yksinkertaistui ja selkiytyi. Lind (2000) arveleekin, että vanhempien on helpompi ottaa konduktiivisessa kasvatuksessa korostuva lapsen kasvattajan ja oppimisen ohjaajan rooli kuin terapioiden ja hoitojen antajan rooli. Vanhemmat voivat nähdä itsensä pätevänä ohjaajana, mutteivät pätevinä hoitajina tai terapeutteina (Lind 2000).

Vanhempien oma käsitys lapsen taidoista ja selviytymisestä kasvoi. Myös Lindin (2002) tutkimuksessa vanhemmat kokevat kurssin jälkeen ymmärtävänsä paremmin lapsen tarpeita ja sitä, mitä lapselta voi odottaa. Vanhempien varmuuden toimia lapsen kanssa on todettu kasvavan (Lind 2000, 2002; Sigafos ym. 1993; Swain & Walker 2003). Viisi seitsemästä vaikeavammaisen lapsen vanhemmasta on tullut tietoisiksi siitä, mikä on heidän lapsensa kanssa mahdollista (Lind 2002). Vaikka itse kurssipaikka oli irrallinen lapsen perheen normaalista elämästä, se mahdollisti tiiviin yhdessäolon vanhemman ja lapsen kesken. Tässä tiiviissä yhdessäolossa näytti toteutuvan paitsi se, että vanhemman tietämys lapsen taidoista laajeni, myös se, että lapsen ja vanhemman vuorovaikutus syveni. Myös aiemmissa tutkimuksissa vanhemmat tuovat esille, että heidän vuorovaikutuksensa ja kontaktinsa lapseen lisääntyy konduktiivisen kasvatuksen myötä (Ferguson & Wilson 2003; Lind 2000, 2002; Swain & Walker 2003). Uusiseelantilaisessa tutkimuksessa (Liberty 2004) vanhemman ja lapsen vuorovaikutus nostetaan keskeiseksi. Tutkimuksessa arvioitiin 26 CP-lapsen kehittymistä 12 kuukautta kestävästä interventio-ohjelman aikana. Ohjelma perustui konduktiiviseen kasvatukseen eli vanhemmat saivat ohjausta lapsensa kanssa toimimiseen konduktorilta. Tutkija esittää, että intervention aikana tapahtuneet myönteiset muutokset lapsen kehityksessä liittyisivät keskeisimmin vanhemman ja lapsen väliseen muuttuneeseen vuorovaikutukseen ja tapaan toimia keskenään. Tutkija painottaakin, että jatkossa tulisi perehtyä siihen, mikä rooli lapsen ja vanhemman suhteella on lapsen kehitykseen varhaisvuosien interventioissa. (Liberty 2004, 22.)

Vaikeavammaisten lasten vanhemmat odottavatkin Veijolan tekemän toimintatutkimuksen (2004, 60, 97) mukaan ammattihenkilöiltä tukea arjesta selviytymiseen ja selkeitä ohjeita, miten ohjata lasta kotona. Tutkimuksen alussa vanhemmat toteavat saavansa perheen elämästä irrallisia kuntoutusohjeita. He toivovat, että perheen tarpeet huomioitaisiin ohjauksessa paremmin. Vaikka ammattilaiset ovat tietoisia vanhempien heille asettamista odotuksista, odotukset ja ammattilaisten toiminta eivät kohdanneet. Veijola (2004, 97) arvelee, että ammattilaisten käyttämät ohjausmenetelmät eivät ole toimivia tai vanhempien todelliset tarpeet eivät ole tiedossa. Myös Kovanen (2004) nostaa esille sen, että ammattilaisten tulee tietää vanhempien toiveista, odotuksista ja tarpeista riittävästi. Tällöin vanhempien tarve saada riittävästi tarvitsemaansa tietoa voi to-

teutua. Esimerkiksi suunnitelmien laatiminen yhdessä voi tukea sekä vanhempien tiedontarvetta että auttaa ammatti-ihmisiä ymmärtämään vanhempien tarpeita. (Kovanen 2004, 104–105.)

Ei ole yhdentekevää, millä tavoin ja millaista tietoa vanhemmille jaetaan. Ammattilaisten keskeinen tehtävä on antaa oikein ja riittävän laaja-alaisesti vanhemmille tarpeellista tietoa. (Bailey & Powell 2005, 179.) Vaikka keskustelut vanhempien kanssa ovat yksi ammattilaisten antama keskeinen tukimuoto (McWilliam & Scott 2001), tuli tässä tutkimuksessa esille, että kurssilla toteutunut tekemällä oppiminen näyttäisi olevan tärkeää vanhempien oppimiselle ja heidän tarpeittensa kohtaamiselle. Vanhemmat eivät siis saaneet tietoa ja ohjausta vain puheen tasolla. Osa vanhemmista kertoi saaneensa myös aiemmin ohjausta ja tietoa normaaleista kuntoutuspalveluista, mutta monet toivat esille, että jostain syystä niiden käytännön merkitys oli jäänyt epäselväksi. Lajunen (2007, 13) toteaa, että vaikka vanhemmat kaipaavat neuvoja, vanhempien neuvomisella voidaan myös vesittää vanhempien toimijuuden vahvistumista, sillä neuvominen voi kääntyä vastaanottajan pätevyyttä uhkaavaksi toiminnaksi.

Aiemmissä konduktiivisen kasvatuksen tutkimuksissa ongelmia koetaan lähinnä vieraskielisyyden vuoksi, sillä unkarilaiset konduktorit toimivat usein kurssien vetäjinä eri maissa ja eri kielten käyttö aiheuttaa sekaannuksia asioiden ymmärtämisessä (James & Taylor 1997; Sigafos ym. 1993). Myös tämän tutkimuksen konduktori oli unkarilainen ja eri kielten tuoma sekavuus tuotiin esille. Sigafosin ym. (1993) tutkimuksesta ilmenee, että vanhemmat toivovat tiiviimpää mahdollisuutta osallistua, sillä vain nuorempien lasten vanhemmat osallistuivat kurssille. Vaikka tässäkin tutkimuksessa kouluikäisten lasten vanhemmat eivät olleet kurssilla mukana niin tiiviisti, ei tätä tyytymättömyyttä tullut esille.

Kurssilla tarjoutuva mahdollisuus tavata muita liikuntavammaisten lasten vanhempia koettiin tärkeäksi, mikä on yhtenevä tulos aiempiin tutkimuksiin. Vanhemmat arvostavat konduktiivisen kasvatuksen kursseilla tai keskuksissa tarjoutuvaa mahdollisuutta saada vertaistukea muiden lasten vanhemmista, joiden kanssa he pääsevät puhumaan ja jakamaan asioitaan (Lind 2000, 2002; Swain & Walker 2003). Vertaisryhmän tapaamisella ja yhteisillä keskusteluilla on vanhempien mukaan parantava vaikutus. Se, miten toiset käsittelivät vastaavanlaisia ongelmia, auttaa vanhempia näkemään tulevaisuuden positiivisesti. (Lind 2002.) Vanhempien vertaistuki ja muiden vanhempien kanssa keskustelut on todettu merkittäväksi vanhempia auttavaksi asiaksi esimerkiksi ylivilkkaiden lasten vanhempien perhekoulu-interventiossa (Poikkeus ym. 2002).

5.2 Lapsen ohjaaminen toimijuuteen

5.2.1 Vahvaa ohjausta

Konduktorin toiminta ja ohjaus ovat merkittävä osa kurssia ja konduktorilla on keskeinen rooli ohjelman toteuttamisessa. Vanhemmat korostavat, että se, mi-

ten lasta ohjataan konduktiivisessa kasvatuksessa, vaikuttaa voimakkaasti lapsen saamiin kokemuksiin. Tarkastelen seuraavaksi, millaisia piirteitä lapsen ohjaukseen liittyy. Tuon ensin esille sen, millaisena teema näyttäytyy videoaineiston perusteella ja aina tämän jälkeen tarkastelen, millaisena vanhemmat ovat sen kokeneet.

Kannustus Konduktorin ohjaustapa on kannustavaa ja innostavaa. Kannustus on näkyvää ja äänekästä. Konduktorilla on positiivinen ote lapsiin ja hän kannustaa innostuneesti ja voimakkaasti lapsia. Myönteisen palautteen annossa hän käyttää sanoja kuten *bravo, hyvä, jee*. Kannustus suuntautuu paitsi koko ryhmälle niin usein myös yksittäisille lapsille kuten *Bravo Anu ja Mauri, well done and Martti was better this day* tai *bravo Martti and Mauri was very very good*, jolloin palautteen merkitys lapselle varmasti vahvistuu. Lasten saamat kiitokset ja kehut suorituksistaan ovat tärkeitä motivoivia tekijöitä. Kannustukseen saattaa sisältyä myös fyysistä kosketusta, esimerkiksi silytys kädelle tai poskelle. Lasta ei kiitetä turhasta, vaan lasta palkitaan vain, kun lapsi on todella saavuttanut päämäärän. Seuraavassa esimerkissä lopetellaan kirjan tutkimista ja jokaisen lapsen tulee antaa oma kirjansa konduktorille.

Lapset sulkevat kirjat. Konduktori näyttää mallin, miten kirjat annetaan hänelle. Fysioterapeutti sanoo suomeksi: "Kahdella kädellä kiinni ja kädet suorana." Konduktori menee keräämään kirjoja ja siirtyy ensin Martin luo. Konduktori ohjeistaa vielä Marttia: "Two hands." Martilla ei ole kirja kahdessa kädessä ja konduktori lähtee pois hänen luota. Martin avustaja sanoo hänelle vielä, että kahdella kädellä. Martti vastaa, että en anna. Maurilla on kirja valmiina eli hän pitää siitä kiinni kahdella kädellä ja konduktori hakee kirjan häneltä. Samoin hän hakee kirjan Anulta. Martin avustaja muistuttaa taas: "Konduktori ei ota sitä ennen kuin annat sen kahdella kädellä." Konduktori tulee taas Martin luo ja sanoo: "Two clever hands." Lopulta myös Martin kirjan ojentaminen onnistuu. Konduktori ottaa kirjan ja sanoo lempeästi, että hyvä ja silittää Martin poskea. (Jakso 3, R1)

Kannustavuudella on suuri merkitys myös lapsen tavoitteiden saavuttamiseen. Lasta ei jätetä yksin annetun tehtävän kanssa vaan esimerkiksi vaativan suorituksen aikana lasta kannustetaan suoriutumaan loppuun asti. Konduktori seuraa lasten suoriutumista ja siirtyy tarvittaessa lapsen lähelle kannustamaan.

Lapset istuvat avustajan kanssa lattialla ja ovat siirtymässä konttausasentoon. Konduktori kääntää katseen Maurin suuntaan, joka on alkanut jo siirtyä konttausasentoon. Konduktori ohjaa lasta: "Then Mauri get on your hands and knees darling. Excellent, excellent. Come on push, bottom up, come on, you can do it, come on Mauri." Fysioterapeutti on lähellä ja hän suomentaa: "Työnnä, pylly ylös." Konduktori: "Bravo Mauri." Joku lapsista (?) huutaa myös: "Hyvä Mauri." Konduktori jatkaa kannustamista: "Push up, push up." Hän näyttää itse mallia ja ojentaa omat kädet suoraksi. Tämän jälkeen menee vielä itse konttausasentoon ja sanoo: "Just stay like that." (Jakso 7, R1)

Myös vanhemmat kiinnittävät huomiota konduktorin kannustavaan ohjaustyyliin. Se liitetään tärkeäksi konduktiivisen kasvatuksen ominaisuudeksi, joka innostaa lapsia ja vanhempia itseään. Kun lapsi saavuttaa jonkin tavoitellun taidon tai päämäärän, sitä juhlistaan ja palkitaan.

Ä2: Ja sit nää ohjaajat siellä, ne on niin, sehän kuuluu taas niitten siihen ajatukseenkin, et ne on niin kannustavia ja näkee niitä mahdollisuuksia, et se anto niin paljon uskoa. Se oli hyvin tarttuvaa se, että kyllä kannattaa yrittää. Koko se ilmapiiri.

Ä4: Niin, että siellä ollaan jotenkin hirveen positiivisia ja ei maalata pirun kuvia seinille

Äänekäs kannustaminen näyttää poikkeavan siitä, mihin normaaleissa suomalaisissa käytännöissä on totuttu. Kannustuksella on merkitystä koko kurssin ilmapiiriin.

Vaativuus Konduktorin ohjaus kurssilla on vaativaa. Hän ei anna periksi lapsille asetetuista tavoitteista vaan vaatii lapsia suorittamaan annetut tehtävät loppuun asti. Tämä edellyttää sitä, että konduktori on tietoinen lapsen taidoista ja mahdollisuuksista ja uskoo lapsen selviytymiseen.

Lapset ovat selällään lattialla, polvet koukussa. Konduktori avustaa Alisaa ja sanoo: "come on Alisa" Hän yrittää saada Alisaa puristamaan polvet yhteen, mutta Alisa ei tee mitään. Konduktori pitää Alisan polvien välissä hernepussia. Hän painaa Alisan polvia yhteen ja sanoo: "knees, knees, ok." Tarkoitus on painaa polvilla hernepussia ja nostaa pää ylös. Konduktori sanoo fysioterapeutille, että Alisa ei ymmärrä, mitä pitäisi tehdä. Ft sanoo Alisalle jotain ohjeita. Konduktori: "Like Mikko, katso. Come on darling." Alisa ja Mikko vilkuilevat toisiaan. Konduktori toistaa ohjeita. Alisa alkaa vihdoinkin yrittämään ja toiminta alkaa onnistua. Hän nostaa päätään monen ohjeen jälkeen. (Jakso 44, R2)

Konduktori jatkaa sinnikkäästi ohjeiden antamista ja lapsen kannustamista uskoen, että lapsi selviytyy. Hän ei myöskään lopeta heti tehtävän tekemistä lapsen kanssa, vaikka lapsi olisi itkuinen. Näyttää siltä, että hän pyrkii antamaan lapselle kokemuksen siitä, että tämä suoriutuu harjoituksesta.

Vanhemmille ja lapsille kurssin ohjaustapa poikkeaa usein siitä, mihin he ovat aiemmin tottuneet. Konduktori näyttäytyy vahvana persoonana ja ryhmän selkeänä johtajana. Hän on tiukka ja vaativa auktoriteetti, jota lapset kuuntelevat ja jolta he osaavat odottaa ohjeita. Jo kurssin alkuvaiheessa lapsen todetaan oppineen kuuntelemaan konduktoria, mitä pidetään yhtenä tärkeänä kouluvalmiustekijänä. Vanhemmat havaitsivat, että konduktori nauttii myös lasten arvostuksesta, mikä näkyy lasten halusta toimia hänen ohjeistuksensa mukaan.

Että se on myös mun mielestäni ollut hirveen positiivinen tässä ryhmässä ja tässä työssä, että vaikka konduktori on ankara niin silti. Hänen sanansa on aikamoinen laki ja hänellä on todellinen auktoriteetti tossa ryhmässä. Poikakin aina sanoo, että vaikken mä aina siitä tykkääkään niin kyllä mä silti teen niin kun hän käskee. (2A)

Täällä hän on oppinut kuuntelemaan opettajaa. Siis tää on käsittämätöntä. Kolme päivää on mennyt, neljä päivää. Ensimmäisenä päivänä hän niin kun, siellä joku puhuu, mut jo toisenä päivänä hän kuunteli jo paljon paremmin. Hän tiesi, että siinä on pomo, että häntä kuunnellaan ja hänelle vastataan. (4A)

Mä luulen, että se tässä vaiheessa on ollut hyvä asia, että mehän ollaan oltu katso-massa sekä minä että mun mies kyllä, mitä siellä tehdään ja on näyttänyt mun mielestä ihan hyvältä, että tää justiin, että täytyy olla tämmönen aika vahva persoona tää joka vetää tätä ryhmää, mikä mun mielestä konduktori on. Se on hyvä, koska nämä lapset todella kuuntelevat tätä just. Kaikki sanoo sitä, että koulussakin pitää kuunnella opettajaa, niin se on vähän se sama asia. (5B)

Vanhemmat kokevat tällaisen vaativan ohjauksen pääasiallisesti positiiviseksi, vaikka se herättää myös ihmetystä.

Ä9: No, [naurua], se oli niin hirveen, siis me oltiin ehkä, ei kukaan voi olla niin, siis niin kova ja vaativa kun oli tää ohjaaja [unkarilainen konduktori]. Siis ei suomesta löydy sellaista.

H: Oliko se susta liian vaativaa? I9: Ei

Mikko istu siinä, se laittoi käden tänne näin. Istui ihan hyvin. Konduktori sit huomautti, että miksi sinulla on käsi täällä. Mää aattelin, että eikö se nyt voinut sen hetken pitää sitä kättä siellä. Kuitenkin osaa niin hyvin istua siinä. (1B)

Vaativuuden ja toisinaan aika kovalta näyttävän ehdottomuuden lisäksi konduktorin uskotaan aidosti välittävän lapsista. *Toisaalta hän on tavallaan ehdoton, mutta sitten hän niin emotionaalisesti näyttää, niin emotionaalisesti saa lapset mukaan (4A,8).*

Konduktiivisen kasvatuksen tuloksellisuus kytkeytyy läheisesti tiiviiseen harjoitteluun. Vanhemmat eivät liitä konduktiiviseen kasvatukseen mystiikkaa tai salaperäisyyttä vaan peruslähtökohdat ovat realistiset. Lapsen kehitys ja oppiminen näyttää olevan tiiviin harjoittelun ja toistojen tulosta.

Ä9: No siinä on se kova työ. Että se perustuu siihen kovaan harjoitteluun ja toistamiseen. Että mikään ei kyllä tule ilmaiseksi eikä millään vippaskonstilla vaan, että tehdään koko ajan töitä. Että nehan on hirveen vaativia just (...)

Elikkä se viesti on sitä, että osaat, että se on kovaa työtä, mutta uskoa heihinkin [lapsiin], että kyllä, jos harjoittelee, niin kyllä sinä opit. (5B)

Myös lapsen taitojen kehittymisen kannalta tiiviit kurssijaksot koetaan tärkeiksi. Niiden aikana lapsi saa tarvitsemaansa yhtäjaksoista harjoittelua, joka voi mahdollistaa tietyn kehitysaskelen.

Ja sitten nää tehojaksot, ne ovat myös hirveen tärkeitä, koska joskus tuntuu, että se jokin taito on ihan, ihan kohta se tulee, ihan nyt kohta, ihan vähän aikaa vielä. Mutta se ei ihan tule vielä. Ja sitten tulee tämä tehokurssi, jossa kolme-neljä viikkoa peräkkäin tehdään vain, siinä se tulee. Se mahdollistaa sen viimeisen harppauksen. (Ä7)

Kurssiohjelma on rankka ja tästä olisi toivottu enemmän tietoa etukäteen. Ohjelma on fyysisesti vaativaa niin lapsille kuin vanhemmillekin. Lapset ponnistelevat voimansa äärimmilleen. *Sellaista ylirasitustakin on tullut kyllä (Ä9).* Lindin (2002) tutkimuksessa tulee esille, että vaikeasti vammaisten lasten vanhemmat uskovat harjoittelun olevan lapsille pääasiallisesti leikinomaista. Myös päivittäinen harjoittelu-aika kurssilla on moninkertainen verrattuna siihen, mitä se normaaliarkena on.

Ä5: (...) Että Matillakin sitten sillai jäykistyi, että piti illalla tehdä loppuvenyttelyjä. Että oli kuitenkin rankkaa tekemistä, että olisi tarvinnut olla joku semmonen, että jalat ihan maitohapoilla, että joku loppuvenyttely. (...) Oli niin tottumaton semmoseen rankkaan, kuitenkin että pitkän aikaan ensin tehdään ja sitten vähän huilataan ja sitten taas tehdään. Fysioterapiassa se on semmonen kolme varttia, niin ei siinä tuu semmosta, niin maitohappoja varmaan kun tuolla.

Fyysistä haastetta lisää se, että monet venytykset ja liikkeet ovat lapsille vaikeita. Paikkojen jäykkyys varsinkin kurssien alkuvaiheessa aiheuttaa joissain lapsissa paljon itkuisuutta, kuten eräs vanhempi toteaa lapsestaan kurssin loppupuolella: *Se oli se ensimmäinen viikko, niin sehän oli yhtä huutoa, mutta nyt välillä jo nauraa* (3B). Viikkojen edetessä lapset ja aikuiset tottuvat kurssin rytmiin ja lasten itkuisuus ja huuto vähenee.

(...) Hirveen vastustus [lapsella] oli pari ekaa viikkoo. Vieläkään se ei oo päässyt siitä, että rupesi tossa itkemään, kun sinne jättää ja se ei ole mitään äiti-ikävä, vaan se on yksinkertaisesti sitä, että se tietää, että täällä on rankkaa. Tää on hirvittävän rankkaa. Minä olen ollut tossa monena päivänä mukana niin aivan siis otsasuoni pullottaa, melkein jotain vatsaliikettä tekee ja hiki valuu, mutta että tosiaan, niin hirveen motivaatio niillä on sitten. Nyt tyttökin on päässyt vauhtiin, että haluaisi jatkaakin vielä, mutta ikävä kyllä loppuu. Yksi jumppapäivä, kaksi vielä. (3B)

Lapset, jotka ovat olleet kursseilla aikaisemmin, tuntuvat tottuvan ohjelmaan nopeammin. Eräs äiti kertoo, että nyt heidän ollessaan toisella kurssilla, kaikki on lähtenyt paremmin liikkeelle kuin ensimmäisellä kurssilla. Lapsi tietää, mitä odottaa ja mitä on edessä. Eteneminen on nopeatempoista ja päivät vaativat lapsilta ja aikuisilta keskittymistä toimintaan. Tästä huolimatta niin lapset kuin vanhemmatkin kommentoivat kurssia positiivisesti ja lasten todetaan tulevan innostuneesti mukaan. Myös Lind (2000) raportoi samansuuntaisia tuloksia lasten innokkuudesta.

(..) mutta ei se oo tuntunut siltä, että se olis rankkaa, että se on tuntunut, että Mika on nauttinut myös siitä, että on saanut tehdä, saanut kokeilla kaikkea niitä. Sitten se ilo siitä, kun huomaa, että osaa ja pystyy tekemään niitä asioita. (Ä2)

Ollaan kyllä tosi tyytyväisiä ja toivottavasti joskus vielä päästään toisen kerran, että tosiaan tullut semmonen ajatus, että onhan tämä hirveen rankka tämä kuukausi, että varmasti pitempää ei jaksaisi (...). (2B)

(...) että nyt, kun ollaan näin kauan oltu niin joka päivä, niin poika sanoo, että lähdetään rankkaan kouluun, ja joo hän on tosi innostunut ja oikein innolla ja ilolla tulee ja aina vahtii, että onko kaikki paikalla ja kuka on pois ja kaikki tosi silleen ihan positiivisesti yllättynyt. Että mä olin aika varma, että hänen kohdallansa tämä ei onnistu, että hän on kauhean arka kaikelle uudelle. (5B)

Yksilöllisyys Konduktiivisen kasvatuksen kurssin ohjelma on yksilöllisesti suunniteltua. Ohjelma rakentuu sekä yhdessä tehtävistä osista, että jokaisen lapsen yksilöllisesti suorittamista osista. Vaikka toimitaan ryhmässä, jokainen lapsi huomioidaan yksilöllisesti. Myös yhdessä suoritettavien tehtävien aikana konduktori tarkkailee lapsia yksilöinä ja antaa heille henkilökohtaisia ohjeita. Konduktori pitää silmällä, miten lapset ylläpitävät asentoaan, ja hän voi korjata esimerkiksi lapsen istuma-asentoa. Seuraavassa esimerkissä lapset ovat lopettaneet yhteisen keppiliikkeen. He istuvat pöytien takana ja avustajat ovat heidän takanaan.

Konduktori katsoo Matiaksen suuntaan ja huomauttaa: "Matias is not sitting straight. He is twisting, leaning on her mother." Äiti alkaa korjata Matiaksen asentoa. (Jakso 2, R1)

Toisinaan jokaisella lapsella on oma yksilöllinen suoritustapa. Lapset tekevät harjoituksia toisiaan lähellä, mutta jokainen omaa sovellustaan. Konduktori myös nostaa ohjauksessaan ryhmäläisille esille yksittäisten lasten suorituksia. Esimerkiksi lasten maalaamat kukkapurkit käydään huolellisesti läpi, jolloin lapset huomioivat toisen lapsen tekemistä.

Joillekin vanhemmista ohjelman yksilöllisyys tulee yllätyksenä. Varsinkin kurssin alussa näyttää vanhempien mukaan siltä, että jokainen lapsi tekee omaa tahtiansa eikä ehdi seurata, mitä ympärillä tapahtui. Jotkut vanhemmat kokevat, että ryhmässä ja yhdessä tekeminen on odotettua vähäisempää. Myös virheelliset ennakkokuvat ryhmän toiminnasta ohjaavat odotuksia.

Mulla oli ainakin etukäteen semmonen kuvitelma, että kaikki lapset yhdessä tekee kauheesti ringissä. Kun me nähtiin semmonen video vaan etukäteen, missä kaikki oli, hyvin iloisena niitä teki, ja sitten tuolla, niin ainakaan mä en mitään muitten lasten juttuja yhtään ehdi eikä lapsikaan ehdi niitä, koska meillä on vähän erilainen, kun muilla. Niin kun jokaisella on vähän erilaiset ne, mitä tekee, että siinä ei silleen tehdä, että kaikki tekee tätä samaa. Mikä etukäteen oli se kuvitelma. (1A)

Toisaalta yksilöllisyys suoritustavoissa ja tavoitteissa on tärkeää. Koetaan, että konduktori on taitavasti miettinyt esimerkiksi jokaisen lapsen liikkumistavan erikseen yksilöllisten taitojen mukaisesti. Uskotaan myös, että vaikka lapsi tekee itsenäisesti omaa työtään, hän silti seuraa toisia lapsia. Vaikka itse toiminta on kurssilla välillä hyvin yksilöllistä, vertaisryhmä on koko ajan läsnä. Vanhempien mielestä ryhmän merkitys kasvaa kurssin loppua kohti ja lapsille hahmottuu kuva omasta ryhmästä. Lapset muodostuvat ryhmäksi ja oppivat seuraamaan toisiaan paremmin. He sisällyttävät puheissaan ryhmään kaikki lapset, jotka ovat toiminnassa mukana riippumatta lapsen iästä tai toiminnan tasosta. Vaikka vanhemmat näkevät yksilöllisyyden tärkeänä, se ei ole aina lapsen mieleen.

Ja meillä on ainakin, kun ei pystytä tekeen niitä pitkiä kävelyharjoituksia, kun muilla. Että Anulla on aika yksilöllinen se ohjelma, niin nyt Anulla on tullut ihan selkeästi se, että minä haluan kanssa, noitten muitten mukaan mennä. Mutta että konduktori on kuitenkin hirmu hyvin suunnitellut sen, että Anulla on koko ajan kuitenkin, että sitten vahvistetaan niitä käsiä ja tehdään eri liikkeitä. (1B)

Yksilöllisyys näkyy myös tavoitteissa. Suoritukset ovat tavoitteellisia ja vanhemmat näkevät arvokkaana asiana sen, että tavoite tehdään selväksi kaikille osapuolille.

Minä olen täällä huomannut, että täällähän ohjaaja koko ajan näyttää, että mikä on se tavoite. Esimerkiksi, jos tehdään jotain niin näytetään se tulos, sitten prosessi ja sanotaan, että saavutapas se tulos tän prosessin avulla. Ja siinä täytyy olla hirveän paljon älyllisesti mukana. Täytyy ymmärtää ja siinä ilman tarkkaavaisuutta ei pitkälle pötki. Ja se on mun mielestäni saanut Arjan hyvin monta kertaa keskittymään asiaan, vaikka hän ei olisi siitä alusta asti innostunut. Että hän keskittyy vain sen takia, että se on välttämätöntä tuloksen saavuttamiseksi. (...) (4B)

Kokemus siitä, että jokaiselle lapselle luodaan selkeät tavoitteet, joihin tähdätään, on vahva. Toimintaa ja tehtäviä vaikeutetaan lapselle aina tarpeen mu-

kaan. Hänelle asetetaan vaativia, rohkeita tavoitteita, jotka ovat juuri lapsen suorituskyvyn rajoilla.

I3: Tällä kurssillahan tietysti Mikko on liikunnallisesti tavallaan kuitenkin, parhaiten liikkuu, mut sielläkin on otettu huomioon se, että muut tekee jotain heille semmosta sopivaa juttua, niin Mikolle vähän vaikeutetaan sitä. Että se vaatii sen, ettei oo niitä lapsia hirveesti ja sitten seurataan koko ajan. (...) Mikä tässä sitten on hyvää, ettei ei liian helppoo, että sitä vaikeutetaan, et se on aika yksilöllistä kuitenkin.

Hän [konduktori] osaa asettaa vaativia päämääriä, mutta kuitenkin ei niin vaativia, että se on täysin mahdotonta. (4B)

Toiminnan sanoittaminen Konduktori käyttää ohjeistaessaan toimintaa paljon minä-muotoista puhetta. Ideana on se, että konduktori antaa ohjeen minämuodossa ja lapset sekä avustajat toistavat sen suoritusta tehtäessä. Minämuotoisia ohjeita käytetään erityisesti aina toimintaa aloitettaessa ja otettaessa hyvää alkuasentoa. Fysioterapeutti toimii yleensä sanoituksen suomentajana, johon lapset ja vanhemmat koettavat yhtyä.

Konduktori: "I lift my head up."

Ft: "Nostan pään ylös." Myös jotkut vanhemmat ja lapset toistavat saman.

Konduktori: "I straighten my back."

Ft: "Suoristan selkäni." (Jakso 9, R1)

Toiminnan sanoitukseen liittyy usein myös ääneen laskeminen, jolla rytmittää toiminnan kestoa.

Vanhemmat huomioivat haastatteluissa vain vähän minä-puheen käyttöä, vaikka se on keskeinen osa ohjaustapaa. Eräs vanhempi miettii sen tärkeyttä.

Ä7: Ja Arja pääsee tuntemaan, että miltä se tuntuu tällainen määrätietoinen itsensä kasvattaminen, koska Petö-menetelmässähän ei sanota, tee näin, vaan sanotaan, minä teen näin. Ja semmoinen sisäinen ääni, niin itse asiassa ohjaaminen on auttanut Arjaa hyvin paljon monessa asiassa, esimerkiksi matematiikassakin.

5.2.2 Lapsi onnistuu ja kehittyy

Tämä luku perustuu yksinomaan vanhempien kokemuksiin siitä, mitä konduktiivinen kasvatus merkitsee heidän lapselleen. Konduktiivinen kasvatus koetaan onnistuneeksi yksittäisen lapsen kannalta. Myönteiseen kokemukseen liittyvät lapsen innostuminen omasta osaamisestaan ja kokonaiskehittymisestään sekä lapsiryhmän merkitys. Lapsen omaan haluun ja toimintaan liittyviä muutoksia havaitaan jo itse kurssin aikana. Niin lapsen taidoissa kuin lapsen koko olemuksessakin näkyy kehittymistä. Vaikka päätavoite kaikilla lapsilla on liikumisen edistyminen, vanhempien puheissa toistuu kokemus siitä, että konduktiivinen kasvatus ei rajoitu vain siihen. Kommentit kuten *se on niin kokonaisvaltaista tai kun se ei oo vaan tätä fyysistä* tulevat haastatteluissa usein esille.

Odotukset Osalla vanhemmista on selkeitä kurssiin liittyviä tavoitteita lapselle. Osa odotuksista on konkreettisia lapsen motoriikkaan liittyviä. Yleisesti toivotaan liikumisen ja kävelyn kehittymistä sekä pystyasennon löytymistä. Odotetaan, että liikkumiseen tarvittavaa tukea voidaan vähentää esimerkiksi siten, että lapsi pääsisi kävelytelineestä eroon. Osalle lapsista liikkumisen kehit-

täminen tarkoittaa kävelyä apuvälineiden avulla, osalle ilman apuvälineitä ja osalle itse kävely on hyvin kaukainen tavoite. Keskeistä on tasapainon kehittyminen ja oikeiden liikkumisen mallien löytäminen. Käsien käyttöön toivotaan kehitystä ja myös passiivisemmän käden aktivoitumista. Jäykkyyden toivotaan vähenevän sekä käsistä että jaloista.

Hän pystyisi paremmin kontrolloimaan itseään ja tietysti unelmana on, että Arja joskus kävelee, mutta me lähdetään siitä, että yritetään kehittää niin pitkälle kuin suinkin mahdollista et vaikka hän ei kävelisi ihan itse, mutta sauvojen kanssa tai ihan minkä tahansa kanssa ja nyt kehitetään tasapainoa. Kehitetään sitä kykyä ojentaa kädet ja jalat. (4A)

Vanhemmat asettavat lapselleen myös yleisiä, kokonaistavoitteita. Toivotaan kehityksessä tapahtuvaa yleistä *sykäystä* pitkän tasaisen vaiheen jälkeen. Samoin odotetaan, että lapsi oppisi hallitsemaan itsensä kaikin puolin paremmin sekä keskittymään omaan tekemiseensä pidempään. Jotkut vanhemmat eivät aseta mitään konkreettisia tavoitteita kurssille vaan annin suhteen ollaan hyvin odottavin mielin. Myös Lindin (2000) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista yli puolet ei asettanut suurempia odotuksia kurssille tai vanhemmat painottivat, ettei heillä ollut välittömiä odotuksia vaan lähinnä toivovat sitä, että harjoittelu tuottaisi tulosta myöhemmin (Lind 2002).

Mulla ei ollut kauheesti toiveita, kun tänne tultiin, mutta nytten sitten tässä on neljä päivää käyty ja on huomannut jo lapsessa muutoksia paljon, niin tietysti toiveetkin nousee sitä mukaan, kun huomaa, että tuloksia tulee. (3A)

Lapselta puuttuu usein oma halu ja yritys suoriutua kuntoutukseen liittyvistä harjoituksista sekä jokapäiväisen elämän rutiineista, ja tähän halutaan muutosta. Kurssilta etsitään apua siihen, että lapsen oma aktiivisuus ja yrittäminen voimistuisivat ja sitä kautta lapsen kyvyt saataisiin paremmin esille. Lapsen toivotaan motivoituvan ja innostuvan harjoittelusta sekä oivaltavan sen merkityksen ja sen, että vastuu on myös hänellä itsellään.

Just sitä kanssa et tommosta oma, tai siis hänellä olisi se ittestään, se halu niin kun puuttuu. Hän saisi mun mielestä enemmän itte kanssa niin kun halukas. Mää itte ja mää itse haluan mennä. (1A)

Joo ja minä haluaisin, että hän ihan itse ymmärtää, että mitä varten tää tehdään ja miksi hänen pitää haluta tehdä näitä harjoituksia, että ei sen takia, että äiti sen jälkeen lupaa vaikka et hän ostaa nukerattaat tai joku semmonen juttu vaan, että hänen täytyy kehittää itseään. Hänen täytyy niin kun oppia se. (4B)

Lapsi osaa ja haluaa Vanhempien kokemusten mukaan lapsen käsitys itsestään muuttuu. Lapsi huomaa kurssilla itsenkin onnistuvansa ja on tyytyväinen ja ylpeä suorituksestaan. Hänen ymmärryksensä omista taidoistaan ja selviytymisestään kasvaa kurssin aikana. Lapsi saa onnistumisen kokemuksia omasta osaamisestaan, ja tämä vaikuttaa hänen koko olemukseensa.

(...) Mauno itte käveli sieltä, kuitenkin tietysti avustettuna, mutta kuitenkin. Siis se ilme oli Maunolla, että olis pitänyt kamerat olla siinä kohtaa. (1B)

(...) sen huomasi, miten paljon tuli sitä uutta ja sitä intoa tehdä kun hän huomasi, että kyllä mää vaan pystyn, vaikka mää ensin hammasta purren, mutta mää pystyn tähän, niin se innostaa paljon eteenpäin joka asiassa. (Ä8)

(...) mutta se tulee sinne lastenkin muistiin, että hän on onnistunut, niin se kasvattaa sitten sitä omaa mielikuvaa sitten lapsellekin itsestään, että mitä hän osaa, ja hän on näin hyvä ja hän niin kun pystyy ja tällasta näin. (Ä3)

Osaava lapsi -käsitykseen vaikuttaa se, että lapsen annetaan tehdä itse. Kun lapselta edellytetään omaa tekemistä eikä häntä auteta liikaa, hän myös oppii sen, että hän selviytyy itse.

Tää on ensimmäinen menetelmä, joka on aktiivinen ja mun mielestäni ainakin tää ensimmäinen puoltoista viikkoo on ollut hirveen positiivinen siinä suhteessa, et lapset itse tekee eikä vaan oo möhkäleitä, joita venytellään ja siirrellään jonnekin. Ja se on myöskin mun pojalleni ollut semmonen suuri ahaa, et mä osaan itsekin tehdä (...). (2A)

Itseluottamus on lisääntynyt tossa. Huomaa, että pystyy tekemään ja kun vaaditaan ja eikä auteta niin herkästi, niin kun kotona ja muuallakin tulee tehtyä, niin huomaa, että kyllähän ne pystyykin ja se ruokkii sitä motivaatiota sitten. (3B)

Ohjaus mahdollistaa onnistumisten kokemuksia. Lapsen itsenäinen tekeminen ja tehtävän suorittaminen loppuun asti ovat keskeisiä periaatteita. *Ja hän ei voi muuta, kuin saavuttaa sen tavoitteen. Ja ei häntä kukaan ala kehuaan siitä, mitä hän ei ole tehnyt* (Ä7). Kun lapsi saavuttaa jonkin annetun tavoitteen, hän on myös itse tyytyväinen ja ylpeä omista suorituksistaan. Suuri savutus saattaa olla esimerkiksi se, että lapsi rohkaistuu ottamaan itsenäisesti askeleita ja huomaa selviävänsä siitä. Tämä vahvistaa lapsen positiivista käsitystä omista taidoistaan ja osaamisestaan.

Vanhemmat tekevät havaintoja, että jo kurssin ensimmäisten viikkojen aikana lapsen motoriset taidot edistyvät. Käsien toiminta kehittyy eri tavoin: käsi suoristuu, nyrkki ja sormet aukeavat, myös passiivisen käden toiminta aktivoituu. Lapsen liikkuminen muuttuu myös. Yleensäkin jalkojen käyttö lisääntyy ja jäykkyys vähenee paitsi jaloissa, myös kokonaisemmin lapsen olemuksessa. Tasapainon kehittyminen on keskeinen edistysaskel, joka näkyy niin seisomisessa kuin istumisasennon ylläpitämisessä. Lapsen yleisestä ja kokonaiskehityksestä tehdään huomioita. Kun lapsi hallitsee kehoaan paremmin, hänen koko olemuksensa on rauhallisempi. Lapsi jaksaa keskittyä esimerkiksi kirjoihin. Eräs vanhempi kertoo, että lapsessa tapahtuu edistyksiä, joita on vaikea nimetä konkreettisesti. Esimerkiksi lapsen tilan hahmotus kehittyy ja lapsi oppii käyttämään ympäristöään liikkumisessa.

(...) että tää ei oo pelkästään, että tämä lantion hallinta tuli ja pystyasento parani, vaan kun se on niin kokonaisvaltaista, kun se vaikuttaa siihen koko lapseen, kun se hahmottaa kehonsa paremmin. Se on niin uskomaton se kokonaisuus, mikä sitten, että se on semmonen hallitumpi. (2B)

Vanhemmat havaitsevat, että lapsi myös haluaa tehdä asioita enemmän itse. Hänen oma tahtonsa ja vaativuutensa lisääntyivät. Lapsen positiivisten kokemusten ja onnistumisten kautta lapsen omatoimisuus ja into yrittää kasvavat.

Halu suoriutua asioista itse saattaa näkyä esimerkiksi harjoitusten tekemisessä, mutta myös kotona pienissä arjen toiminnoissa.

(...) hänellä on kyllä tuo oma-aloitteisuus parantunut ja tuo kävelykin mun mielestä on hänellä parantunu, et hän nostaa jalkoja paremmin ja kävelee paremmin, että oma-aloitteisuus on mun mielestä nyt tässä kuussa kyllä parantunu, että ei olo enää niin semmonen, että istuu vain ja odottaa, että äiti pue mua. (5B)

Meillä on hirveesti nyt, että hän haluaa opetella syömään ja hän haluaa opetella riisua, että se on niin kun kauheen semmonen tahto nyt, että hänkin haluaa nyt niillä käsillä tehdä, kun se on ollut vähän sitä, että en mä nyt viitti (...). (2B)

Lapsi oivaltaa harjoittelun merkityksen itselleen. Vanhemmat luonnehtivat lapsiaan esimerkiksi lauseilla *ei pistä enää hanttiin, hoksannut, että tämä on hänen juttu*. Lapsi ymmärtää, että harjoitukset tehdään joka tapauksessa. Myös tiettyjä harjoituksia, joita lapsi on ennen *inhonnut*, hän saattaa nyt yrittää. Vanhempien mukaan lapsi ymmärtää itse, miksi jotain liikettä tehdään ja hän ottaa itse enemmän vastuuta toiminnastaan.

Vanhemmat arvostavat konduktiiviseen kasvatukseen sisältyvää ajatusta, että lapsen halutaan liikkuvan. Lapsi tehdään tietoiseksi toiminnan tavoitteista ja sen oletetaan motivoivan lasta. Liikkumisen taito on arvo sinänsä, joka motivoi lasta.

(...) suomalaisessa järjestelmässä ei välttämättä selitetä lapselle, miksi näin tehdään, mutta Petö-menetelmässä minusta enemmän luotetaan siihen, että lapsi haluaa oppia uusia liikuntakykyjä. Ja se ei ole lapselle yhdentekevää, koska lapset huomaavat heti, kun jotain muuttuu liikuntakyvyssä. (Ä7)

5.2.3 Kooste: osaavaksi ja tahtovaksi lapseksi

Konduktorilla oli merkittävä rooli kurssin toteutuksessa. Konduktiivisen kasvatuksen ohjaus näyttäytyi kannustavana, vaativana, yksilöllisesti ja tavoitteellisesti suunniteltuna. Vanhempien ensivaikutelma ohjauksesta oli, että se oli rankkaa lapselle. Lapset kuitenkin selviytyivät ja saivat tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Vaikka kurssiaika oli lapsille haastavaa, he saivat positiivisia kokemuksia omasta osaamisestaan, mikä ruokki lasten motivaatiota omaan yrittämiseen ja omatoimisuuteen. Myös Lindin (2000) tutkimuksessa lasten uskotaan nauttivan harjoittelusta kurssin aikana. Ohjauksen ja lapsen toiminnan tarkastelu osoitti sen, että siinä hyödynnettiin lapsen lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky 1978). Vaikka tavoitteet ja harjoitukset olivat kurssilla toisinaan vaikeita lapselle, ne olivat lapsen suorituskyvyn rajoissa. Ohjaajan tehtävänä oli löytää lapselle oikea tavoitetaso ja ohjauksella mahdollistaa lapselle onnistuneita suoriutumisen ja oppimisen kokemuksia. Sopivan vaatavuustason, yksilöllisyyden ja tavoitteellisuuden löytämiseksi kasvattajan on tunnettava lapsen lähikehityksen vyöhyke (ks. Vygotski 1982).

Lapsen suoriutumista annetusta tehtävästä tuettiin kurssilla monella tavalla. Hän sai vahvaa kannustusta, jossa korostuivat ohjaajan myönteinen asennoituminen ja usko lapsen mahdollisuuksiin. Suoritusta tuettiin niin puheella kuin käsin ja erilaisin apuvälinein. Vanhempien kuvaamat ohjauksen elementit

ovat konduktiivisen kasvatuksen termein fasilitointia. Ohjauksessa toteutui interpersoonallinen, manuaalinen ja verbaalinen fasilitointi (Rab 1997). Fasilitointi voidaan nähdä eräänlaisena "scaffoldauksena", jossa lapsen suoritusta tuetaan lähikehityksen vyöhykkeellä antamalla tukea oikea-aikaisesti lapsen itsenäisen suoriutumisen yläpuolella. Tuki poistetaan, kun lapsi oppii. (Geert & Steenbeck 2005.) Keskeistä lapsen ohjauksessa on lapsen aloitteellisuuden havaitseminen ja sen tukeminen.

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että konduktiivisen kasvatuksen myötä lapsen käsitys itsestään muuttui osaavammaksi ja lapsi motivoitui tekemään asioita enemmän itse. Petön luomin termein voidaan puhua ortofunktion saavuttamisesta, joka on konduktiivisen kasvatuksen tavoite (Hári & Ákos 1988, 140–145). Vanhemmat havaitsivat lapsessaan ortofunktioon suuntaavaa kehitystä. Ortofunktio on hankalasti käännettävissä. Se voi olla erikoisuudessaan jopa hieman harhaanjohtava, sillä tavoitteena on yksinkertaisesti luoda lapsesta aktiivinen ja itsenäinen oppija, ja tähän prosessiin liittyy kiinteästi lapsen asenne (Coles & Zsargo 1998). Ortofunktiossa on kyse oppimisprosessista, jossa koko persoonallisuus kehittyy. Ortofunktionaalinen yksilö pystyy oman ongelmanratkaisukykynsä kautta vastaamaan muuttuviin olosuhteisiin läpi elämänsä. (Hári & Ákos 1988, 140–145.) Lapsen tietoisuus siitä, mitä tavoiteltiin, näytti edesauttavan lapsen innostusta. Myös Swainen ja Walkerin tutkimuksessa (2003) vanhemmat pitivät tärkeänä, että konduktorit kommunikoivat ja selittivät harjoitusten merkitystä lapsille.

Vanhemmat arvostivat sitä, että lapselle asetettiin haastavia tavoitteita ja että häneltä vaadittiin paljon. Tämä toi vanhemmille myös yllätyksiä lapsen taidoista, mikä saattaa kertoa siitä, että niin lapset kuin vanhemmat olivat tottuneita siihen, että tavoitteet oli aiemmin asetettu aktuaalista suoritustasoa silmällä pitäen. Vaativuustaso on voinut olla alhainen. Kovasen (2004) mukaan lapsi voi lakata yrittämästä ja jopa hukata motivaation uusien asioiden oppimiseen, mikäli hän ei saa omien yritysten kautta onnistumien kokemuksia. Aikuisen vastuu tuottaa, tarjota ja vaatia lapselta näitä onnistumisia mahdollistavia kokemuksia on sitä suurempi, mitä vaikeampi lapsen vamma on. (Kovanen 2004, 41–42.) Jotkut lapsista olivat ennen kurssille tuloa olleet haluttomia itsenäiseen yrittämiseen. Sekä lapsi että vanhemmat olivat tottuneet siihen, että lapsen puolesta tehtiin asioita. Petön termien avulla lasta voisi kuvata dysfunktionaaliseksi. Mikäli lapsi on oppinut dysfunktionaaliseksi (McGee & Sutton 1989), hän on epäonnistumisten kautta tullut passiiviseksi ja riippuvaiseksi muiden avusta.

Vaikka kurssilla tavoiteltiin vahvasti lapsen omaa tekemistä, oli aikuisen eli pääasiassa konduktorin ohjaus voimakasta ja toiminta tarkoin strukturoitua. Koko kurssi henkilöityi konduktoriin. Hänellä oli voimakas vaikutus siihen, millaiseksi kurssi muotoutui ja millaiseksi se koettiin. Ohjaajana häntä pidettiin vaativana auktoriteettina, jonka sanomisiin uskottiin. Arvokkaana asiana vanhemmat näkivät sen, että lapsen kehitykseen liittyviä tavoitteita voitiin käsitellä kokonaisuutena ja yksi ihminen hahmotti koko paketin. Aiemmissä tutkimuksissa konduktoreiden asiantuntemusta pidetään vahvana ja heidän kokonaistie-

tämystään ja lähestymistään arvostetaan (Ferguson & Wilson 2003; Lind 2000; Sigafos ym. 1993).

Kurssi oli tiivis jakso, joka kesti kolmesta neljään viikkoon. Tällainen pidempi yhtäjaksoinen aika, joka sisälsi paljon harjoittelua, mahdollisti vanhempien mukaan uuden oppimista lapsilla. Toisaalta kurssijakso koettiin raskaaksi, mitä ei sen pidempään olisi enää jaksanut. Intensiivisyys on nähty hyvänä asiana myös aiemmissa tutkimuksissa (James & Taylor 1997; Sigafos ym. 1993; Swain & Walker 2003). Tosin Sigafosin ym. (1993) tutkimuksessa vanhempien mielipiteet eivät ole yhteneviä, vaan vaikka valtaosa näkee intensiivisyyden myönteisenä, osa vanhemmista toivoo lyhyempiä päiviä. Valtaosalle Swainin ym. (2003) tutkimuksen vanhemmista keskus tarjoaa ensisijaisesti mahdollisuuden intensiivisempään kuntoutukseen ja suurempaa päätäntävaltaa lapsensa kuntoutusasioissa eikä niinkään ideologista vaihtoehtoa. Myös Australiassa vanhempien on todettu arvostavan konduktiivisen kasvatuksen tarjoamaa mahdollisuutta intensiiviseen harjoitteluun (Bochner & Center 1996).

5.3 Lasten keskinäiset suhteet ryhmässä

Vanhemmat arvostavat sitä, että toiminta tapahtuu lapsiryhmässä. Tämä on selkeästi yksi tekijä, jonka vuoksi konduktiivinen kasvatus koetaan onnistuneeksi. Sillä, että kurssilla toimitaan lapsiryhmässä, näyttää olevan merkitystä lapsen toimintaan. Eräs vanhempi tiivistää, että idea koko jutussa on se, että lapset tekevät ryhmässä. Vanhemmat asettavat myös paljon odotuksia ja tavoitteita lapsen ryhmätyöskentelyyn. Lapselle toivotaan kehittyvän rohkeutta toimia ryhmässä ja sanoa omia mielipiteitään. Odotuksia liittyy myös lapsen kouluvalmiuksiin, sosiaalisuuteen, ryhmässä toimimiseen ja ohjeiden kuuntelemiseen.

Ja mun mielestä tähän näin että tehdään yhdessä, muut tekee omiaan ja sun täytyy keskittyä siihen, että se oli se pää, mitä mä lähdin hakemaan täältä. (4A)

Niin kun tässä nyt on esille tullutkin monessa puheenvuorossa, että tässä on niin kun ihan mielenkiintosta just tämä ryhmässä työskentely ja itsetekeminen. (2A)

(...) mutta se, että hän pystyis muuten kokoamaan itsensä ja olemaan ryhmässä ja kuuntelemaan ja sillä tavalla sosiaalisen paineen alla tekemään jotakin, mitä odotetaan kaikilta tehtäväksi. (2B)

Tavoitteena tässä luvussa on tuoda esille, millaisena ryhmän merkitys näyttäytyy lapselle niin vanhempien näkemänä kuin videoaineistossa. Yleisesti voidaan todeta, että vanhemmat kokevat ryhmän jo sinällään arvokkaaksi asiaksi lapselle erittelemättä sen tarkemmin sen etuja. Ryhmää ei arvioida vain lapsen liikkumisen taitojen kehittymisen kannalta vaan sen merkitys nähdään monipuolisemmin. Videoaineiston pohjalta tunnistin kolme vuorovaikutuksen tyyppiä lasten välillä: 1) lapsi toisen tarkkailijana, 2) ohjaajana ja 3) kaverina. Nämä tyypit esitellään vanhempien haastatteluista tulleiden pääteemojen sisällä. Teksti etenee jälleen siten, että kerron ensin, miten aihe näyttäytyy videoaineis-

ton pohjalta ja tämän jälkeen käyn läpi, miten aihe näyttäytyy vanhempien kokemana.

5.3.1 Ryhmä tempaa mukaan

Toisen lapsen antama malli Lapsi on kiinnostunut muista lapsista alusta asti ja voidaan sanoa, että lapsi toimii toisen tarkkailijana (1). Lapsi seuraa toisen lapsen toimintaa, vaikka ei ottaisi häneen sanallista tai fyysistä kontaktia. Puhetta tai suoraa vuorovaikutusta näkyy lasten välillä melko vähän. Ohjelmaan kuuluu paljon tehtäviä tai toimintoja, jotka toistuvat jokaisella lapsella samoina. Lapset saattavat tehdä yhtä aikaa harjoituksia esimerkiksi laulun tai lorun mukaan tai lapset toimivat vuoron perään odottaen omaa vuoroaan. Lapset seuraavat toisiaan saaden näin mallia tehtävän suorittamiseen. Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa lapset tekevät yhdessä käsiliikkeitä renkaalla. Jokaisella lapsella on rengas, joka on halkaisijaltaan noin 20 cm. Plintit eli pöydät ovat puolikaareissa ja lapset istuvat tuoleilla niiden takana. Lapsen avustaja istuu lapsen takana. Harjoituksen tekeminen on ohi, mutta nyt tavoitteena on, että jokainen lapsi ojentaa renkaan kahdella kädellä konduktorin pitämään keppiin. Konduktori kiertää lapsi lapselta kyseisen tehtävän suorittamiseksi. Mikäli lapsi ei ole valmis tai aikoo suorittaa tehtävän virheellisesti, konduktori siirtyy seuraavan lapsen luo. Renkaan ojentaminen toimii samalla käsiliikkeenä, johon lapsen on keskityttävä. Jokainen välineen ojentaminen tai ottaminen on samalla lasta kehittävää toimintaa, johon liittyy tiettyjen valmiuksien harjoittaminen. Renkaan tai kepin ojentamisessa pyydetään käyttämään kahta kättä, jolloin lapsi joutuu myös huolehtimaan tasapainostaan. Kepin ojentaminen voi tapahtua lapsen heikommalla kädellä.

Konduktori kerää renkaat pois keppiin, johon lapsi laittaa sen kahdella kädellä. Lapsen tulee ojentaa kädet ylös suoraksi. Konduktori katsoo Martin suuntaan. Martilla on edelleen kädet alhaalla. Konduktori: "Martti." Martti seuraa konduktoria, mutta ei anna keppiä. Konduktori siirtyy Markon luo ja hakee kepin häneltä ja sanoo "hyvä Marko." Martti katsoo myös Markoa. Konduktori hakee kepin Anulta ja sanoo "hyvä Anu". Konduktori tulee Martin kohdalle. Martti laittaa renkaan viimeisenä keppiin ja hän laittaa sen kahdella kädellä. (Jakso 4, R1)

Tällaisessa tilanteessa lapsi toimii mallina toiselle lapselle. Lapsi seuraa selkeästi toisen lapsen toimintaa ja tämän jälkeen tekee saman tehtävän itse. Aineiston perusteella ei voida sanoa, antaako lapsi mallin oikeaan suoritukseen vai onko kyse enemmänkin motivaatiosta kyseisessä tilanteessa. Ohjaaja kiinnittää lapsen huomion toisen tekemiseen myös tietoisesti, eli ryhmää tai lasta hyödynnettään oikean mallin antajana. Ryhmän lapset ovat taidoiltaan ja kehitykseltään eritasoisia, joten mukana on myös taitavampia lapsia mallia antamassa. Konduktori saattaa kohdistaa lasten huomion tiettyyn lapseen, joka tekee haluttua tehtävää oikein. Hän käyttää lasta esimerkkinä sanomalla vaikkapa: katsokaa, miten tuo ja tuo lapsi tekee. Lapsi toimii oikeana mallina, jota muut seuraavat.

Lapsi saattaa innostua matkimaan toista lasta myös ei-toivotussa käyttäytymisessä. Toisen lapsen vessahätä saa myös toisen lapsen pyytämään vessaan, tai joku lapsista saattaa koputella häiritsevästi pöytään kielloista huolimatta ja

toinen lapsi hetken seurattuaan kokeilee itsekin samaa. Toisen lapsen pelleily saa usein muiden lasten huomion. Lapset matkivat toisiaan niin toivotuissa tilanteissa kuin vähemmän toivotuissa toiminnoissakin.

Mikko alkaa koputtaa pöytää ja sanoo, että kop, kop, onko siellä ketään kotona. Avustaja ottaa Mikon käsistä kiinni. Alisa katsoo Mikon suuntaan ja alkaa hakata nyrkillä pöytää katsoen samalla omaa avustajaa. Alisa lopettaa kuitenkin koputuksen nopeasti. (Jakso 9, R2)

Vanhemmat pitävät muiden lasten antamaa mallia tärkeänä. Lapsiryhmän vaikutus näkyy lapsen käyttäytymisessä ja toiminnassa. Lapsi tarkkailee toisia lapsia, heidän toimintaansa ja olemistaan paljon ja saa sitä kautta toimintamalleja myös itselleen. Vanhemmat kertovat, että lapsi seuraa kiinnostuneesti, mitä toiset lapset tekevät ja miten he osallistuvat harjoitteluun.

Anu seuraa hyvin paljon sitten taas muita. Se niin kun, unohtaa sen oman homman, että se keskittyy sitten niin kovin sit taas siihen toiseen. (1B)

(...) En tiedä sitten millä tavalla hän kokee toiset. Se on aika vaikeeta tietää. Kattelee kyllä aina viereisiin, joka on vieressä, niin kattelee kovasti ja miten toinen pesee kädet ja miten toinen syö ja on kovin utelias. (3A)

Toisen lapsen malli saa lapsen usein matkimaan tai haluamaan siirtyä samaan toimintaan. Lapset kokevat toisen esimerkin innostavaksi ja mallin kautta lapselle tulee myös yritystä tehdä itse. Ryhmä motivoi ja vie lapselta turhat *narinat*.

Alisa ainakin huomaa tai tarkkailoo niitä muita lapsia ja kattoo, että jos joku toinen osaa, niin mun täytyy kyllä yrittää vaikei ihan meniskään niin hyvin, mutta niin kun tuloo sitä yritystä kuitenkin niin, kun on muitakin lapsia. Saa aikaan sen. Ja varmaan vielä enemmän, kun tulee rutiinia tähän ohjelmaan niin sitten vapautuu katsomaan muita. (1A)

Lapsi on yrittänyt sanoo [mulle], että kato nyt mitä tehdään. Tehdään samalla tavalla. (3A)

Toinen lapsi innostaa ja motivoi Ryhmän aikuiset sekä konduktori että vanhemmat hyödyntävät ryhmää ohjauksessaan. Lasta voidaan innostaa toimintaan hyödyntämällä yksittäisen lapsen tai koko lapsiryhmän esimerkkiä. Varsinkin lapsen ollessa keskittymätön ja haluton toimimaan, saattaa äiti tai avustaja vedota muuhun lapsiryhmään. Seuraavassa esimerkissä lapset ovat kaikki lattialla avustajansa kanssa. Lapset ovat siirtymässä puolapuiden ääreen, tarkoituksena on harjoitella seisomista.

Anu: "En halua seisomaan." Anu siirtyy kauemmas äidistä joka sanoo: "Juu juu, kato nyt, mennään kaikki seisomaan." Anu: "En halua." (Jakso 7, R1)

Ohjaukseen sisältyvä lapsen kehuminen ja kannustaminen vaikuttaa toisinaan toisen lapsen suoritukseen. Ohjauksessa on tilanteita, joissa lapsi huomaa, kun toista kehutaan, ja tämä saa lapsen yrittämään enemmän. Lapsi huomaa toisen yksilöllisen kehumisen ja palautteella saattaa olla vaikutusta omaan toimintaan. Esimerkiksi toisen lapsen istuma-asennon kehuminen voi vaikuttaa myös ei-huomiota saaneen lapsen istuma-asentoon, jolloin lapsi korjaa omaa asentoaan.

Konduktori: "All the children are very clever and Martti is sitting nicely, and Matias, That's very nice Martti, hyvä."

Ft: "Martti istuu hienosti. Hyvä Martti."

Äiti hipaisee Matin kättä ja Matti ojentaa ryhtiään myös. Hän katsoo konduktorin suuntaan. (Jakso 45, R1)

Myös vanhemmat havaitsivat, että toisen lapsen samaa myönteinen palaute vaikuttaa toisinaan omaan lapseen. Seuraavassa esimerkissä äiti kertoo, miten konduktorin puhe toiselle lapselle vaikutti hänen tyttöönsä.

Tänään, kun konduktori sanoi, että Martti oli oikein reipas, että Martti teki tosi paljon ilman apua asioita. Anu kysyi multa, että mitä konduktori sanoi. Mää sanoin, että Martti oli tosi reipas ja se teki itse. Ai jaa. Sen jälkeen hän se tietysti teki itse, jalkaansa suoristi ja koukisti. (...) (1B)

Toisen lapsen mallin uskotaan tuovan motivaatiota lapselle. Pelkkä muiden lasten läsnäolo ja näkeminen koetaan lapsen kannalta motivoivaksi. Muiden lasten esimerkki innostaa ja motivoi lasta mukaan.

(...) Joskus tietysti lapsesta saattaa tuntua, että ei muo nyt huvita, mutta sit, kun se näkee, että toisetkin aloittaa tekeen ja ruvetaan tekemään, niin se unohtuu sitten. Tavallaan se ryhmä tempaa mukaansa. (2B)

5.3.2 Ryhmässä toimitaan ja opitaan yhdessä

Kurssilla toimitaan yhdessä eri tavoin. Ohjelma sisältää yhteisiä harjoituksia, puhetta, lauluja ja loruja sekä yhteisiä keskusteluja. Yhteisissä harjoituksissa ryhmän lapset tekevät samoja liikkeitä yhdessä ja samanaikaisesti. Harjoitukset sisältävät paljon lasten samanaikaista toimintaa ja puhetta, jota tehdään konduktorin tahdittamana. Tyypillisiä plinttien ääressä istuen tehtäviä harjoituksia ovat esimerkiksi keppiliikkeet tai rengasliikkeet. Kepistä tai renkaasta pidetään käsillä kiinni ja välinettä liikutetaan ohjeen mukaan esimerkiksi ylös tai alas tai tehdään kiertoliikettä. Mukana on usein myös vartalon taivutuksia.

Vanhemmat arvostavat sitä, että lapset oppivat olemaan ja työskentelemään ryhmässä. Keskeisimmät ryhmässä työskentelyn taidot, jotka toiminnassa tulevat esille ovat keskittyminen ryhmässä, toisen auttaminen ja rohkeus toimia ryhmässä.

Keskittyminen ryhmässä Ryhmässä joudutaan monella tavalla keskittymään omaan suoritukseen. On tilanteita, joissa kaikilla lapsilla on suoritettavana sama tehtävä, mutta se tehdään yksi lapsi kerrallaan, jolloin lapsi odottaa omaa vuoroaan. Harjoituksia tehdään myös samanaikaisesti, jolloin lapsen tulee keskittyä omaan suoritukseen, vaikka ympärillä tapahtuu muuta. Lapselta myös vaaditaan keskittymistä. Keskittyminen ryhmässä voi olla lapselle vaikeaa. Lapsi saattaa seurata kiinnostuneesti toista lasta, mutta tämän sijaan lapsen toivotaan keskittyvän omaan suoritukseensa.

Lapset istuvat plinttien takana, jotka ovat puolikaaren muodossa. Konduktori istuu lasten edessä. He tekevät käsiliikkeitä pienen kepin kanssa. Alisa katselee Mikkoa. Konduktori sanoo Alisalle: "Alisa, you look at your stick, don't look at Mikko's. Yes, you look what you are doing. And Matti, you look at yours." Mikon ääni kuuluu.

Hän sanoo avustajalle: "Älä, älä." Alisa kääntyy äitiin ja hän laittaa kädet pöydän alle. Konduktori muistuttaa uudelleen Alisaa: "You look what you are doing." (Jakso 24, R2)

Lapsen odotetaan kuuntelevan ja keskittyvän annettuun toimintaan. Lapsen puhe ja vuorovaikutus ovat yleensä sallittuja, mutta toisinaan ovat myös ei-toivottuja, koska ensisijaista on oman suorituksen tekeminen. Toisten lasten kanssa puhuminen estää tietyissä tilanteissa lapsen keskittymistä itse suoritukseen. Vanhemmat joutuvat toisinaan hyssyttelemään lasta tai kehottamaan häntä olemaan hiljaa. Lapsi saattaa olla sanomassa jotain vanhemmalleen samalla, kun yhteisesti tehdään jotain liikettä.

Martti alkaa puhua ja sanoo jotain laskemista. Häntä hyssytellään. Äiti sanoo takaa: "Martti, hiljaa." Joku (fysioterapeutti tai konduktori?) sanoo: "shhh." (Jakso 35, R1)

Lasten puhetta ja keskustelua sen sijaan toivotaan ryhmän keskusteluissa, jotka ovat osa päivän ohjelmaa ja joita konduktori ohjaa. Keskustelut saattavat olla aiheeltaan yleisiä, esimerkiksi lapsen viikonlopun tapahtumiin liittyviä, tai viikon alkaessa käydään läpi, millainen sää tai mikä viikonpäivä on. Hyvin usein keskusteluilla viritetään tulevaa toimintaa ja ne liittyvät aihepiiriltään jollakin lailla siihen. Erilaisia pehmoeläimiä käytetään usein apuna. Ennen kuin ne otetaan käyttöön, lasten kanssa käydään yhdessä kysellen läpi, mikä kyseinen eläin on. Myös muut käytettävät välineet selvitetään lasten kanssa. Keskustelut etenevät aikuisjohtoisesti konduktorin esittäessä kysymyksen ja lapsen tai lasten vastatessa.

Konduktorin vasemmalla puolella on esineitä. Koko ryhmän kanssa käydään läpi, mitä esineitä konduktorilla on. Matti vastaa ensimmäiseen kysymykseen. Konduktori: "Hyvä, kiitos Matti." Konduktori kysyy uutta muotoa ja Anu vastaa ensimmäisenä: "Ympyrä". Pari muuta lasta toistaa Anun vastauksen: "Ympyrä, ympyrä". Konduktori: "Kiitos. Hyvä. What are these?" Matti ensimmäisenä: "palloja". Joku toistaa: "palloja". (...) Konduktori jakaa kaikille lapsille pallon. Yleistä hälinää. (Jakso 35, R1)

Kysymykset on välillä suunnattu koko ryhmälle ja välillä jollekin lapselle. Koko ryhmälle suunnattuun kysymykseen saatetaan vastata yhteisen ääneen, esimerkiksi jonkin eläimen ääntä tiedusteltaessa useat lapset vastaavat samanaikaisesti.

Vanhemmat arvostavat sitä, että lapsi saa kurssin aikana harjoitusta ryhmässä työskentelyyn, mihin ei normaalioloissa ole aina mahdollisuuksia. Ryhmässä työskentely saattaa olla lapselle uutta eikä hän ole tottunut siihen. Keskittyminen omaan toimintaan ryhmässä on lapselle eri asia kuin harjoitusten tekeminen kahden kesken oman terapeutin kanssa.

Mun mielestä meidän pojan kannalta tosi tärkeä tämä ryhmän merkitys just silleen, kun oli siitä puhetta, että se ohjeiden ottaminen on vaikeeta, ja tavallaan tuntuu, että hän on välillä omissa maailmoissaan, vaikka hän toisaalta ehkä kuunteleekin sitä mitä sanotaan. Ja just koulun kannalta minun mielestä tämmöisiä ryhmäkokemuksia pitäisi olla enemmän siitä, että miten ryhmässä otetaan ohjeita ja miten toimitaan ja näin ja minä uskon, että se tavallaan kyllä paranikin tässä sitten. (2B)

Tulee sitä arkielämää, ettei se ole terapiaa yhdessä huoneessa, lapsi ja terapeutti, vaan että siinä on muita ja se taito siirtyy elämiseen ja elämään siellä sen huoneen sisällä. (4A)

Joillekin lapsille ryhmän hälinä ja äänet ovat epämieluisia kokemus tai keskittymistä häiritsevä tekijä. Ryhmässä on erilaisia lapsia ja päivään sisältyy myös itkua ja meteliä. Tällainen tilanne saattaa olla lapselle uusi ja vaatii totuttelua. Osansa hälyisyyteen tuovat useat aikuiset ja heidän ohjeensa.

Ä10: (...) ja välillä ne keskenään puhuivat unkaria, niin Matiaksella, sen näki siitä, että sen päähän meni aivan liikaa puhetta. Ja sitten minä siinä vieressä yritän suomeksi sanoa sille kymmenen kertaa, että laita nyt vaan jalka koukkuun. Niin sitten se vaan jää kuuntelemaan sitä, et kauhee surina vaan päässä, et kaikki puhuu kaikkee, et se on. Ja sitten jos joku lapsi vielä rupes itkemään, niin se oli välillä semmosta liian meluista.

Vanhemmat myös kertovat, että suoritettavat tehtävät eivät aina motivoi lasta, vaan lapsi haluaa touhuta jotain muuta kuin annettua tehtävää.

Ä10: Matias tykkää niistä ihmisistä ja tykkää tehdä juttuja ja varsinkin, kun laulettiin lauluja, niin kyllä sillä jäi mieleen kaikkia, mutta sitten nämä fyysiset suoriutumiset ja nämä, että piti keskittyä vaikka jotain rengasta pujottamaan köyteen ja pistämään rengas eteenpäin, niin se olisi vaan halunnut heilutella sitä köyttä tai huitaista renkaat lattialle, kun niistä kuuluu kiva ääni.

Suorittamiseen liittyvä odottaminen vaikeuttaa varsinkin nuorempien lasten keskittymistä. Eräs äiti kertoo yllättyneensä siitä *koulumaisuudesta*, mitä toiminta sisältää. Hänen mukaansa iso osa aikaa menee istumiseen ja kuuntelemiseen. Pitkät odottelut tai paikallaan tehtävät suoritukset eivät vanhempien mukaan ole aina nuorimmille lapsille soveltuvaa.

Tuntuu, että pienet niin kun, ainakin minä huomaan vielä sen, että just niin kun säkin sanoit, että se odottaminen, että jos hirveen pitkiä aikoja joutuu odottamaan niin ei niitten keskittyminen, näitten keskittymiskyky vielä riitä. Et se menee tavallaan siihen se, kun sä odotat. Sitten ruvetaan tekemään niin sä et enää jaksaa tehdä. (3B)

Toisen auttaminen Ryhmän toimintatapaan kuuluu, että lapset auttavat toisiaan. Yhteisissä keskusteluissa konduktori kohdistaa toisinaan kysymyksen suoraan tietylle lapselle ja odottaa tältä vastausta. Tällöin yksi lapsi antaa vastauksen ja usein lapsen vastaus toistetaan koko ryhmän kanssa. Lapselta ei aina saada vastausta. Hän ei ole halukas vastaamaan tai ei tiedä vastausta. Lapsi saattaa olla myös arka ja hän ujostelee ääneen vastaamista. Jos vastatusta ei kehotuksista huolimatta tule lapselta, saattaa muu lapsiryhmä toimia apuna. Seuraavassa esimerkissä lapset istuvat omilla tuoleillaan plinttien takana. Konduktorilla on erilaisia muotoja, joita hän näyttää lapsille ja kysyy niiden muotoa.

Tähti on edelleen konduktorin kädessä ja hän kyselee lapsilta sen muotoa: "Muoto, Marko?" "Markon vuoro", sanoo Martti. Marko ei vastaa. Konduktori kysyy lapsilta: "Shall we help Marko?" "Tähti", vastaa useampi lapsi. Martti sanoo vielä: "Se on tähti Marko, tähti." (Jakso 3, R1)

Lasten kehityksen eritasoisuus edistää tällaista toisen lapsen auttamista. Jotkin kysymykset ovat vaikeita joillekin lapsille ja tällöin toiset lapset ottavat opastajan roolin luontevasti itselleen. Lasten eri-ikäisyys saattaa näyttäytyä tietynlaisena huolenpitona. Ryhmässä tuetaan toista lasta selviytymään suorituksestaan. Lasten välillä on ohjaavaa ja auttavaa vuorovaikutusta. Voidaan sanoa, että lapsi toimii toisen ohjaajana (2). Tällä tarkoitetaan tilanteita, joissa lapsi selkeästi avustaa puheella tai ohjaa toista lasta. Tilanteita, joissa lapsi fyysisesti auttaa toista lasta, esimerkiksi koskettamalla, ei videoaineistosta tullut esille. Ohjaavaa vuorovaikutusta esiintyy kuitenkin jonkin verran. Lapsi antaa selkeästi toiselle ohjeen, miten kuuluu toimia.

Lapset lopettelevat keppiliikettä. Konduktori lähtee keräämään keppejä pois. Kepistä tulee ottaa kahdella kädellä kiinni ja se tulee laittaa konduktorin ojentamaan koppaan. Konduktori opastaa Alisaa tarttumaan oikein. Alisa tarttuu oikein ja laittaa kepin koppaan. Mikko tarttuu yhdellä kädellä kepeistä ja yrittää antaa sen, konduktori ei ota häneltä keppiä. Alisa sanoo Mikolle: "Kahdella kädellä." Konduktori tulee taas hakemaan keppiä Mikolta ja hän antaa sen nyt oikein kahdella kädellä. Konduktori: "Hyvä, sinä osaat." (Jakso 31, R2)

Alisa seuraa tilannetta koko ajan ja antaa sitten Mikolle oman ohjeensa, jota tämä noudattaa. On vaikea sanoa, onko enemmän kyse Mikon motivaation puutteesta kuin osaamisesta, mutta tilanne saa Alisan osallistumaan vuorovaikutukseen.

Vanhemmat havaitsevat, että lapset kannustavat toisiaan. Harjoituksia tehtäessä lapsi saattaa huomioida toista lasta huutamalla esimerkiksi, että *kyllä sinä nyt vielä jaksat pinnistellä tai kävele, kyllä sinä osaat*. Kannustaminen lisääntyy kurssin loppua kohden, kun lapset oppivat enemmän seuraamaan muita. Lapsi tuntuu olevan tietoinen toisen lapsen osaamisen tasosta ja käyttää tätä hyväkseen kannustaessaan lasta. Vanhempien havainnot ja kokemukset lasten keskinäisestä ohjauksesta ja kannustuksesta tulevat ehkä voimakkaammin esille kuin videoaineistossa on nähtävissä.

Ylipäätään vanhemmat kokevat tärkeäksi sen, että lapsi oppii pyytämään apua ja kysymään asioita myös muilta lapsilta eikä vain aikuisilta.

V: Ja sitten aina, kun jotakin ongelmaa tulee, niin on helppoa kääntyä sinne aikuisten puolelle sitten, että lapset ei ratkaise ongelmaa lapsen tavalla.

V: Tulee nyt kanssa esille just, kun meidän poika on koulussa niin hän on niin tottunut siihen, että hänen ympärillä on aina pyörinyt hirveesti tätejä, että jotenkin hänkin voisi pyytää apua niiltä koulukavereilta enemmän. Että hän ei ehkä vielä oikein uskalla, kun hän ei ole tottunut siihen. Että on ollut aina aikuisia niin paljon ympärillä. (5A)

Kurssi antaa lapselle kokemuksia siitä, että myös toinen lapsi voi auttaa ja olla tukena. Lapselta voi kysyä neuvoja eikä aina aikuiselta. Jotta tämä mahdollistuu, koetaan hyvänä asiana se, että varsinkin kouluikäiset lapset ovat kurssilla pääasiassa ilman vanhempiaan. Mikäli vanhempi on koko ajan paikalla, lapset turvautuvat herkästi häneen.

Rohkaistuminen ryhmässä Vaikka toiminta kurssilla on hyvin konduktorihoitoista ja etukäteen suunniteltua, luodaan lapselle paljon tilanteita, joissa hänen tulee tehdä itse päätöksiä ja valintoja. Eli lapsia rohkaistaan ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Eri tilanteissa lapselle annetaan mahdollisuus päättää, haluaako hän esimerkiksi sinisen vai punaisen kepin. Päätöksentekotilanteet ovat pieniä hetkiä päivän mittaan, mutta lapsi joutuu niissä itse tekemään valinnan oman halunsa mukaisesti.

Konduktori tulee Matin eteen ja Matti ottaa toisesta tarjotusta kepeistä kiinni. Konduktori pyytää Mattia samalla myös katsomaan itseään. Konduktori: "Katso katso. Hyvä." Hän tulee Martin eteen. Konduktori sanoo Martille: "One color you have to choose." Martti ottaa toisen kepin. Konduktori tulee Markon eteen. Marko valitsee heti toisen kepin. Konduktori: Hyvä. Very good, very good." (Jakso 46, R1)

Kurssilla lapsia myös rohkaistaan puhumaan. Lapsen puheen ja kommunikoinnin kehittäminen ovat osa ohjelmaa. Lapselta toivotaan kommunikointia ja hänen odotetaan vastaavan esitettyihin kysymyksiin. Myös äänen voimakkuuteen kiinnitetään huomiota. Konduktori saattaa pyytää lapsia vastaamaan kovemmalla äänellä. Toisinaan lapsi kääntyy puhumamaan vanhemmalleen, koska hän ei esimerkiksi uskaltaudu puhumaan koko ryhmälle. Kurssin alkaessa sekä konduktori että muut lapset ovat vieraita toisilleen. Ainut tuttu on lapsen oma äiti tai isä. Vanhempi on yleensä myös fyysisesti lähinnä lasta, jolloin puheen suuntaaminen hänelle on luonnollista. Vanhempi on lapsen tukijana ja rohkaisijana, mutta lapsi osoittaa vanhemmalle myös oman turhautumisensa tai muun kielteisemmän käytöksen. Seuraavassa esimerkissä kaikki lapset istuvat lattialla ringissä ilman mitään välineitä. Konduktori kysyy jokaiselta lapselta, mitä he olivat tehneet viikonlopun aikana. Lapsen avustaja eli yleensä vanhempi on aina hänen takanaan. Lapsi hakee äidistä tai isästä apua ja vahvistusta esimerkiksi konduktorin kysyessä jotain vastausta. Lapsi kääntyy vanhempansa puoleen ja kuiskaa vastauksen hänelle.

Konduktori: "Joo, ymm. That was very good. And what about Anu?"
Fysioterapeutti: "Mitäs Anu on tehnyt?"
Anu kääntyy isää kohti.
Konduktori: "Don't look at daddy. You talk." (Jakso 45, R1)

Osa lapsen puheen sisällöstä jää videoaineistosta usein kuulematta. Kuitenkin lapsen kääntyminen ja puhuminen vanhempaan päin näkyy hyvin. Lapsen kommentit sisältävät yleisiä huomioita ympäristöstä tai toiminnasta. Hän kertoo myös omista valinnoistaan esimerkiksi, että on valinnut tarjotuista kepeistä punaisen. Lapsi havainnoi ympäristöään, niin toisia lapsia kuin konduktoriakin, ja hänen puheessaan on kuultavissa kommentteja toisista lapsista. Konduktorin englanninkielinen puhe herättää lapsissa kiinnostusta ja lapsi pyytää vanhempaa usein kertomaan, mitä konduktori oli sanonut tai lapsi saattaa toistaa jotain englanninkielistä sanaa.

Tyypillistä on se, että suoritettavaan liikkeeseen yhdistetään puhe, loru, laulu tai ääntely, jota kaikki toistavat yhteen ääneen samanaikaisesti.

[Jakson alussa lasten kanssa käytiin läpi erilaisia pehmoeläimiä, joissa oli kissa, koira ja leijona.] Ft suomentaa: "Konduktori haluaa, että nostetaan keppi ylös ja kun tuodaan kädet alas niin sanotaan, mitä leijona sanoo, sanotaan, mitä koira sanoo ja mitä kissa sanoo." Aloitetaan yhdessä toimintaa, jossa vuorotellaan eri eläinten ääniä. Lapsilla on keppi kädessä. Keppi nostetaan ylös ja samalla matkitaan eläimen ääntä. (Jakso 1, R1)

Ääntelyjen sijaan saatetaan käyttää selkeitä, lapsille tuttuja sanoja, kuten *muumipappa*, *muumimamma*, *hyvää huomenta* jne. Usein toistetaan myös toimintaan liittyviä sanoja kuten *ylös*, *alas* tai lasketaan numeroita yhteen ääneen. Tuttujen laulujen yhdistäminen tekemiseen on tyypillistä. Liikettä tehdään esimerkiksi Jaakko kulta -laulun tahdissa.

Vanhemmat kiinnittävät paljon huomiota lapsen puheen kehittymiseen. Se, että lapsi rohkaistuu puhumaan ryhmässä, on suuri edistysaskel. Jotkut vanhemmat kertovat, että lapsi on arka työskentelemään ja puhumaan ryhmässä. Vanhemmat toivovat sitä, että lapsi saisi rohkeutta toimia lapsiryhmässä.

Mä ajattelin kans sillä lailla, että pojan semmonen itsetunnon kohotus ja semmonen, että hän on kauhean arka ja pelkää, että hänelle tulisi rohkeutta. Ja just se on ollut kauheen ihanaa täällä, että on ollut muita ja näkee koko ajan, mitä toinen tekee, että kun kaikki tekee vuorotellen samoja asioita. (...) (5A)

Lapsen itsenäisyys olla ryhmässä ilman vanhempaa on kouluun menevien lasten tärkeä saavutus.

Joo, no semmonen rohkeus on tullut, että hän uskaltaa jäädä tänne vieraiden ihmisten seuraan jo ilman äitiä (...) että kyllä sitä rohkeutta ja itseluottamusta on tullut. (5B)

Lasten puhe edistyy eri tavoin: puhe ja sanavarasto lisääntyvät, äänen kontrolli kehittyy esimerkiksi siten, että lapsi osaa puhua kovemmalla äänellä kuin ennen. Erään vanhemman mukaan lapsen koko olemuksen rauhoittuminen vaikuttaa myös puheen selkiytymiseen. Kurssilla käytetyillä lauluilla ja loruilla todetaan olevan merkitystä.

5.3.3 Tärkeä vertaisryhmä

Ystäviä Lasten välille näyttää syntyvän jonkinasteisia kaverisuhteita. Tietyt lapset viihtyvät keskenään. Tyypillistä on, että nämä lapset ovat iältään ja taidoiltaan melko samanlaisia. Kiinnostus toiseen saattaa näkyä lisääntyneenä vuorovaikutuksena tai lasten välisenä kisailuna esimerkiksi paikasta toiseen siirtymisissä. Lasten kaverisuhteiden ilmeneminen on hienovaraista, eikä varsinaista lasten välistä vapaata toimintaa tai leikkiä ole videoaineistossa nähtävissä. Tietyt lapset vetävät kuitenkin toisiaan puoleensa. Lapset seuraavat kiinnostuneesti toisen toimintaa ja he hymyilevät keskenään. Joidenkin lasten välillä esiintyy myös puhetta ja juttelua, joka ei liity harjoitteluun, toiminnan tekemiseen tai opastamiseen. Seuraavassa on esimerkkejä tällaisesta vuorovaikutuksesta:

Lapset siirtyvät pöydän ääreen tuoliriviä pitkin - istualtaan sivulle siirtyminen. Lapset siirtyvät pitäen kiinni pöydän reunasta omalle paikalle istumaan. Martti tulee

pöydän luo, Matti istuu jo siinä. Matti katselee Martin suuntaan ja pojat hymyilevät. Matti sanoo jotain ruuasta, "nakkeja tänään". Martti naureskee myös. (Jakso 34, R1)

Lapset syövät välipalaa. Alisa ja Mikko ovat syöneet ja istuvat vierekkäin. Alisa kurottaa kädellään Mikkoa kohti. Mikko huomaa ja kääntyy Alisaa kohti. Odottavat, että muut saavat syötyä välipalansa. Mikko ja Alisa juttelevat keskenään. Mikko ottaa Alisaa kädestä kiinni. He sanovat jotain toisilleen. Ft tulee taas korjailemaan Alisan ja Mikon asentoa. Ft: "Nyt sää olet ihan taas Alisaan päin kääntyneenä. Mää ymmärrän, että Alisa on nätti tyttö, mutta istutaan ihan selkä suorassa." Mikon jalkatuki on huonosti ja hän ei saa sitä korjattua. Ft avustaa häntä. Mikko sanoo fysioterapeutille: "Alisa on mun kaveri. Tulee sitten meillä käymään." Ft: "Se on hienoo." (Jakso 38, R2)

Lasten välinen kiinnostus toisiinsa on selkeästi nähtävissä. Voidaan sanoa, että lapsi toimii toisen kaverina (3). Lapset seuraavat toistensa sanomisia ja saattavat toistaa toisen lapsen antamia vastauksia. Lasten välistä vapaata jutustelua ilmenee, kun lapset esimerkiksi odottelevat yhteisen toiminnan alkua. Samoin tietyt toimintatilanteet, kuten välipalan syöminen tai muovailuvahan kanssa muovailu mahdollistavat lasten välisen kommunikoinnin luontevasti. Kun lapset puhuvat keskenään, he ovat aina fyysisesti lähellä toisiaan. Kurssin toiminta on ohjattua ja monet tilanteet eivät mahdollista lasten välistä vuorovaikutusta. Ohjauksen näkökulmasta kuntoutukselliset tavoitteet näyttävät menevän usein sosiaalisten tavoitteiden edelle. Edellisessä esimerkissä ohjaaja ei edistä lasten välistä vuorovaikutusta, vaan kiinnittää huomion lapsen oikeaan asentoon. Lapsilta myös vaaditaan keskittymistä eikä kaikki puhe ole aina suotavaa (ks. sivuja 122–123).

Vanhemmat havaitsevat myös kaverisuhteiden syntymistä. Lasten keskinäinen vuorovaikutus valikoituu varsinkin kurssin alkuvaiheessa tiettyyn lapseen, joka tekee samanlaisia harjoituksia. Vanhemmat kertovat, että lapsi voi olla normaali kotiympäristössään ilman ikäisiään kavereita, mutta täällä kursilla niitä on.

Sit, kun Mauriakin on tuolla seurannut, että Mauri on kävelemässä kaiteita pitkin ja toinen lapsi ohittaa Maurin takaapäin, niin Mauri sanoo, että ota musta kiinni. Siis silleen, että niin kun tehdään yhdessä. (2B)

Varsinkin kouluikäisten lasten välille syntyy vuorovaikutusta myös itse ohjelman jälkeen ja lapset jäävät juttelemaan toisten kanssa. Jotkut lapsista ovat tavanneet toisiaan myös kurssin jälkeen. Eräs äiti kertoo lapsensa ystäväystyneen kurssilla olleen vanhemman pojan kanssa. Lapsi saa pojasta esimerkkiä ja jonkinlaista roolimallia.

Vanhemmat toteavat, että monet lapset ovat tottuneet olemaan aikuisten ympäröiminä ja aikuisten seurassa arkioloissa. Lapsen aikuisvaltaiset kontaktit usein painottuvat, mikäli kyseessä on perheen ainut lapsi. Eräs vanhempi toteaa lapsen toimivan päiväkodissa pääasiassa avustajan kanssa ja kurssilta lapset hakevat sosiaalisia taitoja muiden lasten kanssa toimimiseen. Nähdään tärkeänä, että lapsi oppisi olemaan irti aikuisista.

Ihmissuhdetilanteet ovat just se, mitä Arja kaipaa, koska esim. jos vaikka teillä on monta sisarusta, että hän pääsee muiden lasten kanssa olla joka päivä, kokonainen päivä, voi sanoa. Arjahan on vain päiväkodissa ja siinäkin on se avustaja koko ajan

vieressä tai melkein koko ajan. Että tietysti niitä tilanteita muiden lasten kanssa on, mutta siinä on se aikuinen läsnä. (4B)

"Näkee, että on muitakin, jotka tekee jumppahommia." Tämä teema perustuu yksinomaan vanhempien kokemuksiin. Vanhemmat näkevät tärkeäksi sen, että lapset toimivat vertaisryhmässä. Myös Lindin tutkimuksessa (2000) vanhemmat kokevat tärkeäksi, että lapset tapaavat muita samassa tilanteessa olevia lapsia. Keskeinen asia ryhmässä näyttää vanhempien mukaan olevan se, että kaikki lapset ovat liikuntavammaisia. Kun lapsi on integroituneena tavalliseen päiväkotiryhmään tai yleisopetuksen luokkaan, hänen lähiympäristössään ei ole muita liikuntavammaisia lapsia. Samassa tilanteessa ja samantyyppisten vaikeuksien kanssa painiskelevien lasten näkeminen ja heihin tutustuminen nähdään hyvänä. Kurssilla lapsella on mahdollisuus olla liikkumisen suhteen tasavertainen muiden lasten kanssa.

Ja siten ehkä siinä ryhmässä on vielä sekin, kun lapset huomaa, että muilla on samoja rajoitteita, kun heillä on itsellään. Esimerkiksi, kun meidän poikakin on sellaisessa päiväkotiryhmässä, missä kaikki muut lapset on terveitä, niin nyt täällä näkee, että ei ookaan sillä tavalla niin erilainen lapsi, että koska muut harjoittelee ihan samoja taitoja, kun hänkin. (2B)

Kyllä se tietysti vähän raskasta on ollut Mikalle, kun hän on koululainen, että hän on ollut aamupäivät koulussa ja sitten tullut tänne. Kyllä hän jossain vaiheessa sanoi, että nyt hän vois välillä mennä sinne iltapäiväkerhoon, mihin hän on ennen mennyt, että mennä vähän leikkimään välillä, mutta kuitenkin hän on vaikuttanut hirveen tyytyväiseltä aina, kun mä tuun hakemaan. Että kun hän on integroitu normaaliin kouluun, niin täällä hän kuitenkin nyt on ollut semmosissa porukoissa, että hän on tasavertainen ja täällä on muita joilla on samantyyppisiä ongelmia. Ja mun mielestä ihanasti täällä sitten jutellut näitten muitten kanssa just Miikan kanssa ja näin. (5B)

Ryhmässä tapahtuvat harjoitukset ovat tärkeitä, sillä normaalisti lapsen kuntoutus on *yksinäistä puurtamista* jumpparin kanssa. Lapselle on arvokasta nähdä, että myös toiset tekevät samoja harjoituksia kuin hän.

Mää oon ainakin miettiny sitä, että kun aattelee tätä fysioterapiaa, kun on näillä vammaisilla lapsilla, kun se on yksilöterapiaa, niin kyllä musta tuntuu, että tää ryhmäkin jotenkin motivoi enemmän ja se ryhmä vie etteenpäin, että siinä tavallaan siten ehkä ne turhat narinat kuitenkin sitten jää pois, koska kun näkkee, että toisetkin tekee ja toisetkin on tässä tilanteessa. (3B)

Ja tota sit talvella, kun mä luin tästä Petöstä ni mä aattelin, että nyt kokonaan jotain muuta. Ja just musta on kiva, että täällä on niin kun ryhmässä tehdään ne jutut. Et mun lapsi näkee, että on muitakin, jotka tekee jumppahommia ja saa taas uutta ideaa. (2A)

Millainen ryhmä? Sopivan ryhmän koostumuksesta on monta näkemystä. Ryhmässä on eri-ikäisiä ja -tasoisia lapsia, vaikka karkeaa jakoa ilmoittautumisten yhteydessä on alun perin tehty. Toisaalta on hyvä asia se, että lapset näkevät itseään vanhempia lapsia ja myös taidoiltaan erilaisia lapsia. Lapset saavat mallia toisista ja voivat olla esimerkkinä nuoremmille.

Ja mun mielestä se on ihan kiva, että on vähän vanhempi mukana ryhmässä niin siten, että on vähän pienempiä, kun itsekin muistelee, että aijaa, että munkin lapsi oli

tommonen neljä-viisi-vuotiaana, että näyttää samalta, ja sitten sun tyttö on vanhempi, niin ajattelee, että eteenpäin tää menee, että mielestä on kiva, että näkee. (5B)

Toisaalta, kun vanhemmat pohtivat kurssille uudelleen osallistumista, korostuu se, että lapselle halutaan samanikäistä ja samantasoista seuraa.

Ä1: No semmosia, että mun mielestä Anna oli liian vanha siihen ryhmään, että sitten pitäis saada semmonen ryhmä, jossa on vanhempia lapsia.

Ä6: Joo, että kyllä mä olen joka vuosi kysellyt ja kysellyt, mutta se on kun, tietysti kun sinne hakee monenlaisia lapsia, niin mä olen sanonut, että mä en tule semmoselle kurssille, jos ne muut on kävelemättömiä, niin Ainohan kyllästyy siihen hommaan, että siellä pitää olla samantyyppistä sitten.

Ryhmän koostumukselle asetetaan toiveita, joiden uskotaan edistävän lapsen toimintaa. Ryhmän hyödyntämistä lasten toiminnassa toivotaan myös. Lasten samanlaisuuden nähdään antavan enemmän mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen ja motivoivan lasta paremmin kuin jos lapset ovat kovin eritasoisia.

5.3.4 Kooste: lapset ryhmässä oppimassa

Luvussa 5.3 olen käsitellyt konduktiivisen kasvatuksen ryhmän merkitystä lapselle. Tässä alaluvussa koostan keskeisimmät esille tulleet teemat. Luvun sisältö on tiivistetty kuvioon 6.

LASTEN KESKINÄISET SUHTEET RYHMÄSSÄ		
Ryhmä innostaa - lapsi tarkkailijana Malli Motivaatio	Ryhmässä opitaan - lapsi ohjaajana Rohkaistuminen Keskittyminen Toisen auttaminen	Tärkeä vertaisryhmä - lapsi kaverina Ystäviä Muut kuntoutujat

KUVIO 6 Ryhmän merkitys

Se, että kurssilla toimittiin lapsiryhmässä, oli keskeinen vanhempien arvostama ominaisuus konduktiivisessa kasvatuksessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa vanhemmat ovat korostaneet vertaisryhmän merkityksen ja lasten välille syntyvän vuorovaikutuksen tärkeyttä (Lind 2000; Sigafos ym. 1993). Tosin ryhmän tarkoituksenmukaisessa hyödyntämisessä on nähty myös kehitettävää (Sigafos ym. 1993). Ryhmän hyöty ymmärrettiin monipuolisesti lapsen kehitystä tukevaksi. Eli tiivistetysti voidaan sanoa, että ryhmä tuki lasten oppimista. Ryhmä edesauttoi lapsia kuntoutuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa, mutta ryhmä sinällään toi myös monia muita oppimisen kokemuksia lapsille. Tässä tutkimuksessa esille tullut lasten välinen vuorovaikutus jaettiin kolmeen päätyyppiin: lapsi tarkkailijana, ohjaajana ja kaverina. Samantyyppistä jaottelua on käyttänyt Verba (1994), joka selvitti 1-4-vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta.

Konduktiivinen ryhmä innosti ja motivoi lasta ja ryhmä toimi hyvin kuntoutuksen ympäristönä. Tämä tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että lapsiryhmä toimii tekemisen mallina ja tekee lapsen kuntoutuksesta usein hauskaa. Jo sillä, että lapsiryhmä oli läsnä ja lapset voivat seurata toisiaan, näytti olevan vaikutusta. Kronqvist (2004) on väitöskirjassaan havainnut, että kouluikää nuorempien lasten yhteistoiminnan alkuvaiheessa painottuu toisen lapsen toiminnan seuraaminen. Lapset tekevät runsaasti aloitteita ja vastauksia, mutta vastaukset eivät useinkaan ole aktiivisia vaan suuren osan muodostavat seuraamiset tai eikielelliset vastaukset. (Kronqvist 2004, 102.) Ryhmän läsnäolo voi motivoida lasta uudella tavalla kuntoutukseen. Tämän tutkimuksen mukaan ryhmällä näyttäisi olevan annettavaa kuntoutuksen tavoitteiden saavuttamisessa (ks. myös Pietilä 2000). Osaavampi lapsi tai aikuinen voi jo pelkällä läsnäolollaan saada aikaan muutoksen ilman, että varsinaista opettamista tapahtuu (Hakkarainen 2002, 177).

Lapset oppivat keskittymään ja auttamaan toisiaan ryhmässä sekä he saivat rohkeutta toimia ryhmässä. Toiminnassa näkyi oppimisen sosiaalinen luonne. Tässä tutkimuksessa ryhmän merkitys ei näkynyt vain yksilöllisten kuntoutuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa ja oppimisessa vaan lapset oppivat myös ryhmässä työskentelyn taitoja, kuten keskittymään ryhmässä, auttamaan toisia ja rohkaistumaan itse toimimaan ryhmässä. Koska työskennellään ryhmässä, oppiminen laajenee sellaisiin alueisiin, joita lapsen toimiessa yksin ei tule esille. Toisaalta ohjauksen näkökulmasta oli nähtävissä, että kuntoutuksellisten tavoitteiden ohjaus meni usein sosiaalisen vuorovaikutuksen edistämisen edelle. Lapsen yksilölliset tavoitteet määräsivät osittain myös sitä, miten vuorovaikutusta muiden lasten kanssa tuettiin (ks. myös Uotinen 2005, 53–55, 70). Mahdollisuuksia edistää tehokkaammin lasten välistä kanssakäymistä tällaisella kurssilla olisi.

Ryhmän käyttö lasten kuntoutuksessa ei ollut kenenkään tutkimukseen osallistuvan lapsen arkipäivää. Kurssilla saadun vertaisryhmän merkitys nähtiin lapsen kannalta tärkeänä. Konduktiivinen ryhmä, johon liittyy yhteenkuuluvuutta, on otollinen ympäristö edesauttamaan vanhempien toivetta siitä, että lapsi oppii hakemaan tukea myös vertaisiltaan eikä aina aikuisilta. Hakkaraisen (2002, 167–168) mukaan samanikäisten seurassa oleminen vähentää jo kolme vuotta nuorempien lasten turvautumista aikuisiin. Tällöin aikuisen läsnäolo hidastaisi lapsen omatoimisuuden kehittymistä. Aikuisten tietoinen yrittäminen ei tuota lapsen omatoimisuutta lainkaan niin tehokkaasti kuin lasten keskinäinen vuorovaikutus ja leikki. Lasten keskinäinen tasavertaisuus luo optimaaliset olosuhteet itsensä ilmaisemiselle ja kokeilemiselle. Tämä ympäristö kehittää myös toiminnan tahtokomponenttia, joka on omatoimisuudessa tärkeää. (Hakkarainen 2002, 167–168.)

Ryhmän merkitys lapsen oppimiseen on moninainen. Ryhmä on osa lapsen luonnollista sosiokulttuurista ympäristöä, joka tukee lapsen oppimista. Vygotski painottaa vertaisten merkitystä oppimisen edesauttajana. Hän näkee keskeisenä lapsen ja osaavamman ihmisen vuorovaikutuksen. Lapsi oppii tietoja ja taitoja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan keskustelun, päättelyn

ja jäljittelyn avulla. Taitoja hankitaan sekä lasten keskinäisessä että lapsen ja ohjaavan aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. (Vygotsky 1978.) Lapset työskentelivät ryhmässä, mutta jokaiselle oli mietitty omat yksilölliset tavoitteet, joiden tavoittelu oli yleensä ensisijaista muuhun toimintaan nähden. Sosiaalinen puoli oli kuitenkin koko ajan läsnä. Varsinaiseksi yhteistoiminnalliseksi työskentelyksi kurssin toimintaa ei kuitenkaan voida kutsua. Yhteistoiminnalliseen työskentelyyn liitetään yleensä ryhmän yhteiset tavoitteet ja se, että oppimisen odotetaan rakentuvan ryhmän vuorovaikutuksen kautta (Makkonen 2005, 11; Dillenbourg 1999, 7). Makkonen (2005, 8) erottaa aikaisempiin tutkimuksiin viitaten, lasten keskinäisestä toiminnasta opetuksen ja oppimisen kontekstissa kolme erilaista toimintamuotoa: yhteistoiminnallinen (kollaboratiivinen) vertaistyöskentely, vertaistutorointi ja kooperatiivinen oppiminen. Vertaistutoroinnilla tarkoitetaan sitä, että taitavampi lapsi opettaa toista lasta (Makkonen 2005, 12).

Mikäli lasten keskinäistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa halutaan hyödyntää, se edellyttää yksilöllisen toimintamallin purkamista. Lasten oppimisen ohjaus on perinteisesti ollut hyvin yksilökeskeistä ja aikuinen on ollut keskipisteenä, jonka kautta lapset ovat kommunikoineet opetustilanteissa toisilleen. Opettajan työ kohdistuu jokaiseen yksilöön erikseen, koska oppimista mitataan yksilöllisenä taitona. Vertaisryhmän vuorovaikutuksen hyödyntäminen oppimisessa edellyttää muutosta aikuisen ohjauksessa. Aikuisen ohjauksen tulisi tällöin kohdistua lasten vuorovaikutuksen organisoimiseen. (Hakkarainen 2002, 169–170.) Myös erityiskasvatuksessa on korostunut yksilökeskeinen lähestymistapa, jossa jokaisen tarpeet on kohdattu yksilöllisesti (Vehmas 2005, 105–108). Vertaisryhmän merkitys lapsen kehitykseen on kiistaton. Harris (1995) on jopa esittänyt, että vertaisten vaikutus lapsen persoonallisuuden kehitykseen ja sosialisointiin olisi suurempi kuin vanhempien. Lapset oppivat toimimaan kodin ulkopuolella tulemalla sosiaalisen ryhmänsä jäseniksi. Näissä ryhmissä lapsen luonteenpiirteet muovautuvat ympäristöään vastaaviksi. (Harris 1995.)

Se, että toimittiin nimenomaan liikuntavammaisten lasten ryhmässä, oli keskeistä ja näytti luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Muiden liikuntavammaisten lasten kohtaaminen ja läsnäolo nähtiin lapsen kannalta tärkeäksi. Myös Lindin tutkimuksessa (2000) vanhemmat kokevat tärkeäksi, että lapset tapaavat muita samassa tilanteessa olevia lapsia. Vanhemmat puntaroivat myös lapsen erilaisten kouluratkaisujen puolia. Vaikka integroidussa luokkaratkaisussa nähtiin paljon hyviä asioita, koettiin myös, että lapsi saattoi jäädä joissain tilanteissa yksin. Yhteenkuuluvuuden käsite (van Oers & Hännikäinen 2001) kuvaa hyvin ilmapiiriä, joka tämän tutkimuksen konduktiivisessa ryhmässä havaittiin. Yksilön tasolla käsitteeseen liitetään tunne ryhmään kuulumisesta ja halu kuulua ryhmään eli fyysinen läheisyys ei aina viittaa yhteenkuuluvuuteen. Sen sijaan ystävyys tulee lähelle yhteenkuuluvuutta. (van Oers & Hännikäinen 2001.)

6 KURSSILTA KOTIIN - LAPSEN TOIMIJUUS ARJESSA

Kurssin aikana vanhempien innostus lapsen ohjaamiseen ja uusiin toimintatapoihin sekä lapsen motivaatio ja kehitys ovat selkeästi heidän puheissaan havaittavissa. Vanhemmat pohtivat jo kurssin aikana paljon sitä, mitä tapahtuu kurssin jälkeen oman perheen arjessa. Opittuihin asioihin halutaan jatkuvuutta, jotta muutaman viikon jakso ei jäisi irralliseksi kokonaisuudeksi. Vanhemmat ovat melko realistisia oman ja perheen ajankäytön sekä jaksamisen suhteen. Jatkuvuus nähdään silti tärkeänä, sillä lapsen todetaan päässeen kurssilla hyvään vauhtiin: hänen nivelensä ovat pehmenneet, jäykkyys on vähentynyt, ja tämän halutaan myös jatkuvan.

Konduktiivisen kasvatuksen yhteys arkielämään tulee vanhempien kokemuksissa vahvasti esille. Ajatusmaailma, toiminta ja kodin ympäristökin muuttuu konkreettisesti. Konduktiivinen kasvatusta saa erilaisia painotuksia perheiden toiminnassa ja taustalla on erilaisia käsityksiä siitä, mitä konduktiivinen kasvatusta on. Keskeiseksi tavoitteeksi perheissä nousee lapsen toimijuuden vahvistaminen.

Tarkastelen tässä luvussa, miten konduktiivisen kasvatuksen periaatteet välittyvät perheen käytäntöihin eli millainen merkitys kurssilla on perheen arkielämän järjestymiseen. Tarkastelen arkea lapsen keskeisten toimintaympäristöjen kautta: lapsen kotiympäristön ja koulu- tai päiväkotiympäristön kautta.

6.1 Millaisin eväin kotiin?

Vastuu vanhemmilla Päävastuu konduktiivisen kasvatuksen siirtämisestä ja soveltamisesta perheen ja lapsen arkeen näyttää jäävän vanhemmille. Vaikka kurssien aikana vanhempia ohjeistettiin toimimaan lapsensa kanssa, ei varsinaisia kotiin vietäviä ohjeita tai materiaalia jaettu. He uskovat, että kirjalliset ohjeet tai videomateriaali helpottaisivat periaatteiden välittämistä myös muille lapsen kanssa toimiville ja työskenteleville. Jatkuvuuden kannalta on tärkeää, että kaikki lapsen lähellä olevat ihmiset, kuten oma perhe, avustaja, fysioterapeutti,

päiväkodin henkilökunta, opettaja ja isovanhemmat, perehtyisivät konduktiiviseen kasvatukseen. Jotkut vanhemmista kertovat kirjoittaneensa kurssilla joka ilta muistiinpanoja siitä, mitä he päivän aikana tekivät. Mitään suoria ehdotuksia siitä, millaisia ratkaisuja kotona voisi tehdä, ei kurssilla annettu. Perusteellisempi opastus ja pohdinta siitä, miten soveltaa kaikkea opittua kotioloissa ja siirtää osaksi käytäntöjä ja arkirutiineja, olisi tarpeen. Näiden asioiden miettimiseen voisi vanhempien näkemyksen mukaan käyttää kurssilla enemmän aikaa. Ideoita ja käytännön sovelluksia voisi pohtia ja jakaa myös muiden vanhempien kesken puolin ja toisin. Kurssin päättyessä vanhemmilla on huolia ja pelkoja siitä, miten konduktiivisen kasvatuksen periaatteet otetaan käyttöön lapsen eri arkiympäristöissä eli miten kaikille lapsen kanssa toimiville aikuisille saadaan samat toimintatavat ja tavoitteet.

Osana arkea Konduktiivisen kasvatuksen saama merkitys perheiden arjessa ja sitoutuneisuuden aste konduktiivista kasvatusta kohtaan vaihtelee. Kuitenkin kaikissa perheissä vallitsee vahva käsitys siitä, että se antaa välineitä lapsen ohjaukseen arkielämässä. Vanhempien keskeinen oivallus on lapsen kuntoutuksen arkipäiväisyys ja yksinkertaisuus. Kuntoutus ymmärretään osaksi arkea ja koetaan, että se on mahdollista ottaa huomioon kaikessa tekemisessä. (...) *vaan sehän on sitä, että otetaan huomioon jossain kotona ja liikkumisessa ulkona ja koulussa ja joka paikassa koitetaan tehdä (I3)*. Kuntoutus tulee osaksi lapsen jokapäiväistä elämää ja se pystytään yhdistämään osaksi arkitoimintaa. *Mutta kotona sit taas ei jumpata, mutta täällä sitten syödään ja käydään vessassa ja mennään nukkumaan ja leikitään ja ulkoillaan ja siirrytään paikasta toiseen (Ä10)*. Tämä oivallus muuttaa joitain arjen toimintoja. Vanhemmat sanovat poimineensa *pieniä juttuja*, joita on ripoteltu arkeen. Perheet miettivät heille sopivia toimintatapoja. Esimerkiksi lapsen seisomisharjoitus yhdistetään hammaspesuun tai televisionkatseluun eikä siitä tehdä erillistä seisomisen aikaa. Ruokapöytään siirryttäessä lasta ei nosteta omaan tuoliin vaan hän siirtyy pöydän reunaan kiinni pitämällä ja ottamalla sivuaskeleita. Yleensäkin perushoitotilanteet, kuten vessakäynnit, pukeminen, riisuminen, syöminen, ovat tilanteita, joissa pyritään toimimaan lapsen itsenäisyyttä tukevalla tavalla. Vanhemmat ovat miettineet uusia tapoja tehdä näitä arkitoimintoja.

Ä5: Että yrittänyt sen just nivoo siihen niinku normaaliin elämään, että jos esimerkiksi kävellään vessasta syömään, ettei se ole niinku semmosta, että no niin nyt minulla on aikaa, että lopeta toi homma nyt lähdettiin kävelemään. Että eihän siinä ole mitään järkeä.

Valintoja tehdään sen mukaan, mikä perheiden arkeen sopii ja millaisiin asioihin perheenjäsenet haluavat panostaa. Mikäli joku käytäntö ei tunnu luonteelta tai tarkoituksenmukaiselta, se jätetään pois. *Että me ollaan otettu sitten ne jutut tähän elämään mukaan, mitkä on tuntunut järkevilä ja mitä arkipäivään tilanteissa tarvii (Ä10)*. Eräs äiti totesi, että koska mitkään laulut ja lorut eivät sopineet heidän perheensä toimintaan, ne jätettiin suosiolla pois.

Konduktiivinen kasvatusta antaa joillekin perheille systemaattisen ajatus- ja toimintamallin, joka vaikuttaa kaikkeen heidän tekemiseen. Se ymmärretään

laajempuna runkona tai viitekehyksenä, johon koko lapsen toiminta perustuu ja jonka kautta lapsen kuntoutuskokonaisuus hahmotetaan. Konduktiivinen kasvatus toimii välineenä, jonka avulla vanhemmat pystyvät perustelemaan toimintaansa myös muille tahoille. Konduktiivisella kasvatuksella on tällöin vahva merkitys perheiden ajatusmaailmaan ja arjen järjestämiseen.

Ä7: (...) minä tulin näkeväksi sen menetelmän kautta. Minä ymmärsin mistä on kyse ja mitä minä voin itse asiassa itsekin tehdä. Että mä osasin tämän logiikan mukaan soveltaa Petö-menetelmää ihan mihin tahansa, mitä Arja tekee. Että se ei tarkoita sitä, et tehdään jotain lisää, tehdään ihan niitä samoja asioita, mutta eri tavalla, eikä se vaikeampaa, mut paljon, paljon järkevämpää.

Vaikka konkreettiset muutokset näyttävät usein pieniltä, saattaa taustalla olla laajempi ajattelutavan muutos siitä, mitä kuntoutus on ja miten lapsen kehitystä voidaan tukea. Eräs äiti toteaa, että *kyllä semmonen joku filosofia jäi, että just tätä pystyasentoa ja itsetekemistä (Ä5)*.

Kaikissa perheissä konduktiivista kasvatusta ei koeta niin vahvasti arkea ohjaavana periaatteena. Vaikka vanhemmat tuntevat saaneensa konduktiivisesta kasvatuksesta välineitä arkeen, se näyttäytyy kuitenkin yhtenä tukimuotona muiden joukossa. Vanhempien on myös usein vaikea, joskus mahdotontakin eritellä, mitkä muutokset tai käytänteet kotona johtuvat konduktiivisesta kasvatuksesta ja mitkä taas jostain muusta vai olisivatko jotkut muutokset tapahtuneet myös ilman käytyä kurssia. Lapsen kehityksen tukeminen on kokonaisuus, johon poimitaan eri puolilta saatua tietoa.

Ä3: Ei nyt oikein muistakaan, että mikä, me ollaan poimittu sieltä ja täältä erilaisia juttuja, mitkä on osoittautunut hyväiksi ja tälleen.

Ä5: Et en sitä voi niin kauheen selkeesti sanoa, että mikä olisi just siitä, koska tässä on iso paketti niitä kaikkia. Niin jotkut on tuntunut sillain, että on omaksunut joitain juttuja eikä sen enempää mieti, että mistä se johtuu.

Erillisiä harjoituksia Vanhemmat puhuvat konduktiivisesta kasvatuksesta myös erillisinä harjoituksina. Vaikka se mielletään toisaalta arkielämän toimintoihin liitettäväksi, tarkastellaan sitä toisaalta myös aikaa vievänä irrallisina harjoituksina ja lisätoimintana. Kurssilla tehdään paljon erilaisia tehtäväsarjoja, esimerkiksi keppien tai renkaiden kanssa, jotka ovat erillisiä harjoituksia. Niiden käytännön merkitys on kuitenkin vanhempien tiedossa. Kurssin päätyttyä joku pohtii tietyn ajan varaamista päivittäin lapsen harjoituksille ja toisaalta taas mietitään toimintojen yhdistämistä tavallisiin arkitoimintoihin. Kun konduktiivinen kasvatus nähdään irrallisina harjoituksina, edellyttää se myös erillistä harjoitteluaikaa. Vaikka vanhemmat uskovat erillisten harjoitustenkin olevan lapsen kannalta tärkeitä, ne toteutuvat harvoin perheen arjessa säännöllisesti.

Ä10: (...) Mutta ne ohjelmat, mitä näillä Petö-kursseilla on ollut semmonen aloitusjumppa, niin siellähän ohjeeksi tuli, että se jumppa pitäisi käydä joka aamu läpi ja että ensin pitäisi olla kylvyssä ja sitten se venyttelyjumppa ennen kuin lähtee päiväkoitiin ja töihin, mutta ei meikäläisten aikaan sellainen mahdu millään.

Ä8: Ehkä sitten, mitä sielläkin käskettiin, että vois kotonakin jotakin harjoituksia tehdä, niin ei niitä harjoituksia. Jotakin seisoa seinää vasten ja kyykkyyn ylös, jotain

tämmöstä (...), niin ei ne ole ne harjoitukset tahtonut jäädä tänne. Että ne on kyllä vähän unohtunut kaikki.

Konduktiivinen kasvatus on erillistä tai erityistä myös siinä mielessä, että kurssit eivät ole perheiden normaalia arkirutiinia. Vaikka uudelle kurssille menemistä mietitään, osallistuminen jää joillekin kertaluonteiseksi. Vanhemmat suhtautuvat kuitenkin myönteisesti ajatukseen uudelleen osallistumisesta. Mahdollisuus osallistua esimerkiksi kerran vuodessa toisi jatkuvuutta, ja tämä koetaan tärkeäksi niin vanhempien itsensä kuin lapsen kannalta. Konduktiivisen kasvatuksen kurssi, joka olisi muutaman kerran vuodessa, täydentäisi vanhempien mukaan hyvin lapsen normaalia kuntoutuskokonaisuutta. Tällaisten normaalista arjesta poikkeavien tehokurssien merkitys nähdään tärkeänä, mutta vastaavaan intensiivisyyteen ei arkielämässä ole mahdollisuuksia.

Ä10: Mutta se just, että olisi tämmösiä tehokkaita intensiivisiä kursseja, jotka tosiaan, olisi ihan sama systeemi, useampi tunti päivässä ja monta päivää peräkkäin eikä vaan silloin tällöin. Että tulisi kerralla sitä paljon enempi. Sitä mää pidän kauheen hyvänä.

Kurssille osallistuminen ei ole yksinkertaista. Kurssipaikka on usein satojen kilometrien päässä kotoa. Myös kurssin kustannukset, jotka valtaosa perheistä maksoi itse, ovat yhtenä osallistumisen esteenä. Kustannuksiin sisältyvät itse kurssimaksun lisäksi usein myös asumiskulut ja toisen vanhemman virkavapaus töistä.

Vanhemmat puntaroivat lomien aikaan pidettävien kurssien etua. Tässä nähdään sekä hyviä että huonoja puolia. Kun kurssi on kesän aikana, vanhemmat saattavat säästyä töistä poissaolosta, mutta tällöin iso aika perheen kesälomasta menee kurssiin, jonka jotkut kokevat liian suureksi uhraukseksi. Toisaalta kurssi saattaa olla vaihtoehto lomamatkalle ja mahdollisuus, joka vaikuttaa koko perheen arkeen jatkossakin.

Ä3: (...) välillä aina tuntuu, että tarvii jotain vaihtelua ja sit lähtee viikoksi lomalle, mut se tilanne ei muutu miksikään, tilanne jatkuu ihan samana, kun sä tuut sieltä lomalta. Elikä toi on paljon parempi tapa viettää sitä lomaa, et saadaan siihen arkeen joku muutos ja se muutos niinku jatkuu. (...) Yleensä ne lomatkin on semmosia, että kun mennään johonkin vieraaseen paikkaan (...), niin avustetaan vielä enemmän. Niin kyllä tommonen kuntoutuskurssi on taas paljon enemmän, pitempiaikaisesti auttaa, kun joku viikon loma loma jossain.

6.2 Miten arki muuttui kotona – arjen akkomodaatiot

Vanhempien arkitoiminta Vanhemmat oppivat kurssin aikana omaan toimintaansa vaikuttavia ajattelutapoja, joihin he pyrkivät edelleen kotioloissa. He kertoivat sisäistäneensä uusia tapoja toimia lapsensa kanssa. Lapsen taidot ja osaaminen pyritään ottamaan käyttöön jokapäiväisessä elämässä ja antamaan hänelle vain se pienin apu, minkä hän tarvitsee selvitäkseen toiminnasta. Lapselle annetaan tietoisesti vastuuta omasta selviytymisestään ja tekemisestään. Kaikkea ei tehdä enää lapselle valmiiksi, vaan lähtökohtana on riittävän ajan antaminen,

jotta itsenäinen suoriutuminen olisi mahdollista. Toimintatapa, jossa lapsi tekee mahdollisimman paljon itse, ei ole vanhemmille kuitenkaan automaattista. Monet ovat tietoisesti joutuneet opettelemaan sitä, etteivät tee lapsen puolesta asioita, joista lapsi voi selvitä itsekin.

I3: (...) osaa suhtautuu siihen just paremmin ja sitten tulis annettua sitä aikaa ja eikä ite mene hösäämään siihen. Sitä itte yrittänyt oppia, et kun Mikko huutaa jotain, että apua tänne, niin yleensä sitä menee tietysti ja sitten auttamaan, mutta nyt pitäis oppia, että pitää itse selvitä niissä asioissa, mitkä tietää, että Mikko pystyy tekemään.

Ä5: (...) että nyt on keskittynyt siihen, että Matin ruuassa on sitten ne perunat kokonaisena ja on se makkara pötkönä, ettei niinku pilko sitä valmiiksi. Vaikka se syöminen sit kestää kauemmin, kun hän sitä haarukalla ja veittellä pistää niitä kappaleiksi, niin pikkuhiljaa se siitä kuiteskin. Ei sitä muuten opi ikinä, jossei sitä itse tee.

Vanhemmat arvioivat omaa tapaansa toimia arjessa ja he muokkaavat totuttuja, pieniä rutiineja ja käytäntöjä kurssin jälkeen. Tuttujen päivittäisten asioiden suorittamiseen on mietitty uusia, lapsen taitoja kehittäviä ja itsenäisyyttä tukevia tapoja toimia. Vanhemmilla on nyt paremmat valmiudet kiinnittää huomionta lapsen oikeaan asentoon esimerkiksi leikin tai syömisen yhteydessä. Vanhemmat pyrkivät myös muistuttamaan lasta sanallisoin ohjein. Huomiota kiinnitetään käytännön tilanteisiin, kuten annettaessa lapselle tavaraa, se annetaankin nyt vähän kauempaa, jolloin lapsi joutuu samalla ojentamaan ja venyttämään kättänsä. Lapsen siirtymisissä paikasta toiseen tai pois tuolista pyritään hyödyntämään lapsen omia voimia ja tekemistä eikä, että vanhempi nostaisi lapsen haluttuun paikkaan. Omien toimintatapojen muutoksilla vanhemmat tavoittelevat lapsen mahdollisimman itsenäistä tekemistä, josta on tullut keskeinen päämäärä. Itsenäisyyttä tavoitellaan sekä liikkumisessa että muissa arkielämän taidoissa. Käsitys lapsen taidoista ja selviytymisestä tuo vanhemmille myös uudenlaista rohkeutta toimia lapsen kanssa. Eräs perhe kertoo rohkaistuneensa ja aloittaneensa uuden harrastuksen, laskettelun, lapsensa kanssa.

Toisen vanhemman oppiminen ei tuo aina muutoksia koko perheen toimintatapoihin. Vanhemmat ovat tietoisia siitä, että eri perheenjäsenten toimintatavat lapsen kanssa ovat erilaisia. Isän ja äidin käytännöt tukea lasta saattavat perheessä vaihdella. Vanhemmista yleensä äiti osallistui tiiviimmin kurssille lapsensa kanssa ja sai perehdytyksen konduktiiviseen ajattelutapaan. Äiti on usein se, joka muutenkin viettää enemmän aikaa lapsen kanssa. Jotkut äidit kokevat, että he pystyvät toiminnassaan paremmin jättämään tilaa lapsen omalle tekemiselle kuin muut perheenjäsenet.

Ä5: (...) Et kyl se niinku välillä sieppaakin [naurua] ja just että ku mies vaan nostaa ja laittaa ja ei ole tottunut siihen. Että hän niinkun käsittelee jotenkin vielä aika sillai vauvamaisesti tämmöset kaikki pukemiset ja muut. Että tarttis niinkun enemmän saada se sitten ehkä just isälle ja isovanhemmille ja muille.

Ä8: No se Alisan auttaminen esimerkiksi, että minä hyvin vähän pyrin auttamaan, että hän joutuisi itse kävelemään, siirtymään sivuttain, mennä tuolille. Ja että muut sitten nostaa ja kantaa ja tekee paljon enempi Alisan puolesta.

Vaikka vanhemmat tiedostavat oman toimintansa merkityksen lapsen kehityksessä, muovautuu käytäntö toisinaan toisenlaiseksi. Lasta autetaan kuitenkin tarpeettoman paljon ja usein syynä on liika kiire.

Ä8: (...) mutta se on se liika auttaminen, kun äiti tahtoo auttaa aina. Pannaas nyt nopeasti ja että, pitäisi vaan malttaa mielensä ja sanoa, että kun sinä saat ne itsekin, että laita nyt vaan. Kyllä Alisa varmaan laittaisikin, mää luulen.

Ä4: Että se nyt on sitten vaan tämä kiire ja tämä tämmönen elämä, että se, silloin ei oikein jaksu niin kun keskittyä mihinkään tämmösiin. Sitä vaan hoitaa ne arkiset asiat ja sitten lapset nukkumaan ja.

Vanhemmilla on mielessään päämääriä ja toimintatapoja, miten he haluavat ohjata lasta arjessa, mutta kokevat toteuttamisen toisinaan haasteelliseksi. Monet kurssiaikana hyväksi koetut asiat eivät siirry perheen käytäntöihin. Vanhempien näkemyksen mukaan aika määrittää paljon sitä, mitä lapsen kanssa kotona lopulta tehdään. Keskeinen perheiden arkea ohjaava tekijä on ajan riittämättömyys ja siitä seuraava kiire. Kun vanhemmilla ei ole aikaa, lasta autetaan enemmän eikä lapsen itsenäiseen tekemiseen panosteta.

Ä5: Mutta, esimerkiksi jos niille molemmille [sisaruksille] tulisi joku kouluviikko kahdeksalta, niin kyllä se semmosta viuh viuh viuh, että ei siinä sitten mitään terapeutisesti anneta lapsen tehdä itte, vaan että kyllä siinä tosiaan puetaan ja nostetaan ja kannetaan ja näin.

Arjen kiire määrää sitä, millä tavoin lasta ohjataan ja miten paljon lapsen omaa tekemistä hyödynnetään. Perheet tekevät erilaisia valintoja ja kompromisseja sen suhteen, miten he haluavat aikaansa käyttää.

Ä5: Että vähän se luoviminen siinä, että mikä on järkevää ja semmosta, että täytyy arjessa tyytyä kompromisseihin. Että parempi olisi, jos Matti tänkin matkan itte kävelisi, mutta, jos se sen itse kävelee, niin sitten se taas, toi homma jo alkaa tuolla, että pakko mun se on nostaa ja viedä sinne, että ehtii siihen alkuun mukaan.

Myös vanhempien motivaatio vaikuttaa siihen, miten lapsen kanssa arjessa toimitaan. Kurssit antavat motivaatiota ja innostusta, mutta motivaation todetaan pikkuhiljaa hiipuvan.

Mä oon kokenut tämmösen kurssin jälkeen, on aina jotenkin kauhean innostunut taas, että on nähnyt, kun se on niin intensiivistä, näkee niitä tuloksia, että tulee semmonen innostuneisuus ja taas semmonen toivo, että kyllä tää taas ja joka toimii ja haluisi jatkuvuutta. Mutta kyllähän se arki sitten on aika kiireistä. (...) Että joku semmonen jatkuvuus, että se innostus aina mun mielestä on aika vahva tään jälkeen, mutta sitten se menee pikkuhiljaa alaspäin, jos ei tuu mitään uutta ja jatkoa. (5B)

Arkielämän pyöritys tuo joillekin vanhemmille riittämättömyyden kokemusta siitä, että lapsen kanssa ei harjoitella tarpeeksi. *Kun tulee myös semmosta, mä en tiedä, syyllisyyden tunnetta tai jotain, kun ei pystykään tekemään, ne rahkeet ei riitä siinä arjessa (Ä1).* Vaikka konduktiivinen kasvatus ymmärretään perheen arkeen sisältyväksi ja lapsen kuntoutus osana normaalia toimintaa, vaatii se myös erityisjärjestelyjä ja aikaa. Eräessä perheessä äiti suunnittelee oman työajan lyhentämistä, jotta jatkuvasta kiireen tunteesta pääsisi eroon. Ajan riittävyys vaihte-

lee vuodenaikojen mukaan. Vanhemmat kokevat, että kesä on perheelle tärkeää aikaa lapsen edistymisen kannalta. Niin vanhemmilla kuin lapsellakin on tuolloin enemmän aikaa ja lapsen itsenäiseen tekemiseen voidaan panostaa. Kesäaikana lapsen kehityksessä tapahtuu harppauksia eteenpäin, sillä harjoittelun merkitys näkyy lapsen taidoissa.

Vauhtiin saatu lapsi kotona Vanhemmat havaitsivat kurssiaikana, että lapsen kiinnostus ja motivaatio kuntoutukseen ja omaan yrittämiseen lisääntyy. Miten nämä opitut taidot ja lapsen motivaatio näkyvät kotiarjessa kurssin jälkeen? Lapsen innostus omaan yrittämiseen siirtyy joidenkin vanhempien mukaan myös lapsen muihin toimintoihin kotona. Lapsi nähdään oma-aloitteisempänä ja aktiivisempänä ja häneltä löytyy omaa halua tehdä arkipäivän asioita itse.

Se näkyy siinä ruokailussa. Hän haluaa levittää margariinin itse ja hän haluaa itse kaataa lasiin, kaatamisessa mukana ja tavaroiden hakemisessa ja tämmösessä näin, et tuli semmosta omaa aktiviteettia hirveesti mukaan. (Ä1)

Jotkut vanhemmat ovat saaneet palautetta päiväkodista tai koulusta, koska siellä on havaittu lapsen muuttunut olemus. Eräs opettaja on todennut lapsen olleen kurssin jälkeen aktiivisempi ja itsevarmempi *kuin eri poika*. Huomioita on tehty myös lapsen selkeämmästä äänenkäytöstä.

Kurssilla läpikäytyjen taitojen oppiminen jatkuu vanhempien mukaan vielä kotona. Opitut asiat eivät näy lapsen toiminnassa vielä kurssin aikana, vaan ne kypsyvät ja tulevat esille myöhemmin kotona.

Ä3: Niin, että varmaan semmonen kynnyksen kohta on tällä hetkellä, että niitä on aina semmosia tiettyjä kynnyksiä, mitkä näkee vasta jälkeensä, että just se lapsen motivoiminen siihen, että kun hän osaa, niin hän kanssa sitten tekee ne jutut. Mutta niitä on ollut ajan kanssa, että niitä ei ehkä näekään siinä niin kun heti.

Kurssilla opittujen taitojen säilyminen ei ole kuitenkaan itsestään selvää. Harjoittelun jatkaminen kotona on edellytyksenä sille, että lapsen taidot eivät katoa. Vanhemmat ovat havainneet, että jos lapsen kanssa ei jatketa harjoittelua kurssin jälkeen kotona, asiat unohtuvat ja taidot saattavat kadota. Lapsen osaamisessa tulee takapakkia, koska koulu- ja muiden kiireiden vuoksi harjoittelua ei yhtä tehokkaasti voida jatkaa. Tai kuten eräs äiti kertoo lapsensa arkuuden tehdä asioita palanneen, koska kotioloissa ei ehditä riittävästi harjoitella.

Ä8: Ja kun me tultiin sieltä kurssilta, niin Alisa meni kun tyhjää vaan niitä [rappuja] tonne ylös. Mutta kun me jätettiin se harjoittelu, että sitä ei tullut kovin usein enää tehtyä, niin se tuli se pelko ja sitten ei uskalla (...).

Lapsen arkielämän tarkastelu tuo esille myös lapsen vastuun. Lapsen halutaan ymmärtävän, että hänen tulee itse tehdä itsensä eteen asioita ja hän voi vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa.

I7: Niin ja tietyllä tasolla mä näen sen semmosena, että ensinnäkään, kun ei me, että sen, mitä se siinä oppii tässä tavassa, mitä me tehdään, niin tietyllä tavalla se oppii sen, että hänen itsensä pitää tehdä itsensä eteen asioita ja hänellä on oma päätösvalta, hän voi vaikuttaa omaan tulevaisuuteen.

Vanhemmat tiedostavat selkeämmin lapsen oman vastuun. Lapselle itselleen uskalletaan antaa tehtäviä, jotka ovat hänen vastuullaan ja joista hänen tulee suoriutua. Tieto siitä, että lapsi selviytyy, tukee myös lapsen oman vastuun kostonamista.

Itse kurssiaika säilyy lasten muistoissa mieluisana ja vanhemmat kertovat hyödyntävänsä näitä muistoja motivoidakseen lastaan. Lapsen motivaatio as-karruttaa vanhempia ja sitä tarkastellaan myös laajemmasta näkökulmasta. Toisaalta vanhemmat miettivät, miten lapsen motivaatio kuntoutukseen säilyy iän karttuessa. Toisaalta taas toivotaan, että ikä toisi lapselle omaa innostusta harjoituksiin, koska hän ymmärtää niiden merkityksen omalle liikkuvuudelleen ja itsenäisyydelleen.

Ä2: (...) tietysti nyt Mika on sen ikänen jo, että voi hyvin ja ymmärtää, mistä on kyse ja että voi, hän välillä itse sanoo, että pitäisikö vähän venytellä tai jotain, että tuntee itse sen, että tekee hyvää vaikkei se aina ole niin kivaa.

Lapsen oma motivaatio ja vireys vaikuttavat paljon siihen, mitä lapsen kanssa kotona tehdään ja mitä hän itse haluaa tehdä. Jos lapsi on väsynyt tai haluton, hän haluaa vanhemmilta apua myös asioihin, joista hän itse selviäisi hyvin. Yhteistä aikaa, jolloin sekä lapsi että vanhempi ovat virkeitä, voi olla vaikea löytää.

Ä10: Ja sitten näitä käsijumppajuttuja mietitään aina, tai semmonen olo on, että pitäisi Matiaksen kanssa jumpata, mutta sitten voi olla, että jos minä jaksan, että voitais jumpata, mutta sitten voipi olla, että Matias ei millään jaks keskittyä.

Lapsen kehitykseen liittyvät tekijät ohjaavat paljon kuntoutuksen toteutumista. Esimerkiksi lapsen pituuskasvu aiheuttaa muutoksia lapsen liikkumisen hallintaan ja saattaa tuoda hetkittäistä takapakkiakin lapsen toimintaan. Lapsen ikä, kasvu ja kehitys vaikuttavat siihen, millaisia harjoituksia lapsen kanssa tehdään ja miten lapsi itse niihin suhtautuu. Kun lapsi on leikki-ikäinen, yhdistetään tekemiseen enemmän rytmitystä ja loruja kuin lapsen ollessa kouluikäisä. Joidenkin arkiruteeneissa tapahtuu ennakoimattomia muutoksia lapselle tehtyjen leikkausten takia. Päiväkodista kouluun siirtyminen tuo muutoksia lapsen arkeen. Lapsen kouluun liittyvät tehtävät ja läksyt vievät paljon iltapäivää. Lapsen ja vanhempien yhteinen aika iltapäivien ja töiden jälkeen jää vähäiseksi.

Mahdollistava ympäristö Käyty kurssi saa vanhemmat tarkastelemaan kodin ympäristöä uudella tavalla. Monet vanhemmat miettivät kurssin aikana konduktiivisen kasvatuksen välineistön siirtämistä ja soveltamista omaan kotiin. Huoneiston seinien ympäri kulkeva kaide on yksi ajatus, samoin tikas-pöytien ja -tuolien hankkimista mietitään. *Ja sitten nää tällaset seinään kiinnitettävät rekit, niin ne tulee kyllä, että vois olla vaikka koko huoneiston ympäri (2B)*. Joitain uusia välineitä on hankittu perheiden kotiin. Joihinkin on asennettu kaide, jota lapsi saattaa kävellessään hyödyntää. Samoin muutamista kodeista löytyvät tikkaat tai puolilla varustettu tuoli. Välineistöä on kuitenkin verrattain vähän. Enemminkin vanhemmat kertovat ajatelleensa ostaa uusia välineitä, mutta usein hankinta on jäänyt tekemättä. Sen sijaan kotiympäristöä osataan nyt hyödyntää uudella ta-

valla ja lapsen liikkumisen mahdollisuuksiin kiinnitetään enemmän huomiota. Eräs äiti toteaa suunnitelleensa kaiteita, mutta havaitsi ne tarpeettomiksi aseteltuaan vain huonekalut oikealla tavalla.

Ä3: (...) mutta kyllä siellä semmosta just arkeen tuodaan niitä juttuja ja sitten, että sen jälkeen niissä harjoituksissa ja kaikissa niin käytettiin sitä Petö-ajatusta enemmän, että kaikkia pöytiä ympäri kuljettiin esimerkiksi sitä sivuun viereen ja kaikkee, että ei siinä tarvita niin monimutkasia laitteita. Ja sitten senhän mä tein, jotkut tika puut, silloin niitä pitkin mentiin kanssa ja sitten se oli mun mielestä siinä justiin se hyvä ajatus siinä, että ei tarvita mitään erikoista, että ne on tässä arjessa kaikki.

Ä2: Me mietittiin niitä, mä muistan alussa, että mä suunnittelin niitä kaiteita vähän joka puolelle, mutta sitten huomasi, meillä on aina ollut tämmönen asunto kanssa, että me on asuttu aika pitkään tässä, että tässä on kaikki huoneet näin ympäri, että ei oo semmosia pitkiä käytäviä edes, että ehkä on vähän miettinyt, että tietää mistä Mika aina voi ottaa kiinni. Että on huonekalut ehkä vähän niin, että täällähän kotona Mika ei käytä paljon apuvälineitä, vaan hän pystyy siirtymään siitä, että hän ottaa jostain seinästä, jostain huonekalusta aina kiinni. Tietenkin huomasi, että silloin ensin oli suunnitellut eteiseen ihan semmosen kaiteen, mutta se riittää se seinä jo, että Mika pystyy siitä jo saamaan sen tuen. Ja mä muistan että olin suunnitellut uloskin jotain tonne, mutta niin löyty sitten vähän siirtämällä huonekaluja, tavaroita, niin löysi jo sen keinin. Että siellähän se on kanssa, nehän on todella yksinkertaisia ne välineet mitä heillä on, että nehän on tuoleista lähtöisin monet.

Eräissä perheissä kodin remonttia tehtäessä ratkaisuja mietitään lapsen liikkumisen kannalta. Perheiden ratkaisut liikkumisen mahdollistamiseksi vaihtelevat kodin suurista remonteista huonekalujen siirtämiseen tarkoituksenmukaisesti. Perusajatuksena on, että lapselle luodaan mahdollisuudet ja edellytykset liikkua mahdollisimman itsenäisesti kotona. Yleinen näkemys perheillä tuntuu kuitenkin olevan, että vaikka lapselle luodaan edellytykset liikkumiselle, kodin ympäristöstä ei haluta *tempurataa*. Koti pidetään avarana, jotta lapsi pystyy liikkumaan. Turhia huonekaluja ja ylimääräistä *krääsää* pyritään välttämään. Konduktiivisen kasvatuksen vaikutus näkyy enemmänkin siinä, että kodin ympäristöön kiinnitettiin huomiota uudella tavalla kuin erillisissä välineissä. Liikkumisen mahdollistava ympäristö tehdään pääasiassa hyödyntämällä ja uudelleen järjestämällä kodin normaalia ympäristöä eli tavallisia huonekaluja ja välineitä.

Myös apuvälineitä tarkastellaan nyt kriittisesti. Monen lapsen elämään kuuluvat lukuisat toimintaa helpottamaan tarkoitettut apuvälineet. Konduktiivisessa kasvatuksessa korostuva välineiden yksinkertaisuus ja vähäisyys saa vanhemmat uudelleen arvioimaan lapsen apuvälineiden merkitystä ja tarkoituksenmukaisuutta. Jotkut kokevat, että apuvälineillä on liian suuri osa lapsen elämässä ja että koti voi olla täynnä kaikenlaisia *härveleitä*. Apuvälineiden paljous näkyy myös perheen muussa elämässä. Eräs isä totesi, että aiemmin autoa piti vaihtaa entistä suurempaan, jotta apuvälineet mahtuisivat. Vanhempia viehättää konduktiivisen kasvatuksen periaate vähäisistä apuvälineistä ja tämä oivallus näyttää ohjaavan vanhempien toimintaa kotioloissakin.

Ä4: Niin, tuntuu ehkä vieläkin, että on täällä länsimaissa vähän semmonen, että pitäisi olla hirveesti välineitä ja apuvälineitä, että sit vasta sää pystyt tekemään, että jos sää nyt haluut seistä, niin pitääkö siinä nyt olla sitten joku hirvee härveli siinä. Että voihan semmonen olla, ja en mä sano, että ne on ihan poissuljettu, että niissä voi

olla hyvätkin puolensa, että välillä voi siinäkin seistä, mutta en mä nyt tiedä, onko se nyt lapsellekaan kiva sitten olla sidottuna koko ajan telineeseen.

Ä7: Minulle oli kuin valaistus, siis kun mä näin, että vau, mun lapsi leikkaa tavallisilla saksilla. Että sen jälkeen minä ensin kokeilin kaikki asiat ilman apuvälineitä ja jos suinkin onnistuu, mä annan hänen tehdä.

Konduktiivisen kasvatuksen myötä jotkut perheet kokevat pääsevänsä pois jatkuvasta apuvälineiden lisääntymisestä. Lapsen kanssa pyritään pärjäämään ensisijaisesti niillä välineillä, joita ympäristössä normaalistikin on. Toki monet apuvälineet ovat edelleen tärkeitä ja keskeisiä lapsen elämässä, mutta niitä ei oteta enää itsestään selvyytenä, vaan merkitystä pohditaan tarkemmin kuin ennen. Eräs vaikeasti vammaisen lapsen äiti toteaa, että ihanne olisi, jos apuvälineitä ei tarvitsisi käyttää niin paljon, mutta heidän kohdallaan se tarkoittaisi myös sitä, että heillä olisi enemmän avustajia lapsen käyttöön. Kuitenkin perusajatus siitä, että asiat pyritään tekemään mahdollisimman pitkälle ilman apuvälineitä ja omaa kehoa käyttäen, nähdään arvokkaana ja tavoiteltavana toimintatapana.

6.3 Lapsen arki päiväkodissa ja koulussa

Keskeinen osa lapsen arkea on päiväkotitai koulu. Osa tutkimuksen lapsista on koulussa ja osa päiväkodissa. Vaikka vanhemmat tuovat esille näiden ympäristöjen eroja lapsen toiminnan kannalta, käsittelen niitä samanaikaisesti, sillä pääteemat ovat molemmissa ympäristöissä samoja. Lapsen toiminta koulussa tai päiväkodissa, kuntoutuksellisten asioiden huomioiminen, lapsen osallisuus opetukseen ja muuhun toimintaan mietityttävät vanhempia paljon eli vanhemmat pohtivat millaista lapsen toimijuus on ja miten sitä voidaan edistää.

Tietoa kouluun ja päiväkotiin Konduktiivisen kasvatuksen kurssin loppuvaiheessa vanhemmat miettivät, miten saisivat siirrettyä toivottuja periaatteita myös kouluun ja päiväkotiin. Monen ajatuksena on, että he itse kouluttavat avustajia ja vievät ohjeita päiväkotiin, kouluun ja fysioterapiaan. Päiväkodin henkilökunta ja fysioterapeutit ovat myös toivoneet, että vanhemmat välittäisivät kurssilta saatua tietoa heille. Toiveita asetetaan myös hyvään avustajaan.

Nyt mä toivon, että hän saa oikein hyvän ja innostuneen ja motivoituneen avustajan. Mä en tiedä, että voi olla, että se on ihan toiveajattelua, mutta että mä oon nyt ajatellut silleen, että mä jotenki satsaisin itse siihen, tän avustajan kouluttamiseen kyllä, että mä oon varannut elokuun aikaa. (5B)

Vaikka tavoitteena monella vanhemmalla on puhua ja esitellä konduktiivista kasvatusta koulussa ja päiväkodissa opettajille, vain harva vanhempi on sitä tehnyt. Mikäli konduktiivisesta kasvatuksesta on puhuttu, puhe suuntautuu ennemminkin lapsen avustajalle ja fysioterapeutille. Pääasiassa vanhemmat kertovat niistä käytännön periaatteista, miten lasta on hyvä tukea ja avustaa.

Ä2: Joo, ehkä ei niin tietoisesti sillä tavalla esittänyt hänelle [avustajalle], että nämä on Petö-asiat ja nämä hoidetaan näin, vaan ne on ollut ihan semmosia, että on tullut käytännön tilanteita, että sitten joku jotenkin on neuvonut, että koska tulee et tossa tilanteessa voi tehdä noin ja että Mika on tottunut tekemään näin ja. En ehkä sillä tavalla kuitenkaan sitä ideaa, että mikä siinä on takana.

Ä8: Joo, eka ja toka luokalla niin tämä avustaja oli täällä kotona, (...) niin kyllä mää näytin, että miten mä haluaisin, että Alisaa käsistä talutetaan ja miten autetaan istumaan, jotakin ihan samoja, mitä nyt siinä itekin käytän, mutta että se, mitä nyt sitten niitä koulussa käytetään, niin en mää nyt sitten niistä ole kysellyt sen kummemmin.

Vanhemmat eivät niinkään pohdi, mitä konduktiivinen kasvatus tarkoittaa koulussa, vaan enemmän yleisemmin, miten lapsen aktiivisuutta ja omatoimisuutta voidaan tukea koulussa. Vanhemmat pitävät tärkeänä, että lapsen aktiivisuus ja itsenäisyys mahdollistuisivat myös päiväkotij- ja kouluympäristöissä. Vaikka kuntoutuksen ja koulumaailman yhteensovittaminen mietityttää vanhempia, siihen ei useinkaan suoraan puututa. Omien näkemysten esittelemistä saatetaan arastella tai se koetaan vaikeaksi.

Ä9: (...) on tää hojks-palaveri niin siellä aina kerrotaan, mitä koulussa tehdään, mutta jos mulla ois jotain omia, niin musta tuntuu, että se aina niinku ennenkin, että me tehdään näin. Hirveen vaikea vaikuttaa siihen. Vaikka ne palaverit pidetään, mutta sitten se on sitä, että siellä kerrotaan, että mitä tehdään.

Myös toisenlaisia kokemuksia on. Perheessä, jossa konduktiivinen kasvatus ohjaa vahvasti arkielämän järjestymistä, vanhemmat ovat myös aktiivisesti kertoneet ajatuksistaan koulussa. *Me olemme kyllä kertoneet ja me koko ajan, niin me hojks:ssa olemme kertoneet hänelle ensimmäisessä hojks, kertoneet Petöstä ja kaikista muista, mitä me tehdään (Ä7).*

Fysioterapeutit näyttävät olevan tärkeässä roolissa lapsen kuntoutuksen asioiden välittämisessä kouluun tai päiväkotiin. Vanhemmat luottavat siihen, että fysioterapeutti kertoo lapsen avustamisen kannalta olennaiset asiat. Eräässä perheessä äiti ja fysioterapeutti perehdyttivät yhdessä lapsen avustajan.

Ä8: En, en mä ole. Mutta sitten on käynyt justiin nämä fysioterapeutti ja tämä, joka suunnitteli niitä, että minkälainen pöytä esimerkiksi Alisalle. Että siellä on vanha opettajanpöytä Alisalle. Kaikkia tämmösiä, että ne on antanut vinkkejä sinne kouluun päin. Kun mää olen sanonut, että jotenkin en osaa sillä lailla, välttämättä itse keksiä. (...)

Ä10: Koulusta ei vielä tiedä, mutta päiväkodista, kun tämä Matiaksen jumppari, joka kurssuja vetää, niin se on opettanut niitä juttuja myös päiväkodin henkilökunnalle. Näyttänyt siinä, kun Matias tulee vaikka jumppahuoneesta, että miten Matias siirtyy dallarista penkille ja mihin asioihin kannattaa paneutua.

Joissain perheissä on hyviä kokemuksia siitä, että myös koulun tai päiväkodin henkilökunnalla on ollut mahdollisuus osallistua konduktiivisen kasvatuksen kurssille. Tällöin siitä puhuminen on helpompaa ja kaikilla on tietoa siitä, mistä puhutaan.

Lapsen saama rooli Vanhempien kokemusten mukaan koulun tai päiväkodin henkilökunnan käsitys lapsen taidoista vaihtelee. Opettajan käsitys lapsen taidoista vaikuttaa siihen, millainen rooli lapselle annetaan. Lapsen saama rooli

ohjaa sitä, mitä lapsen kanssa tehdään, millaisia tehtäviä hänelle annetaan ja mistä hänen oletetaan selviytyvän. Jotkut vanhemmat kokevat, että lapsi on saanut koulussa passiivisen, sivustakatsojan roolin. Tällöin tieto lapsen taidoista ja usko hänen selviytymiseensä on vähäistä.

Ä3: (...) kun avustaja kertoi, että Mikko ei osaa tätä ja tätä ja tätä, ja että eihän se Mikko osaa, ei hän kyllä usko, että Mikko koskaan pystyy kirjoittamaan semmoista siistiä tekstiä. Sitten tuli itsellekin kauhee puolustusasetelma, että kyllä Mikko nyt on ihan hyvä ihminen.

Vanhemmilla on kokemuksia siitä, että lapselle annetaan liian helposti periksi, häneltä ei vaadita riittävästi ja häntä saatetaan auttaa liian helposti. Koulussa on totuttu siihen, että lapsi ei osallistu tiettyihin toimintoihin, koska ajatellaan, että se ei onnistu käytännön järjestelyiden tai lapsen selviytymisen vuoksi. Vanhemmat toivovat enemmän mielikuvituksen käyttöä ja pohdintaa, miten lapsi voi osallistua. Jos lähtökohtana on lapsen osaamattomuus, ei osallistumisen vaihtoehtoja lähdetä edes pohtimaan.

Ä3: (...) Mutta esimerkiksi nyt oli toukokuun lopussa semmoinen tilanne, että oli luokkaretki, jota koko luokka on odottanut. Se on patikkaretki. Sinne on koululta 1,5 km kävelymatkaa. Niin se on fyysisesti vaikea toteuttaa, että voisiko Mikko sitten ottaa pyörän ja mennä avustajan kanssa tohon pihaan grillaamaan sen makkaransa.

Vanhemmilla on myös toisenlaisia kokemuksia lapsen roolista koulussa. Lapsi nähdään koulussa aktiivisempänä toimijana, jolloin myös hänen kykynsä tunnustetaan paremmin ja hänen selviytymiseensä uskotaan. Koulun ja päiväkodin aikuiset miettivät rohkeasti erilaisia suoritustapoja ja osallistumismahdollisuuksia lapselle. Opettajalla todetaan olevan *kaikenlaisia pieniä niksejä*, joilla lapsen osallisuutta tuettiin. Lapsen vammaa ei käytetty syynä poisjääntiin jostain tilanteesta.

Ä7: Me olemme Arjan kohdalla puhuneet siitä sekä avustajille että opettajalle ja he kyllä ymmärsivät idean. Ja opettaja on mennyt jopa pidemmälle. Hän on tehnyt selaista, jota minä en esimerkiksi olisi ehkä osannut tehdä.

Lapselle annettu rooli ja käsitys hänen taidoistaan vaikuttavat myös siihen, millaista luokkaa lapselle suositellaan. Eräs äiti varmistui itse siitä, että lähikoulu on hänen lapselleen oikea paikka nähtyään lapsensa oppimisen ja selviytymisen konduktiivisella kurssilla. Opettaja näkee kuitenkin lapsen tarpeet eri tavalla ja äiti joutuu vahvasti perustelemaan kantaansa opettajalle. Äiti uskoo, että opettajan suhtautumisen taustalla on tietämättömyyttä ja pelkoa selviytymisestä.

Ä8: Mutta opettaja oli vähän sitä mieltä, että kyllä se on vähän turha Alisaa pitää siellä. Että tonne erityiskouluun, että siellä Alisa sais varmaan parempaa opetusta. Ja tietysti opettajalla oli iso luokka (...) ja villiä poikia, kaikkia tämmöstä. Että hän oli sitä mieltä, että Alisa jää vähemmälle huomiolle, että ei välttämättä pysy mukana ihan senkään takia. Että pitäisi enemmän huomioida ja vähän auttaa ja tömmöstä. Kuitenkin se oli uusi asia opettajallekin.

Tärkeät opettaja ja avustaja Opettajan ja avustajan merkitys lapsen koulunkäynnille nähdään toisiinsa kietoutuneiksi. Vaikka opettaja on vastuullinen päivän

suunnittelusta ja toteutuksesta, on vanhempien näkemyksen mukaan avustaja usein se, joka lapsen kanssa toimii ja on läheisemmin tekemisissä. Koska käytännön vastuu on paljolti avustajan harteilla, uskotaan, että opettaja ei ole välttämättä täysin selvillä lapsen taidoista.

Ä3: Toki sitten kyllä keväällä oli semmosia, että avustaja oli lomalla, niin silloin Mikko oli siellä yksinään, että ehkä he pikkusen alkoi luottaa siihen, että Mikko pystyykin.

Vanhemmat tekevät eron opettajan ja avustajan vastuualueisiin. Avustajan vastuulla nähdään olevan selkeästi lapsen fyysinen puoli kuten liikkuminen ja opettajalla taas koulun opetus.

Ä5: Ei hän varmaa siis Matin fysiikasta sillai tiedä. Että ainakin hän on sanonut, että jos avustajalla on sijainen, niin ope on sanonut, että ei hän tiedä, että avustaja hoitaa ne hommat itseksensä. (...) On meillä ne hojks-palaverit kyllä ollut, mutta se on enemmän sitä, fysioterapeutti ja avustaja juttelee tästä niinkun fyysisestä tai kertoo tietojansa ja ope sitten taas oppimisen jutut.

Hyvä asia kuitenkin on, mikäli opettajalla on kokonaisnäkemys lapsen kehityksestä ja opettajan kanssa voi keskustella kaikista lapsen ohjaukseen liittyvistä asioista.

Ä7: (...) Ja sitten minä keskustelin vielä hänen [opettajan] kanssaan, että tuntuuko hänestä, että hän on valmis ottamaan tällaisen tytön ja mitä hän siihen tarvitsee, mitä tukea. Hän oli hirveän realistinen ja rehellinen ja oli halukas ottamaan Arjan ja minä olen hyvin iloinen, että minä löysin hänet. (...) Mutta tämä meidän opettaja, siis me puhumme samaa kieltä hänen kanssaan ja se on tärkeää. Silloin, kun meidän välinen yhteistyö sujuu, kaikki ongelmat ovat paljon pienempiä.

Lapsen toiminnan kannalta opettajan rooli mielletään keskeiseksi, sillä opettajan päätökset vaikuttavat siihen, miten avustaja toimii. Opettajan käsitys lapsesta vaikuttaa tuntien suunnitteluun ja sisältöön. Eräs vanhempi toteaa, että koska opettaja ei ole tietoinen esimerkiksi lapsen liikkumiseen liittyvistä asioista, avustajan on vaikea toteuttaa lapsen kanssa joitain toivottuja asioita ajanpuutteen tai muun suunnittelussa huomioitavan seikan takia.

Ä2: Että ongelma on ehkä siinä, miten ne menee kouluun, että vaikka avustajakin tietää miten, mutta sitten käytännössä ei pysty toteuttamaan sitä siellä, koska opettaja ei ole huomionnut jotain, että kun on se koko muu luokka. Että vielä just ehkä sen takia, kun Mika on normaalikoulussa, niin sieltä ei sitten. En tiedä onko se sitä, ettei ymmärretä asian tärkeyttä tai aika ei riitä sitten, kun on ne kaikki muuta oppilaat.

Kokemuksia on myös siitä, että opettaja ottaa huomioon lapsen erityistarpeet tekemällä pieniä muutoksia omassa toiminnassaan ja suunnittelussaan. Opettaja voi viivyttellä tunnin aloitusta, jos huomaa, että lapsi on esimerkiksi keppien kanssa kävelemässä luokkaan.

Vaikka opettajan vastuuta lapsen kokonaisoppimisesta toivotaan ja korostetaan, sitä myös lievennetään, koska ollaan tietoisia suurista luokista ja muista oppilaista. Vanhemmat pohtivat myös erityisluokan mahdollisia etuja. Mikäli lapsi on integroitu yleisopetuksen luokalle, voidaan ajatella, että erityisluokalla opettajan olisi helpompi kytkeä opetus ja kuntoutus toisiinsa. Jos opettajalla on

20 muuta lasta, hänen ei oleteta ehtivän antamaan erityishuomiota tietylle lapselle.

Ä2: Joo, että sehän on semmonen, mitä ollaan tässä koko ajan mietitty, että oisko parempi, että jotkut asiat ois ollut paremmin jos kävis sellaista koulua, missä näitä asioita paremmin huomioidaan, että se ois kokonaisvaltaisempi, koulu ja kuntoutus liittyisi toisiinsa, mutta toisaalta taas Mika varmaan hyötyy monella tapaa, että on integroitu normaali kouluun. Ne on aina semmosia kompromisseja. Kun sais hyvät asiat molemmista, mutta kun ainakaan tällä hetkellä se ei ole mahdollista.

Avustajan merkitys tulee vanhempien puheissa voimakkaasti esille, sillä käytännön vastuu koetaan olevan pitkälti avustajalla. Jos lapsi on integroituna yleisopetuksen luokkaan, hänellä on yleensä henkilökohtainen avustaja. Mikäli lapsi on erityiskoulussa tai -luokassa, avustajaa ei ole yleensä nimetty henkilökohtaisesti vaan luokassa toimii useampia luokka-avustajia. Avustajan toiminnalle annetaan suuri painoarvo lapsen koulunkäynnin sujumisen kannalta. Eräs perhe toteaa, että lapsen koulusijoitus normaaliluokalla ei onnistunut, koska avustaja oli epäpätevä ja sopimaton tehtävään.

I3: Joo ja sillähän tämä eka vuosi tässä kokeiltiin, että miten se pärjää sillä normaaliluokalla. Ja ois pärjännytkin paljon paremmin, ja vielä ois ehkä toinen vuosikin mennyt, mutta se on siitä avustajasta kiinni. Siihen kun ei voi vaikuttaa, niin ei huonon avustajan kanssa kannata edes mennä.

Nähdään tärkeänä, että avustajalla on oikea asenne lapsen tukemiseen. Avustajalta toivotaan vaativaa otetta lapsen suhteen eli ei liikaa auttamista. Hyvän avustajan todetaan tukevan monipuolisesti lasta niin fyysisellä puolella kuin muilla alueillakin. Hyvään avustajaan liitetään seuraavia ominaisuuksia kuten *semmonen ammattitaitoinen; normaalijärjellä varustettu ihminen, joka osaa käytännön järjestystaidot; henkilö joka mahdollistaa; ankarampi täti mutta oikein hyvä.*

Ä7: (...) Ja sitten minusta hän on hyvä sen takia, että hän sisäisti tän ajattelun. Ja hän ei avusta silloin, kun ei tarvitse. Mutta silloin, kun hän näkee, että Arjalla ei joku onnistu tai hän ei tee jotain, sit hän ei mene auttamaan vaan hän miettii, että miksi hän ei tee sitä. Että jos on jotain hankalaa niin sitten voi auttaa, mutta jos se on vain huomion herpaantuminen, niin sitten voi sanoa, että hei Arja, keskity.

Mihin aika riittää? Riittävän ajan varaaminen lapselle koulu- tai päiväkotiympäristöissä on ongelmallista. Tavallinen koulupäivä todetaan lapsen kannalta kii-reiseksi. Mikäli lapsen halutaan liikkuvan itsenäisesti koulupäivän aikana, se vaatii aikaa ja tämän ajan löytäminen on hankalaa. Oppitunnit ovat päivien keskeinen sisältö ja siirtymiset paikasta toiseen tapahtuvat usein nopeasti. Eräs vanhempi tiivistää asian toivomalla hitaampaa koulupäivää lapselle, jolloin erilaiset tavat liikkua olisi helpompi toteuttaa ja lapsen itsenäinen suoriutuminen mahdollistuisi paremmin. Uskotaan, että ajan varaaminen lapsen liikkumiseen on ongelmallista varsinkin silloin, kun lapsi on integroituneena yleisopetuksen luokkaan. Eräs äiti toteaa, että normaalissa luokassa *nopeesti siirrytään paikasta a paikkaan b.* Nähdään, että erityiskoulussa tai -luokassa on paremmat mahdollisuudet opetuksen ja kuntoutuksen yhdistämiseen. Tilanteet luokassa vaihtuvat ja tahti on usein nopeaa. Jos liikuntavammaisen lapsi haluaa pysyä muiden op-

pilaiden mukana, hänen on yleensä helpompi tehdä se esimerkiksi pyörätuolilla.

Ä4: Ja kaikki kävelyt ja tämä, niin sää voit tehdä sen niin eri tavalla mun mielestä. Mutta niillä on tietysti kiire siellä ja aikataulut ja kaikki, että siellä pitäisi se olla vähän niinkun hitaampi, että kun sä siirryt esimerkiksi toiseen luokkaan ja sun pitäisi mennä vaikka yläkertaan.

Ä5: Niin no, se tasapainottelu just, että mikä on järkevää milloinkin tehdä, et just se kun tietää, että lapsen tarttis tehdä kauheasti itse ja näin, niin aina se ei ole järkevää kuitenkaan. Varsinkin nyt kun Matti on normaalissa koulussa, että jos se vaan aina hissuttelis niitten keppien kanssa niin muuthan on mennyt sitten jo menojaan.

Koulupäivän aikana tehdään valintoja ja kompromisseja lapsen oman tekemisen ja avustamisen suhteen. Vanhemmat miettivät, onko keskeisempää pysyä muiden luokkalaisten mukana vai harjoittaa lapsen liikkumisen taitoja. Myös koulu ja päiväkotiperustelevat vanhemmille ratkaisuja, joita lapselle on tehty, ajan puutteella. Erään päiväkotikäisen lapsen syöminen oli sovittu tehtäväksi lapsen heikommalla kädellä, mutta toteutuksesta luovuttiin, koska se vei paljon aikaa ja lapsi myöhästyi aina seuraavasta toiminnasta.

Ä1: Joo, että mä olin hirveen pettynyt, että mä kuulin, että Anna istuu päivän pyörätuolissa, että sille ei ole enää pulpetissa tuolia. Siinä on puolensa ja puolensa, että ensinnäkin Anna pääsee hyvin taululle ja toisekseen sitten, että Annalta jää niitä siirtymävaiheita pois. (...) Ja sitten Anna ohjattuna pystyisi kävelemään taululle, mutta ne perustelee, että se vie liikaa aikaa.

Ero päiväkodin ja koulun välillä todetaan suureksi. Koetaan, että päiväkodissa on helpompi varata lapselle aikaa ja kannustaa häntä liikkumiseen. Koulussa painottuvat oppiaineiden sisällöt ja päivä sisältää paljon istumista ja paikalla oloa.

Ä5: (...) Ja kyllä tuntuu, että päiväkodissa tietty on aikaa, pidempi päivä siellä, ja semmosia tiettyjä hetkiä, tuokioita, niin he kerkes ihan hyvin, sillai kauhean hyvin ujuttamaankin ne kaikki tämmöset liikkumiset ja keppikävelyt ja dallarikävelyt. Niin päiväkodissa onnistui, ehti paljon enemmän tämmöseen fyysiseen työhön. (...) Mutta ei koulussa sitä kerkee, kun siellä on ne oppitunnit ja että se on aika vähäistä, mitä koulupäivänä kerkee.

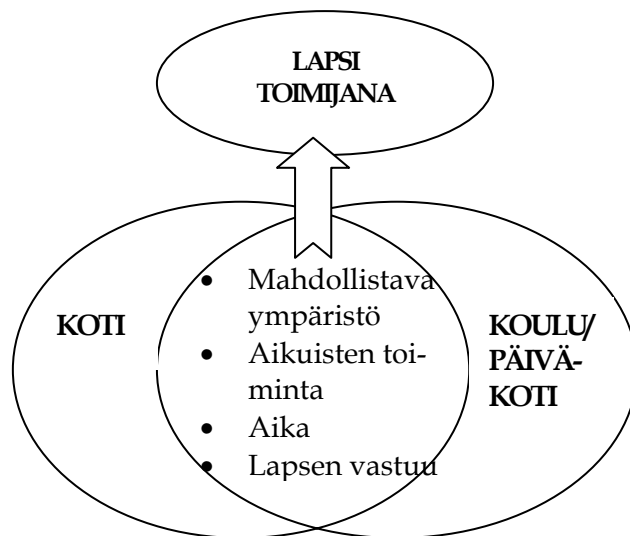
Toisaalta nähdään, että konduktiivinen kasvatusta liittyy paljon muuhunkin kuin vain liikkumiseen. Esimerkiksi oikea istuma-asento ja työpöydän järjestys ovat asioita, joihin koulupäivän aikana voisi jokainen lapsen kanssa työskentelevä aikuinen kiinnittää huomiota.

6.4 Kooste: lapsen toimijuus arjen ympäristöissä

6.4.1 Perheiden valinnat ekokulttuurisesta näkökulmasta

Konduktiivinen kasvatuksen kurssin myötä perheiden arkielämän keskeiseksi tavoitteeksi ja periaatteeksi näytti muodostuneen lapsen toimijuuden vahvis-

taminen ja vahvistuminen. Koulu- ja päiväkotiympäristöt nähtiin lapsen elämän kannalta tärkeinä ja myös niiltä toivottiin lapsen toimijuutta mahdollistavia työskentelytapoja. Lapsen toimijuudella tarkoitetaan tässä sitä, että lapsi itse on aktiivinen toimija omassa ympäristössään. Tämän edellytyksenä ovat sekä lapsen mahdollisuus valintoihin, oma halu/intentionaalisuus sekä mahdollistava fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Toimijuudessa on kyse voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään eri tilanteissa ja miten he niitä käyttävät (Lehtinen 2000, 8). Keskeistä lapsen toimijuuden rakentumisessa, toteutumisessa ja kehittämisessä on toimijan ja toimintaympäristön välinen vuorovaikutus (Lehtinen 2000, 10). Lapsen omien voimavarojen lisäksi erilaiset olosuhteet voivat mahdollistaa tai estää lasten toimijuuden toteutumista (Kiili 2006, 25). Barnes (2000) korostaa toimijuudessa yksilön kykyä ja voimaa valita itse toimintatapansa ja tekonsa. Tämän tutkimuksen mukaan sekä koti- että päiväkotiympäristöissä lapsen toimijuuteen liittyivät ympäristö, aikuisten toiminta, aika ja lapsen vastuu (kuviot 7). Näillä tekijöillä voitiin edistää tai ehkäistä lapsen toimijuutta. Tavoitteena vanhempien oman toiminnan muutoksilla, mahdollistavalla ympäristöllä ja lapsen vastuun korostamisella oli lapsen toimijuuden vahvistuminen. Näiden asioiden suhteen perheet tekivät erilaisia valintoja ja kompromisseja omien tarpeidensa mukaan.



KUVIO 7 Lapsen toimijuutta tukevat tekijät arkiympäristöissä

Ekokulttuurisen näkemyksen mukaan jokaisen perheen arjen valintoja ja ratkaisuja ohjaa ns. perhekulttuuri, jolla tarkoitetaan perheen käsitysten ja uskomusten eli perheteemojen kokonaisuutta. Näitä perheteemoja voivat olla esimerkiksi mahdollisimman normaalin lapsuuden tarjoaminen lapselle, vanhempien uran luominen, uskonnollinen toiminta tai perheen yhdessäolo. Perheteemojen merkittävyys vaikuttaa siihen, millaisia ratkaisuja perhe on valmis tekemään esimerkiksi liikuntavammaisen lapsen tukemiseksi ja millaiset ratkaisut koetaan tärkeiksi. (Gallimore ym. 1989; Weisner & Gallimore 1994.) Myös tässä tutkimuksessa jokainen perhe muodosti oman kokonaisuutensa ja jokainen teki

erilaisia ratkaisuja lapsen toimijuuden tukemiseen. Perhe siis muovasi arkeaan oman akkomodaatioprosessin seurauksena (Weisner & Gallimore 1994, 13–14). Akkomodaatiot ovat niitä muutoksia, joita perhe tekee ylläpitääkseen arjen sujuvuutta (Bernheimer ym. 1995, 271). Se, millaisen merkityksen konduktiivinen kasvatusta lopulta perheen arjessa sai sekä millaisia periaatteita ja toimintatapoja arkeen otettiin, olivat jokaisen perheen valintojen, kompromissien ja mieltymysten mukaisia. Gallimore ja kumppanit (1989, 1993) ovat esitelleet 12 merkityksellistä muutoksen aluetta perheiden arjessa (ks. luku 1.2.2 tässä tutkimuksessa). Tässä tutkimuksessa näistä alueista tulivat voimakkaimmin esille kasvatuksen, opetuksen ja terveydenhuollon palvelut, kodin ja lähiympäristön sopivuus, perheen työnjako, lapsen leikkimahdollisuudet ja kaverit, isän rooli eli näillä alueilla tapahtui muutoksia perheiden arjessa.

Olennaista näytti olevan se, että arjen toimintatilanteita ja lapsen luonnollista kasvuympäristöä opittiin huomioimaan, hyödyntämään ja muokkaamaan lapsen kehitystä tulevalla tavalla. Luonnollisella ympäristöllä tarkoitetaan olosuhteita, jotka ovat tyypillisiä vammaiselle tai vammattomalle lapselle, ja joissa tarjoutuu mahdollisuuksia oppimiseen joko luonnostaan tai aikuisen ohjaamana (Dunst, Trivette, Hamby & Bruder 2006, 235–236). Ekokulttuurinen teoria painottaa, että keskeistä lapsen kehitykselle ovat arjen toimintaympäristöt, kuten koti ja päivähoito, ja niiden arkitoiminta, joihin sisältyy aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Toimintaympäristöä muovaavat ihmiset, jotka ovat läsnä lapsen ympäristössä, heidän arvonsa ja päämääränsä, arjessa tehtävät asiat, syyt miksi näitä asioita tehdään ja millaiset säännöt ohjaavat toimintaa. Nämä tekijät ovat kulttuurin ja ekologisten tekijöiden ilmentymiä perheen arjessa. (Gallimore ym. 1989.)

Mahdollistava luonnollinen ympäristö Ympäristöllä, niin fyysisellä kuin sosiaalisella, voidaan monin tavoin tukea lapsen toimijuutta. Lapsen omaehtoinen liikkuminen on osa toimijuutta. Tapa, jolla ympäristöä ja apuvälineitä hyödynnetään konduktiivisessa kasvatuksessa, merkitsi vanhemmille kotiympäristön uudelleen tarkastelua. Kodin ympäristöä pyrittiin muuttamaan lapsen liikkumista tukevaksi. Käytännönläheisyys ja yksinkertaisuus liittyivät vanhempien mukaan konduktiiviseen ympäristöön. Samoin apuvälineiden merkitykseen vanhemmat kiinnittivät nyt uudella tavalla huomiota. Myös Lindin (2000) tutkimuksessa tuli esille, että vanhemmat pitivät järkevänä sitä, että lapsi yrittää ensin itse ja vasta sitten mietitään apuvälineiden hyödyntämistä.

Konduktiivisella ympäristöllä pyritään lisäämään lapsen aktiivisuutta ja itsenäistä yritystä. Vaikka ympäristö ja erityiset välineet ovat näkyvä osa konduktiivista kasvatusta, ne eivät kuitenkaan ole välttämättömiä tai sen toteuttamisen lähtökohtia. Koska kyse on ennen kaikkea pedagogisesta lähestymistavasta, ovat ympäristön joustavat ratkaisut mahdollisia. (Caulliez 1997, 85–87.) Keskeistä ympäristössä eivät ole vain sen fyysiset mahdollisuudet. Samanlaiset olosuhteet voivat olla toimintaa edistäviä tai estäviä riippuen siitä, millainen on tilanteen sosiaalinen järjestys. Olennaista on tarkastella sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti lapsen ja ympäristön vuorovaikutusta. (Rueda, Gallego & Moll 2000.)

Aikuisten toiminta ja lapsen vastuu Konduktiivinen ympäristö ei ole vain fyysinen, tietyistä välineistä koostuva ympäristö, vaan siihen liittyy myös sosiaalinen (human) ympäristö. Lapsen kotona se tarkoittaa muuta perhettä ja heidän toimintaansa. (Caulliez 1997, 89–90.) Lasta lähellä olevien aikuisten toiminta on merkityksellinen lapsen toimijuuden tukemisessa. Varsinkin, kun kyse on erityistä tukea tarvitsevista lapsista, on tukemisen ja auttamisen tavalla merkitystä.

Konduktiivisen kasvatuksen käytännönläheisyyden kautta vanhemmille vahvistui heidän oman toimintansa merkitys ja mahdollisuudet lapsen tukemiseen. Vanhemmat pyrkivät antamaan lapselle vain sen pienimmän tuen, jonka lapsi tarvitsi selviytyäkseen tehtävästä. Vaikka vanhempien ymmärrys mahdollisuuksistaan tukea lapsen kehitystä arkipäivän toimintojen yhteydessä oli ennen kaikkea vanhemmuutta vahvistavaa, voi se myös tuoda riittämättömyyden ja syyllisyyden tunnetta vanhemmille. Lindstrand, Brodin ja Lind (2002) pohtivat, että vanhempien oman toiminnan suuri merkitys lapsen kehitykselle voi toisaalta tuntua raskaalta velvollisuudelta, mutta toisaalta se voi antaa myös toivoa ja turvallisuutta. Lajunen (2007, 72) havaitsi ylivilkkaiden lasten vanhempien perhekoulua koskevassa tutkimuksessaan, että vanhempien toimijuuden ja vastuullisuuden kysymyksiin liittyvät vahvasti myös syyllisyyskysymykset.

Aikuisten toiminnan merkitys lapsen toimijuuteen näkyi vahvasti myös koulu- ja päiväkotiympäristöissä. Konduktiivista kasvatusta ei mielletty sellaisenaan kouluun siirrettäväksi varsinkaan, jos lapsi oli yleisopetuksen luokalla. Lapsen kuntoutusta ja koulua mietittiin yleensä yleisemmällä tasolla. Vanhempien toiveena oli, että lapsen aktiivisuutta ja itsenäisyyttä tuettaisiin koulussa ja päiväkodissa. Koska kyseessä olivat liikuntavammaiset lapset, vanhemmat miettivät erityisesti liikkumisen tukemista.

Avustajan vastuu lapsen toiminnassa korostui. Yleensä avustaja oli lapsen kanssa tiiviimmin tekemisissä kuin opettajan ja käytännön vastuu oli hänellä. Opettajan tehtäviin ei nähty kuuluvan esimerkiksi lapsen liikkumisen taitojen tukeminen, joskin koettiin, että opettajan ymmärrys tästä vaikutti lapsen mahdollisuuksiin olla aktiivinen ja osallinen. Opettaja mahdollisti suunnittelullaan avustajan toiminnan. Lindin (2002) tutkimuksessa vanhemmat toivoivat, että koulussa ja päiväkodissa opettajat ja avustajat voisivat ottaa vastuuta lapsen harjoittelusta. Kuntoutukselliset ja opetukselliset tavoitteet nähtiin melko erillään toisistaan, vaikka kuten Ihatsu ja Ruoho (2001, 99–100) toteavat koulun erityisopetuksen tavoitteena on, että koulunkäynti ja kuntoutus muodostavat tiiviin kokonaisuuden, joka tukee oppilaan kokonaiskehitystä.

Konduktiivinen kasvatusta perustuu yhden ihmisen, konduktorin, kokonaiskoulutukseen ja vastuuseen. Koska Suomessa ei tällaista ammattikuntaa ole, on konduktiivista kasvatusta toteutettu moniammatillisten tiimien avulla (ks. Arima ym. 2001; Saarenketo 2005). Lind (2003, 53) pohtii, että konduktoreiden kokonaisvaltainen koulutus on sekä vahvuus että heikkous. Hän jatkaa, että konduktiivisen kasvatuksen siirtäminen muihin maihin on ongelmallista, koska opettajilla ei ole lääkinnällisiä valmiuksia eikä terapeuteilla pedagogisia.

Aikuisen toiminta liittyi vahvasti myös siihen, millainen vastuu lapselle annettiin. Lapsen vastuu oli sidoksissa aikuisen käsityksiin siitä, mitä lapsi osaa ja mitä häneltä voi vaatia. Kouluissa lapsen saama rooli ohjasi sitä, mitä lapsen vastuuksi tuli ja mitä häneltä voitiin vaatia. Toisaalta on myös havaittu, että lasten asemaan ja toimijuuteen koulussa vaikuttavat myös koulun sosiaalinen rakenne ja puitteet (Mayall 1994). Hakkarainen (2002, 164–167) toteaa, että lapsen itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittäminen vaatii aikuisen ohjausta ja roolia, mutta aikuisen on myös tarkkaan tiedettävä, miten hän voi tukea lasta. Lapsen vastuuta omasta toiminnastaan pyrittiin perheiden arjessa voimistamaan. Vanhemmat olivat varmempia määrittämään oman auttamisensa ja lasten selviytymisen tason kurssilla vietetyn tiiviin ajan jälkeen.

Aika Perheen arjen järjestymistä määrittäjä paljolti aika ja sen riittävyys tai riittämättömyys. Ajan merkitys näkyi myös kouluympäristössä. Koulupäivät olivat lapsen kannalta kiireisiä ja ratkaisuja, joita tehtiin lapsen toiminnan suhteen, perusteltiin ajan riittämättömyydellä. Ajan merkitys lapsen toimijuuden tukemiseen näkyi vahvasti. Konduktiivisen kasvatuksen kurssi antoi perheille eväitä arkeen. Kuitenkin eri perheiden elämässä sen näkyvyys vaihteli paljon. Konduktiivinen kasvatusta oli toisaalta arkitoimintoihin sisällynyttä. Toisaalta se oli myös erillisiä harjoitusohjelmia, jotka vaativat erillistä aikaa. Erillisiä harjoituksia tehtiin vain harvoin perheissä, mutta kaikissa perheissä oli vahva käsitys siitä, miten lasta voidaan tukea ja kuntouttaa arjen toimintojen yhteydessä. Lindin (2002) tutkimuksessa vaikeavammaisten lasten vanhemmat kokivat oppineensa kurssilla leikkiin ja harjoittelun perustuvan metodin, joka soveltui hyvin heidän arkeensa ja tuntui luonnolliselta. Kukaan vanhemmista ei kuitenkaan jatkanut harjoittelua kurssin päätyttyä kotioloissa samalla intensiivisyydellä (Lind 2002). Lindin (2000) tutkimuksessa tulee myös esille, että vanhempien mielestä harjoittelu on yksinkertaista ja selkeää. Lähes kaikki vanhemmat ovat jatkaneet harjoittelua kotona kurssin jälkeen, vaikkakaan kotona vanhemmilla ei ole voimaa eikä aikaa tehdä harjoituksia samalla tavalla (Lind 2000).

Lasten oppimissa taidoissa tapahtui myös hiipumista, koska harjoittelua ei aina jatkettu kotona. Harjoittelun jatkamisen yhteys lasten oppimien taitojen pysyvyyteen on tullut vanhempien kokemuksissa aiemminkin esille (Lind 2002). Lindin (2000) tutkimuksen mukaan lapset olivat kurssin jälkeen motivoituneempia harjoittelemaan myös kotona. Myös tässä tutkimuksessa sekä vanhemmat että lapset kokivat saaneensa motivaatiota kurssilta. Vanhempien innostus saattaa olla osittain sidoksissa siihen, että he tietävät, mitä voivat lapsen kanssa tehdä, ja he ovat nähneet, että sillä on myös vaikutusta lapsen kehitykseen.

6.4.2 Kaksi perhetarinaa

Päätän tämän koosteluvun kahteen perhetarinaan. Näissä tarinoissa mielestäni tiivistyvät konduktiivisen kasvatuksen anti ja merkitys perheille. Kaikille haastatetuille perheille konduktiivinen kasvatusta näyttäytyi yhtenä hyvänä mallina lapsen kuntoutuksessa ja ohjauksessa, ja siitä saatiin ideoita arkielämän tueksi.

Tarinat ovat koosteita tehdyistä haastatteluista eivätkä siis todellisia, yhden perheen kuvauksia. Ensimmäisen perhetarinan (1) lähtökohtana ovat perheet, jotka ovat löytäneet konduktiivisesta kasvatuksesta jotain oman perheen arkeen ja lapsen kuntoutukseen. Olen koonnut ensimmäiseen perhetarinaan myös perheiden kokemia arkielämän esteitä lapsen kuntoutuksessa. Toinen perhetarina (2) kertoo perheistä, joissa konduktiivisen kasvatuksen merkitys näyttäytyi selvästi voimakkaammin, koko lapsen kuntoutusta ja jopa perheen arkea jäsentävänä ajattelu- ja toimintakehyksenä.

(1) Kurssi ei sinällään muuttanut käsitystäni meidän tytön vammasta tai elämästä. Perusasennoitumiseni on pysynyt samana, sillä olin jo ennen kurssille menoa tehnyt paljon töitä sen eteen, että ymmärsin, mistä tässä vammassa on kyse. Ehkä se vahvisti niitä olemassa olevia käsityksiä. En oikein muutenkaan osaa eritellä, mikä meidän toiminnassamme johtuu konduktiivisesta ja mikä taas jostain muusta, eikä se ole merkityksellistä. Kuntoutus on sellainen kokonaisuus, johon hyödynnämme kaikkea mahdollista tietoa, mikä tuntuu järkevältä ja meidän perheelle sopivalta.

Olin kovasti innostunut kurssilta kotiin tullessani, mutta kyllä kotona ja arjessa tuli myös sitä pettymystä ja riittämättömyyden tunnetta, kun kaikkea ei pysty eikä ehdi tekemään kuten haluaisi. Harjoittelun merkitys lapsen taitoihin tuli kurssilla niin voimakkaasti esille, että välillä tunsin syyllisyyttäkin siitä, olisinko voinut panostaa enemmän tytön kuntoutukseen. Tämä arki pyörii niin vahvasti kiireen ympärillä, että en jaksa keskittyä oikein muuhun kuin pakollisiin arkiaskareihin. Koko ajan on tehtävä kompromisseja sen suhteen, mihin aikaa käyttää. Taksi hakee tytön aamuisin vähän yli seitsemän ja vasta viiden jälkeen illalla ollaan taas kotona. Siinä ei paljon muuta ehdi kuin tehdä ruokaa ja auttaa läksyissä. Myös muut sisarukset vaativat osansa. Tavoitteena on, että tekisimme mahdollisimman vähän tytön puolesta, mutta kiireessä tulee kyllä autettua liikaakin. Mitään erillisiä harjoituksia emme oikeastaan edes yritä tehdä. Olen myös huomannut, että kotona minulla ja minun miehelläni on vähän erilaiset toimintatavat. Hän kohtelee edelleen vähän vauvamaisesti tuota meidän tyttöä. Mies ei ole päässyt osallistumaan kurssille ja minun oli jotenkin vaikea kertoa kaikesta oppimastani hänelle. Uskoisin, että konduktiivinen kasvatusta näkyisi enemmänkin meidän arjessa, jos isä olisi ollut mukana. Kurssilla ei myöskään jaettu mitään kirjallisia ohjeita, jotka olisivat ehkä helpottaneet asioiden välittämistä muillekin ihmisille.

Kurssin jälkeen tulee väkisinkin takapakkia tytön taidoissa, kun harjoittelu jää niin vähäiseksi. Tyttö on päivät koulussa ja se tarkoittaa paljon istumista. Koulupäivät ovat tosi kiireisiä eikä siellä pystytä hyödyntämään sitä, että meidän tyttö esimerkiksi kävelisi paikasta toiseen. Opettaja on myös vaihtunut vuosittain, eikä tämä nykyinen ole oikein tietoinen siitä, miten hän voisi suunnittelullaan tukea kuntoutusta. Yritin kyllä ehdottaa, että meidän tyttö voisi itse kävellä vaikka pulpetilta taululle, mutta sielläkin perusteellaan ajanpuutteella sitä, että liikkumiseen käytetään niin paljon apuvälineitä.

Pituuskasvu on ollut vahvaa ja se on vaikeuttanut myös lapsen liikkumista ja kehon hallintaa. Olemme menossa myös suureen leikkaukseen ja vähän jän-

nittää siitä toipuminen. Tyttö ei ole aina niin motivoitunut itse tekemään asioita, vaikka pystyisikin. Seuran merkitys näkyy jaksamisessa eli hän on paljon keskittyväisempi ja kärsivällisempi silloin, kun on muitakin tekemässä.

(2) Olemme, minä ja mieheni, käyneet usealla kurssilla meidän pojan kanssa ja niiden myötä käsitys konduktiivisesta kasvatuksesta on syventynyt. Se on vahvasti vaikuttanut meidän koko arkielämäämme ja käsitykseemme siitä, mitä kuntoutus oikein on. Lapsen elämässähän ei voi erottaa kasvatusta ja kuntoutusta toisistaan ja minun mielestäni konduktiivisessa nämä asiat yhdistyvät. Eli konduktiivinen kasvatusta näkyy meidän kaikessa toiminnassamme, sillä se jäsentää arkitoimintaa lapsen kanssa. Meille se on antanut tietynlaisen viitekehysten, jonka avulla me voimme perustella valintojamme paitsi itsellemme niin myös muille. Se ei sulje mitään pois, esimerkiksi terapioida tai muita tärkeitä kuntoutuksia, mutta se antaa laajemman kehyksen. Minä koen, että olemme sisällyttäneet aikaisempia harjoituksia ikään kuin konduktiivisen kasvatuksen sisälle.

Konduktiivinen kasvatusta on niin maalaisjärjen mukaista, että sitä voi toteuttaa kuka tahansa ja missä tahansa. Se on niin sitä arkipäivän asioiden tekemistä eikä mitään erillistä. Perusajatus siitä, että tavalliset arkiaskareet voivat olla kuntoutusta, kunhan teet ne oikealla tavalla, on keskeinen. Minä sain itse varmuutta huomioida meidän pojan oikeita asentoja ja tiedän, mihin hän pystyy ja mitä voin vaatia häneltä. Tavoitteiden asettaminen on helpompaa. Minun omiin rutiineihini ovat myös jääneet sanalliset ohjeet ja kehottaminen, eli koetan koko ajan muistuttaa poikaa esimerkiksi oikeasta asennosta. Ja luulen päässeeni pois siitä liiasta avustamisesta, mitä niin helposti tulee tehtyä. Siihen on auttanut se, että olemme mieheni kanssa korostaneet myös lapselle, että hänellä on tietty vastuu omista tekemisistään ja ne hänen on vain hoidettava. Konduktiivinen kasvatusta painottaa juuri tätä ja se on keskeistä lapsenkin oivaltaa.

Apuvälineiden vähäinen käyttö on myös viehättänyt meitä ja ylipäättään se, että hyödynnetään ensisijassa tätä normaalia ympäristöä. Kotonakin on tullut enemmän tilaa, kun olemme pystyneet vähentämään joidenkin apuvälineiden käyttöä. Nykyisin, ennen kuin otamme mitään uutta härveliä käyttöön, mietimme, miten tämän pystyisi tekemään ilman. Samoin nyt on tietoisesti vähennetty pyörätuolista tukivöitä, jotta poika voi harjoittaa omia ylävartalon lihaksia.

Me olemme tällä hetkellä erittäin tyytyväisiä pojan kouluun ja opettajaan. Opettajan kanssa on käyty avointa keskustelua meidän pojan oppimisesta ja tavoitteista ja siitä, mitä konduktiivinen kasvatusta tarkoittaa. Hän on oivaltanut, että konduktiivinen kasvatusta ulottuu kaikkeen lapsen toimintaan ja hän pystyy hyödyntämään sitä suunnittelussaan. Koulussakin voi niin monella tavalla tukea myös sitä fyysistä puolta samalla kun opetellaan vaikka lukemaan.

7 VANHEMPIEN JA LASTEN TOIMIJUUS

Yhdistäväksi ja keskeiseksi ilmiöksi tutkimuksessani tuli *toimijuus*. *Toimijuuden* käsite ei ollut mukana alun perin aloittaessani tutkimusta vaan aineistoa kerätessäni ja tutkimustehtäviä laatiessani varsinaisina mielenkiinnon kohteinani olivat lasten ja vanhempien kokemukset konduktiivisesta kasvatuksesta. Analyysin alkuvaiheissa kokemuksia kuvaavina keskeisinä termeinä olivat *oppiminen* ja *osallisuus*. Toin toimijuuden tutkimukseni keskeiseksi käsitteeksi aineistolähtöisen analyysin edetessä. Se kuvaa ja käsitteellistää mielestäni hyvin sitä prosessia, joka vanhempien ja lasten konduktiivisen kasvatuksen kokemuksissa tulee esille. *Toimijuuden* kehittymisen tarkastelu nousi keskeiseksi sekä lapsilla että vanhemmilla. *Toimijuus*-käsitettä ei ole kovin yleisesti käytetty erityiskasvatuksen yhteydessä, vaikka siihen liittyviä lähikäsitteitä on käytetty, esim. *osallisuutta*. Harvemmin on kuitenkaan tarkasteltu, millaista lapsen toimijuus on kuntoutuksessa tai miten vammaisen lapsen vanhemman toimijuutta voidaan tukea.

Toimijuus kytkeytyy kaikkiin tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin ja keskeisiin käsitteisiin (socio- ja ekokulttuuriset teoriat, kasvatus, ohjaus, oppiminen, kuntoutus, perhekeskeisyys). Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta pitää sisällään ajatuksen oppijasta aktiivisena toimijana (esim. Davydov 1995; Vygotsky 1978). Ekokulttuurinen näkemys korostaa perhettä oman elämänsä olosuhteita aktiivisesti muokkaavana subjektina. Perhe ei siis vain passiivisesti mukaudu ympäristön vaatimukseen vaan vaikuttaa itse siihen, mitä yhteiskunnan tuomat reunaehdot perheelle merkitsevät ja millaisia muutoksia se on valmis tekemään. (Määttä 1999a, 81.) Vanhempien toimijuus on myös perhekeskeisten työskentelytapojen sisällä. Vanhempien ja ammattilaisten välisessä työskentelyssä korostetaan kumppanuutta ja vanhempien aktiivisuutta ja vahvuuksia edistävää toimintaa (esim. Dunst 2002; Dunst ym. 1991). Erityiskasvatuksessa ja kuntoutuksessa on vallalla yksilöä valtaistava toimintamalli, jossa painotetaan yksilön omaa kokemusta ja aktiivista osallistumista. Keskeistä on tunnistaa ja tukea yksilön vahvuuksia ja auttaa häntä käyttämään niitä. (Dunst 2000; Järvikoski & Härkäpää 2004.) Myös ICF:ssä huomio kiinnitetään ihmisen toimintakykyyn ja terveyden osatekijöihin, ei puutteisiin. Toimintakyky sisältää

kaikki kehon toiminnot, suoritukset ja osallistumisen sekä näihin vuorovaikutussuhteessa olevat ympäristötekijät. Keskeistä on siis yksilön suoriutumisen ja osallistumisen näkökulma. (WHO, Stakes 2004, 3.) Vaikka toimijuus ei ollut suoraan kaikkien tutkimuskysymysten keskiössä, se kiinnittyi kuitenkin välillisesti koko tutkimusteemani ja jokaiseen erilliseen tutkimustehtävään.

Toimijuuden käsitettä on lähestytty eri tavoin. *Toimijuus* voidaan ymmärtää yksilön vapaan tahdon ja valintojen mukaisena, mutta myös ympäristön ja muiden yksilöiden vuorovaikutukseen kytkeytyneenä (Barnes 2000, 143). Toimijuus on yksilön kyky tehdä valintoja ja toimia näiden valintojen mukana tavalla, jolla on merkitystä yksilön elämään (Martin 2004). Toimijuudessa korostetaan yksilön kykyä ja voimaa valita itse toimintatapansa ja tekonsa. Yksilö nähdään aktiivisena itsenäisenä kokonaisuutena, joka ottaa osaa ympärillä oleviin tapahtumiin. (Barnes 2000, 25.) Toimijuteen liitetään vahvasti paitsi yksilön vallinnan vapaus myös vastuullisuus. Kun ihminen toimii vapaasta tahdostaan, hänen katsotaan olevan myös vastuullinen tekemisistään. Vastuullinen toimijuus tulee kuitenkin aina nähdä kytkeytyneenä ympäristöön. (Barnes 2000, 5, 151.) Virkki (2004) käyttää suhteellisen toimijan käsitettä kyseenalaistamaan riippuvuuden ja autonomian vastakkainasettelua. Hän korostaa toimijuuden muodostumisen sosiaalisia ja sosiokulttuurisia lähtökohtia. Toimija on kuitenkin subjekti, joka mieltää toimintansa itsestään lähteväksi ja maailmaan vaikuttavaksi. (Virkki 2004, 279–280.)

Giddens (1984, 87) jäsentää toimijuutta liittämällä siihen läheisesti rakenteet. Rakenteet voivat rajoittaa ja määrätä toimijuutta, mutta myös myönteisesti mahdollistaa ja ohjata ihmisen toimijuutta. (Giddens 1984; Jyrkämä 2007, 202–203.) Toimijuutta tarkasteltaessa tulee pohtia, millaisia ovat toimivan yksilön, rakenteiden ja yhteiskunnallisten lainalaisuuksien väliset suhteet ja ohjaako yksilö toimintaa omilla valinnoillaan vai ohjaavatko sitä rakenteet ja eri lainalaisuudet (Jyrkämä 2007, 202).

Lasten toimijuus on keskeinen käsite yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa (esim. Kiili 2006; Lehtinen 2000; Strandell 1995), jossa korostetaan lapsen toimijuuden näkyväksi tekemistä ja lasten äänen kuulemistä (Lehtinen 2000, 8). Strandell (1995) toteaa, että näkemys siitä, että lapsuus olisi vain aikuisuuteen valmistautumista ja vaihe, jossa lapset vastaanottavat aikuisten määrittämää hoitoa ja huolenpitoa, on väistynyt. Vallalla on ajattelutapa, joka painottaa myös lapsuuden aktiivisia, sosiaalisia, osaavia ja tuottavia puolia. Lapsen asema sosiaalisena toimijana ja vuorovaikutuksen osapuolena on aktiivinen. Myös lapsen kehitys ymmärretään vuorovaikutuksellisenä tapahtumana lapsen ja hänen läheistensä välillä. (Strandell 1995, 10–12.) Toimijuudessa on kyse voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään eri tilanteissa, ja siitä, miten he niitä käyttävät. Toimijuus kytkeytyy moniin yhteiskunnallisiin ja kasvatuksellisiin kysymyksiin eikä vain lasten omaan elämänpäiriin. Siihen liittyvät paitsi lapsen oma toimijuus, myös toimintaympäristön tilanteelliset ja rakenteelliset tekijät. Keskeistä lapsen toimijuuden rakentumisessa, toteutumisessa ja kehittämisessä on toimijan ja toimintaympäristön välinen vuorovaikutus. (Lehtinen 2000, 8–11.) Päiväkotiympäristössä lapsen toimijuteen vaikuttavia tilanteellisia tekijöitä ovat

esimerkiksi mukana olevat lapset ja aikuiset, toiminnan luonne ja lasten keskinäiset suhteet. Rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat mm. pedagoginen suuntaus, lainsäädäntö, henkilökunnan määrä, fyysinen ympäristö. (Lehtinen 2000, 191.) Lapsen omien voimavarojen lisäksi siis erilaiset olosuhteet voivat mahdollistaa tai estää lasten toimijuuden toteutumista (Kiili 2006, 25).

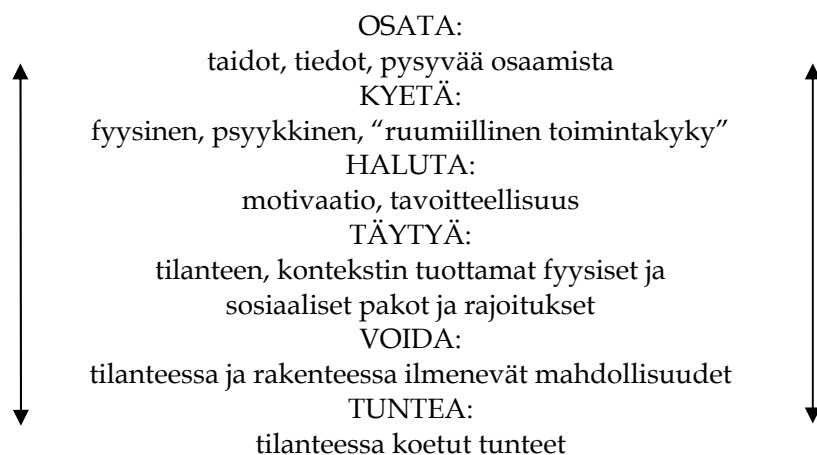
Lehtinen (2000) tarkasteli tutkimuksessaan lasten toimijuutta päiväkodissa. Hän kuvaa ja selittää lasten toimijuutta käsitteillä neuvottelu, valta ja toimintaresurssit. Tilanteelliset ja rakenteelliset tekijät olivat läsnä lapsen toimijuudessa ja niillä oli merkitystä toimintaresurssien haltuun saamisessa ja käytössä vuorovaikutustilanteessa. Toimintaresurssien määrä, rakenne ja toimintatavat käyttäen niitä osoittautuivat tärkeiksi lasten erilaisten toimijuuksien rakentumisessa. Tärkeimpiä lasten käyttämiä toimintaresursseja olivat inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. (Lehtinen 2000, 190–203.)

Lasten toimijuutta koulu- ja kotiympäristöissä selvitettiin Mayallin (1994) tutkimuksessa. Mayall havaitsi, että lasten asema näissä kahdessa ympäristössä on erilainen. Tähän ei vaikuttanut yksinomaan opettajien ja vanhempien erilainen suhde lapseen, vaan kodin ja koulun sosiaalinen rakenne ja ympäristö antavat erilaiset mahdollisuudet toimia. Opettajien ja vanhempien käsitykset lapsista rakentuvat erilaisiksi eri ympäristöissä. Kotona lapsen käsitys itsestään rakentuu subjektiksi, jolla on mahdollisuus neuvotella omista tekemisistään, kun taas koulussa käsitys itsestään rakentuu objektiksi. Koulu tarjoaa vähemmän mahdollisuuksia neuvotteluun kuin koti, osittain siksi, että koulun pääasiallinen tarkoitus nähdään rajattuna lasten opettamiseen ja harjoittamiseen tähtäävänä tehtävänä. Koulussa lapset ovat enempi aikuisten työn kohde ja lapsia kohdellaan ryhmän jäsenenä eikä niinkään yksilönä. Koulussa myös aikuisten roolia määrittävät aina yleiset ohjeet ja normit. Kotona taas aikuisen suhde lapseen on yksilöllisempi ja kokonaisempi. (Mayall 1994, 124–126.) Toimijuuden edistäminen koulussa voi olla ongelmallista, sillä vaikka henkilökohtainen tunne ja motivaatio ovat keskeisiä oppimisessa, voi opettajan olla vaikea antaa riittävästi tilaa oppilaalle luokassa ylläpidettävän järjestyksen vuoksi (Rainio 2008).

Kiili (2006) on tutkinut lasten osallistumisen ehtoja ja osallistumiseen tarvittavia voimavaroja peruskoulun ja lapsiparlamentin toiminnassa. Tutkimuksensa avulla hän pyrki laajentamaan kuvaa lapsen toimijuudesta. Kiili pohtii, että osallistumisen mahdollistavan areenan kautta voisi vahvistaa lasten sosiaalista asemaa ja antaa lapsille sosiaalisia, kulttuurisia, toiminnallisia ja taloudellisia voimavaroja. Hän tuo esille osallistumisen mahdollisuusrakenteen, jonka tärkeimpiä kriteereitä ovat rakenteellisten ratkaisujen lapsilähtöisyys, avoimuus ja vapaaehtoisuus, sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostus. (Kiili 2006, 206.)

Tässä tutkimuksessa keskeistä oli myös aikuisten toimijuus. Jyrkämä (2007) tarkastelee toimijuutta ikääntyneiden ihmisten näkökulmasta. Hän liittää toimijuuteen kuusi ulottuvuutta, jotka voidaan nähdä erillisinä osasina, mutta jotka ovat toisiinsa kytkeytyneitä. Näitä ulottuvuuksia ovat osaaminen, kykeneminen, täytyminen, voiminen, haluminen ja tunteminen (kuvio 8). Toimijuus

muotoutuu ja uusiutuu näistä ulottuvuuksista ja niiden vuorovaikutuksesta. (Jyrkämä 2007, 206–207.)



KUVIO 8 Toimijuuden ulottuvuudet (mukaeltu Jyrkämä 2007, 207)

Jokainen toimijuuden ulottuvuus on yhteydessä yksilön ikään, ajankohtaan, ikäryhmään tai sukupolveen kuulumiseen sekä aina kyseiseen paikkaan ja tilaan. Esimerkiksi eri-ikäiset lapset haluavat erilaisia asioita. Samoin esimerkiksi vanhemman täytyminen ja voiminen vaihtelee paikan ja tilan suhteen. (Jyrkämä 2007, 206–207.)

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että aktiivinen toimijuus, niin lapsella kuin vanhemmallakin, rakentui vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tiiviillä ohjauksella sitä voitiin vahvistaa. Tämä myötäilee sosiokulttuurisen teorian mukaista näkemystä toimijuudesta. Lapsen tai vanhemman toimijuuteen liittyi myös tahdonalaisuus ja toiminnan tarkoituksellisuus (ks. Barnes 2000; Martin 2004). Toimijuuden kehittyminen voidaan nähdä sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti eri tason prosesseina: yksilöllisenä, sosiaalisena ja yhteisöllisenä (Rogoff 1995). Vaikka toimijuuteen liittyi vahvasti oma tahto ja halu, oli nähtävissä, että myös tilanteelliset ja rakenteelliset tekijät liittyivät kiinteästi siihen. Tämä näkyi myös eri ympäristöjen erilaisina mahdollisuuksina tukea lapsen aktiivisuutta. Keskeistä on järjestää rakenteelliset tekijät siten, etteivät ne rajoita toimijuutta vaan mahdollistavat sitä (ks. esim. Giddens 1984; Jyrkämä 2008). Jyrkämän (2007) esittämät toimijuuden ulottuvuudet: osaaminen, kykeneminen, täytyminen, voiminen, haluminen ja tunteminen ilmentävät hyvin myös tässä tutkimuksessa ymmärrettyä toimijutta niin vanhemmilla kuin lapsillakin. Osaamisen ja kykenemisen ulottuvuudet korostuivat varsinkin lapsilla ja olivat kietoutuneina myös haluamiseen eli motivaatioon ja tavoitteellisuuteen. Yhtälailla nämä olivat nähtävissä myös vanhemilla, joiden osaaminen vahvistui. Täytyminen ja voiminen liittyivät kiinteästi kontekstiin ja sen luomiin rajoitteisiin tai mahdollisuuksiin.

Väitöskirjani nimi sisältää ajatuksen, että toimijutta voidaan tukea ulkoapäin tulevalla ohjauksella. Toimijuus voidaan ymmärtää hyvin subjektiivisena, omaan haluun pohjautuvana. Konduktiivinen kasvatus taas perustuu

vahvasti ulkoa tulevaan ohjaukseen ja opetukseen. Jyrkämä (2007) on todennut, että toimijuus on aina kontekstuaalista. Keskeisiä kysymyksiä ovat, miten lapsessa ja vanhemmassa olevat voimavarat saadaan käyttöön, miten erilaisilla olosuhteilla ja millaisella ohjauksella voidaan edistää tätä (ks. myös Kiili 2006; Lehtinen 2000). Toimijuuden kehittäminen on haasteellista. Tukea ja ohjausta tarvitaan, mutta sitä tulisi antaa sopivassa määrin, jotta toimijan omaa aktiivisuutta ja aloitteellisuutta ei hukata. Liikuntavammaiselle lapselle tukea annetaan helposti liikaa. Samoin lasten vanhemmat voivat oppia passiivisiksi liian medikalistisella ja professionalismia painottavalla ohjauksella. Tässä tutkimuksessa näytti siltä, että konduktiivinen kasvatus onnistui tukemaan sekä lasten että vanhempien toimijuutta. Lapsen ohjaus ja toimijuuden tukeminen sai jonkinasteista jatkuvuutta kotioloissa vanhempien omaksumien ohjaustapojen kautta. Konduktiivinen kasvatus ei ollut sellaisenaan kotiin vietävä paketti, vaan vanhemmat ihastuivat tiettyihin toimintatapoihin, jotka liittyivät lapsen toimijuuden tukemiseen ja jotka olivat myös kotioloissa sovellettavissa. Vanhempien oma toimijuus suhteessa lapsensa ohjaamiseen näytti vahvistuvan kurssilla saadun ohjauksen keinoin. Olen koonnut (taulukko 11) tämän tutkimuksen pohjalta keskeisimpiä hyviksi koettuja käytänteitä lapsen ja vanhemman toimijuutta tukevaan ohjaukseen.

TAULUKKO 11 Toimijuuteen ohjaaminen

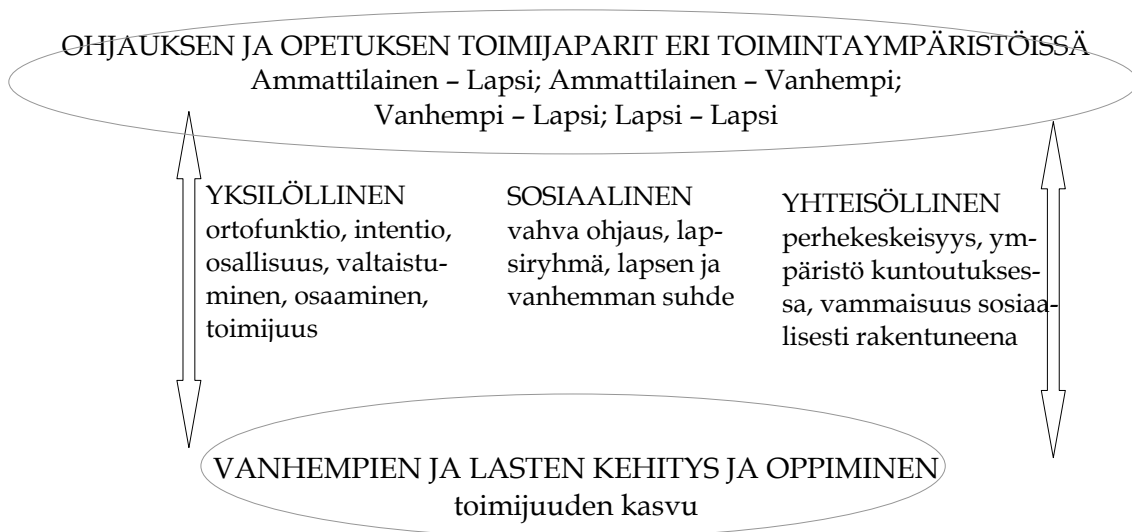
TOIMIJUUTEEN OHJAAMINEN	
Lapsen ohjaus	Vanhemman ohjaus
<ul style="list-style-type: none"> • Anna lapselle aikaa suoriutua • Usko lapsen kykyihin ja oppimiseen • Ole vaativa ja tavoitteellinen • Tee tavoitteet selviksi myös lapselle • Kytke tavoitteet arkipäivän toimiin • Harjoittelun merkitys oppimisessa • Huomioi fyysinen ympäristö ja hyödynnä sitä • Ohjaa tarpeen mukaan eri tavoin: puheella, koskettamalla, kädestä pitäen • Harjoittele lapsiryhmässä, kun se on mahdollista • Kannusta ja kehu, innosta lasta • Anna lapselle valinnanmahdollisuuksia • Muista tehojaksojen merkitys lapsen kehitykselle 	<ul style="list-style-type: none"> • Kerro tietoa vanhemmille: mitä CP-vammaisuus tarkoittaa yleisesti, mitä heidän lapsellaan • Näytä, miten lasta ohjataan oppimaan • Kerro, mitä lapsen harjoituksilla tavoitellaan • Konkretisoi arkipäivän merkitys ohjaustilanteissa • Anna vanhempien tehdä itse • Ohjaa vanhempaa. Asiat säästävät tekemällä oppien

Ohjausperiaatteet, jotka kytkeytyvät lapsen toimijuuden edistämiseen, syntyivät vanhemmille konduktiivisen kasvatuksen myötä, mutta ne ovat yleisiä periaatteita, joita voi soveltaa lasten kasvatukseen ja kuntoutukseen yleisesti. Vanhempien ohjaus näyttäytyi tässä tutkimuksessa olennaisena. Vanhempien tietämys ja varmuus ohjata lastaan vahvistivat arkipäivän merkitystä ja hyödyntämistä lapsen kehitystä tukevana ympäristönä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää konduktiivisen kasvatuksen merkitystä liikuntavammaisen lapsen ja hänen perheensä elämässä. Sidoksissa tähän selvitin myös nykyisten kuntoutuspalveluiden haasteita tutkimusperheitteni kokemusten pohjalta. Keskeisenä tarkastelun kohteena olivat lapsen ja vanhemman toimijuudet ja niihin liittyvät tekijät. Olen tuonut *toimijuus*-käsitteen kuvaamaan lapsen ja vanhemman omaehtoista ja tarkoituksellista toimintaa erityiskasvatuksen kontekstissa. Vallitsevat kuntoutusmääritelmät painottavat kuntoutujan subjektiivisuutta ja omaa motivaatiota. Tänä päivänä oppimisen näkökulma liitetään myös kuntoutuksen lähtökohtiin (esim. Kovanen 2004). Kuntoutuminen vaatii yksilöltä aina uusien tai menetettyjen taitojen oppimista ja muistamista (Virsu & Haapasalo 2001, 72). Hyvään oppimiseen ja kuntoutumiseen liittyy yksilön aktiivinen toimijuus.

En ole rakentanut johtopäätöksiä tutkimustehtävittäin vaan etenen tutkimustehtävät ylittävin asiakokonaisuuksin. Käytän johtopäätösten jäsentämisen apuna sosiokulttuurisen viitekehyksen oppimisen tarkastelun eri tasoja: yksilöllistä, ihmisten välistä ja yhteisöllistä (Rogoff 1995, 139–142). Jaottelu on osin keinotekoinen, koska samat asiat näyttäytyvät samanaikaisesti eri tasoilla. Olen tämän käsittelytavan avulla kuitenkin pyrkinyt tuomaan selkeyttä tähän moninaisen kokonaisuuden lopputarkasteluun ja tehnyt jakoa eri tasoille tietyin perustein (kuvio 9). Intentionaalinen toimijuus -luku perustuu yksilöllisen tason tarkasteluun, jonka olen rakentanut tutkimukseni toimijoiden, vanhempien ja lasten, näkökulmista. Pohdin siinä toimijoissa itsessään tapahtuneita muutoksia, toimijuuden vahvistumista. Rogoffin (1995, 150–155) mukaan keskeistä on huomioida toimijoiden osallisuus tilanteisiin ja niiden aktiivisiin muutoksiin. Ohjauksen voima -luku perustuu sosiaalisen tason tarkasteluun ja painotan siinä ohjauksen ja ryhmän merkitystä sekä lasten että vanhempien oppimisessa ja toimijuudessa. Lapsen osallistumista tukevat prosessit ovat keskeisiä sosiaalisen tason tarkastelussa (Rogoff 1990, 66–67). Yhteisöllisessä tasossa palaan uudelleen luvussa 4.4 esittelemääni kysymystaulukkuun. Taulukossa esitettyihin käytäntöihin kytkeytyvät myös taustalla olevat yhteiskunnalliset säännöt ja historia kuntoutuksen toteuttamisesta. Peilaan näitä asioita konduktiivisen kasvatuksen kautta.



KUVIO 9 Ohjaus ja oppiminen konduktiivisessa kasvatuksessa

Kuviossa 9 näkyvät ne sisällölliset asiat, joita käsittelemme yksilöllisen, sosiaalisen ja yhteisöllisen kokonaisuuden alla. Asioiden keskinäisiä suhteita ei ole kuviossa tarkemmin määritelty. Olennaista on se, että sisällöt ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toisiinsa.

8.1 Intentionaalinen toimijuus

Lapsen toimijuus Konduktiivinen kasvatus tähtää lapsen oppimiseen. Se on kokonaisuus, jossa ehyesti pyritään tukemaan lapsen oppimista ja itsenäistä toimintaa. Vaikka konduktiivinen kasvatus mielletään usein kuntoutusmenetelmäksi, on kyseessä laajempi ohjaukseen ja oppimiseen pohjautuva opetuksellinen malli (Coles & Zsargo 1998). Kuntoutuja nähdään oppijana, ei potilaana. Keskeistä on oppimaan oppiminen eli olennaista ei ole se, mitä lapsi oppii vaan se, miten hän oppii. (Brown 2006; 2007.) Tärkeää on oppijan oma asenne ja halu. Koska konduktiivisessa kasvatuksessa kyse ei ole yksittäisten taitojen oppimisesta, tarkoituksena on, että yksilö pystyy soveltamaan oppimaansa uusissa tilanteissa. Tällöin hän kykenee luovuutta käyttäen hyödyntämään haluamiaan tukikeinoja ja selviytymään uusista vastaantulevista tilanteista. (Coles & Zsargo 1998.) Lapset eivät siis käytä luovuutta ja innovatiivisuutta yksinomaan esimerkiksi leikkiessään, vaan he tarvitsevat luovuutta kohdatessaan uusia tehtäviä ja miettiessään, miten selvitä näistä haasteista (Hári 2001, 87). Konduktiivisen kasvatuksen kehittäjän, Petón luomin termein tavoite voidaan nimetä ortofunktioksi (esim. Hári & Ákos 1988). Lambert (2004) on havainnut, että viimeaikaisissa konduktiivisista kasvatusta koskevissa kirjoituksissa on vältetty *ortofunktio*-termin käyttöä. On yleisemmin puhuttu prosessista, joka vaikuttaa lapsen kehitykseen kokonaisvaltaisesti eli fyysisesti, kognitiivisesti ja sosiaalisesti, tai

on puhuttu pedagogisesta lähestymistavasta, jossa tavoitellaan muutosta mm. motivaatiossa, itsearvostuksessa, liikkumis- ja omatoimisuustaidoissa. (Lambert 2004.) Sisällöltään *ortofunktio*-termi on yhä ajankohtainen ja kiinnostava ja yhtymäkohdat tämän päivän käsityksiin lapsen oppimisesta ovat ilmeiset. Tavoitteena *ortofunktiossa* on kehittää aktiivinen ja itsenäinen oppija, mikä on keskeistä myös tämän päivän opetuksen ja kasvatuksen malleissa (Coles & Zsargo 1998). Esimerkiksi lapsilähtöisessä ajattelussa korostetaan mm. lapsen yksilöllisiä tarpeita, oman toiminnan ensisijaisuutta, vuorovaikutusta ympäristön kanssa, lapsen aloitteellisuuden huomioimista (Hujala ym. 1999, 25; Tauriainen 2000, 34). Olennaista konduktiivisessa kasvatuksessa on oppijan asenne ja halu oppia eli sisäinen kokemus (Hári 2002, 11).

Tässä tutkimuksessa lasten innostus ja halu yrittää näyttivät lisääntyvän noin kuukauden pituisen konduktiivisen kasvatuksen kurssin aikana. Kurssilla harjoiteltiin arkipäivän valmiuksia erilaisten tehtäväsarjojen avulla. Vanhemmat havaitsivat lapsen innostuksen myös kotioloissa kurssin jälkeen. Kurssilla harjoitetut valmiudet näkyivät kotona lapsen haluna tehdä arkitoimia itse. Havainto on lapsen oppimisen näkökulmasta keskeinen. Mikäli lapselle kehittyy halu oppia, muovaa se hänen koko persoonaansa enemmän kuin jonkin yksittäisen taidon saavuttaminen. Kurssin merkityksen kannalta tätä voidaan pitää tärkeämpänä saavutuksena kuin lapsen suorituksen kehittymistä. Toisaalta lapselle on merkityksellistä myös se, että hän huomaa saavuttaneensa jonkin taidon tai selviytyvänsä jostain suorituksesta. Tämä kokemus ruokkii halua oppia jälleen uutta. Toiminnan tavoitteellisuus näytti tukevan lapsen innokkuutta eli lapsen toiminnan intentionaalisuus vahvistui. Toiminnan intentionaalisuus on konduktiivisen kasvatuksen keskeisiä lähtökohtia. Sillä tarkoitetaan sitä, että lapsi tavoittelee tietoisesti jotain päämäärää ja haluaa itse tehdä jotakin, mikä on hänelle mielekästä ja merkityksellistä. Olennaista on lapsen päätös saavuttaa tietty tavoite. (Määttä 1994, 25.) Lapselle itse toiminta on tärkeää. Ortofunktion saavuttamiseksi keskeistä on lapsen intentionaalisuus ja hänen kykynsä muuttaa sitä. Tullakseen ortofunktionaaliseksi yksilön on opittava muuttamaan intentiotaan ja toiminta tulee sitä kautta. Tällöin ohjauksen kannalta keskeistä on intentioon ohjaaminen. Eli intentio johtaa toimintaan, josta saadaan palaute ja tämä taas johtaa uuteen intentioon. (Brown 2007.) Voidaan myös puhua lapsen toimijuuden lisääntymisestä. Lapsen aktiivinen toimijuus on sidoksissa ortofunktion kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa lapsen mahdollisuudet olla aktiivinen toimija vaihtelivat lapsen eri ympäristöissä. Päiväkodissa ja erityisesti koulussa yleiset toiminnan tavoitteet määrittivät ensisijaisesti päivän kulkua. Tällöin lapsen toimijuuden mahdollistaminen esimerkiksi oman liikkumisensa suhteen oli usein hankalaa. Kotiympäristössä tämä mahdollistui paremmin. Myös lapsen kanssa lähellä olevien ihmisten tapa toimia vaihteli niin kotona, päiväkodissa kuin koulussakin ja tällä oli vaikutusta lapsen toimijuuteen (ks. myös Mayall 1994; Rainio 2008).

Koska konduktiivinen kasvatusta on kehitetty liikuntavammaisten lasten taitojen kehittämiseen, ovat kuntoutukselliset tavoitteet esillä. Konduktiivista

kasvatusta arvioidaan yleensä sen vaikuttavuuden perusteella eli miten lapsen taidot ovat kehittyneet. Tehtyjen tutkimusten mukaan konduktiivinen kasvatus ei ole sen tehokkaampi kuin muutkaan liikuntavammaisten lasten kuntoutuksen menetelmät (esim. Darrah ym. 2003; Ludvig ym. 2000; Pedersen 2000). Konduktiivisen kasvatuksen ydin ei ole kuitenkaan itse suorituksessa tai toiminnassa vaan oppimisessa. Ongelmalliseksi tässä tulee se, miten mitata sellaisia asioita kuten ortofunktio, oppimaan oppiminen tai toimijuus. Näiden asioiden mittaaminen kertoisi jotain olennaista konduktiivisen kasvatuksen vaikuttavuudesta ja merkityksestä lapselle. Tässä tutkimuksessa tätä asiaa pyrittiin selvittämään vanhempien kertomusten avulla. Bruner (1996, 39) on todennut myös, että oppimisessa ja opetuksessa on liikaa kiinnitetty huomiota itse tulokseen ja liian vähälle huomiolle on jäänyt oppimisen henkilökohtainen puoli.

Vanhemman toimijuus Vanhempien ohjaus ja tukeminen ovat osa varhaisvuosien erityiskasvatusta eli kohteena on koko perhe, ei vain tukea tarvitseva lapsi (esim. Dunst 2000). Lasten kehityksen edistyminen on vahvasti yhteydessä siihen, millä tavoin vanhemmat muuttavat vuorovaikutustaan ja toimintaansa lapsen kanssa (Mahony, Boyce, Fewell, Spiker & Wheedon 1998). Mahonyn ym. (2004) mukaan nykyiset menetelmät eivät tue vanhempia omaksumaan uusia lapsen kehitystä edistäviä vuorovaikutusmalleja ja tällöin vanhempien osallisuus lapsen motoristen taitojen tukemiseen jää vähäiseksi. Vanhempien pätevyyden tunteella ja luottamuksella omiin kykyihin on merkitystä siihen, miten he lapsensa kanssa toimivat ja miten lapsi kehittyy (McWilliam 2003).

Useiden lasten kuntoutus toteutettiin muualla kuin kotona eikä vanhemmilla näin ollen ollut mahdollisuutta olla mukana siinä. Tähän vaikuttivat vanhempien työssäkäynti, aikataululliset tai muut syyt. Kuntoutuksen järjestymiseen tällä tavoin liittyi monia hyviä puolia, mutta tällöin myös vanhempien mahdollisuus olla osallisena lapsen kuntoutuksessa oli vähäinen. Tällöin vanhempien tietämys ja oma toimijuus lapsen kuntoutuksessa heikentyi. Toisen vanhemmista ollessa kotona, mikä tapahtui yleensä silloin, kun lapsi oli kouluikä nuorempi, kuntoutukseen osallistuminen mahdollistui paremmin ja lapsen kuntoutuksen tavoitteista ja toimintatavoista oltiin paremmin selvillä. Vaikutti siltä, että vallalla olevissa käytänteissä ei ole selkeää väylää, joka osallistaisi vanhemmat lapsen kuntoutukseen heidän niin halutessaan.

Tässä tutkimuksessa konduktiivisen kasvatuksen kurssi näytti lisäävän vanhempien tietämystä, miten oman lapsen kanssa tulisi toimia. Vanhemmille vahvistui tunne omasta osaamisestaan ja varmuudestaan tukea lasta. Vanhempien pätevyyden tunteeseen liittyi se, että kurssin aikana vanhemmille muodostui käsitys siitä, mitä lapsi osaa ja mihin hän kykenee. Tämä lisäsi vanhempien ymmärrystä siitä, mitä lapselta voi vaatia. Lapsen osaaminen koettiin yleensä suuremmaksi kuin oli aiemmin kuviteltu. Vanhemmille näytti muodostuvan ymmärrys lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä ja tämän oivaltaminen ohjasi vanhempien toimintaa lapsen kanssa. Huomiota ei siis kiinnitetty yksinomaan lapsen aktuaaliseen itsenäiseen tekemiseen vaan myös potentiaalisiin taitoihin, jotka vanhempien pienellä ohjauksella onnistuivat. Ymmärrys siitä, mihin lapsi pystyi ja mitä häneltä voi odottaa, antoi varmuutta lapsen ohjaukseen, ja tämä

näkyi myös kotioloihin siirryttyä. Vaikka kurssiaikana vanhempien osaaminen ja toiminta vahvistui, jäivät vanhemmat melko yksin soveltaessaan oppimaansa kotona. Vanhemmat ottivat kuitenkin kotona aktiivisen toimijan roolin lapsen kuntoutuksessa. Tähän liittyi vanhempien ymmärrys kuntoutuksesta, joka nähtiin yksinkertaisena ja arkipäivään liittyvänä asiana, jossa heillä itsellään oli mahdollisuus vaikuttaa ja toimia. Lind (2000) on arvellut, että koska konduktiivisessa kasvatuksessa korostuu aikuisen opetuksellisen ja ohjauksellisen rooli, eikä niinkään terapeutin, on vanhempien helpompi omaksua se. Konduktiivisen kasvatuksen kautta lapsen kehityksen tukemisessa painottuu opetus eikä parantaminen.

Vanhempien toimijuuteen liittyy läheisesti *valtaistumis*-käsite, jota erityispedagogiikan alueella on käytetty. *Valtaistumisella* on kuvattu vanhempien asemaa yhteistyössä ammattilaisten kanssa. *Valtaistumisessa* on kyse vanhempien mahdollisuudesta vaikuttaa vallitseviin olosuhteisiin ja saavuttaa itse asettamiaan päämääriä perheensä suhteen (Määttä 1999a, 38). Tämän tutkimuksen vanhempiin voi liittää *valtaistumisen*. Jotkut vanhemmista kertoivat saaneensa varmuutta kertoa myös omista näkemyksistään esimerkiksi lapsen kouluvalinnan suhteen. Vanhemmilla oli tahtoa ja halua asettaa lapselle tavoitteita ja päämääriä. Sume (2008, 148) on todennut sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen perheitä koskevassa tutkimuksessaan, että lapsen kuurouden varmentumisen alkuvaiheessa perheiden *valtaistumista* auttoivat riittävä tieto, vertaisryhmän tuki ja vanhempien määrätietoinen omalle perheelle sopivien ratkaisujen tekeminen. Jotta vanhemmat voivat *valtaistua*, edellyttää se myös ammattilaisilta vanhempia *valtaistavaa* vuorovaikutusta (ks. esim. Mattus 2001). Ymmärrän *toimijuuden* subjektiivisena ja dynaamisena käsitteenä, joka muuttuu ja muo- vautuu. Voidaan sanoa, että *valtaistuneet* vanhemmat ovat todennäköisesti myös aktiivisia toimijoita. Heillä on itsellään valta päättää oman toimijuutensa suunta.

8.2 Ohjauksen voima

Ohjaus Konduktiivinen kasvatusta on vahvasti ohjaukseen ja opettamiseen perustuva malli. Tässä tutkimuksessa tarkastelin ohjausta useiden erilaisten vuorovaikutussuhteiden kautta: a) konduktori - lapsi, b) konduktori - vanhempi, c) vanhempi - lapsi, d) lapsi - lapsi. Tarkastelen kolmea ensimmäistä ohjaussuhdetta tämän otsakkeen alla, mutta lasten välistä ohjausta tarkastelen ryhmä-otsakkeen alla, jossa pohdin myös yleisemmin ryhmän merkitystä lapsen kuntoutukseen ja oppimiseen.

Lasten toiminta kurssilla oli suunniteltua ja vahvasti ohjattua. Konduktorin ohjausta pidettiin erittäin vaativana, mutta myös kannustavana, tavoitteellisenä ja yksilöllisenä. Konduktori vaati lapsilta usein enemmän kuin mihin lapsi tai vanhempi oli tottunut. Ohjaus tapahtui kuitenkin lähikehityksen vyöhykkeellä, sillä lapsen oli yleensä mahdollista selviytyä annetuista tavoitteista.

Konduktorilla oli käsitys siitä, mitä lapselta voi vaatia ja mitkä ovat hänen lähikehityksen vyöhykkeensä ylärajat. Tämä edellyttää lapsen havainnointia ja hyvää lapsituntemusta. Millaista lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan ohjauksen tulisi olla? Vygotski ei selitä yksityiskohtaisesti, millaista aikuisen ohjauksen tulisi olla tai mitä aikuisen ja lapsen moninaisen vuorovaikutussuhteen tulisi pitää sisällään (Valsiner 1987, 107; Wertch 1984, 8).

Konduktiivisen kurssin vaativien harjoitusten kanssa lasta ei jätetty yksin. Lapsen oppimista tuettiin ja oppiminen mahdollistettiin scaffoldauksen avulla tai Petön sanoin, fasilitoinnilla. Täten varmennettiin tehtävän loppuun suorittaminen, jolloin lapsi sai myös tärkeän onnistumisen kokemuksen. Kurssiohjelma sisälsi ohjattuja tehtäväsarjoja, joissa kehitettiin lapsen valmiuksia useiden toimintojen tekemiseen. Oikeanaikainen ja oikeantasoinen fasilitointi edellyttää hyvää lapsituntemusta. Avustusta tulee antaa riittävästi, mutta ei liikaa ja tämä tuo haasteita ohjaajalle. Konduktiivinen kasvatus sisältää toisaalta ennalta suunniteltuja harjoitteluohjelmia, joita tehdään konduktorin ohjauksessa. Toimintatapa on hyvin opetuksellinen. Toisaalta konduktiivinen kasvatus antaa välineitä arkipäivän toimintatilanteisiin vanhempien ja lasten välillä. Samat ohjauksen periaatteet näyttävät toimivan sekä konduktorin ohjatuissa tuokioissa että vanhempien arkitoiminnassa lastensa kanssa.

Oliko konduktiivisen kasvatuksen ohjaus lapsilähtöistä vai aikuiskeskeistä? Vastaaminen on ongelmallista, jos nämä lähtökohdat asetetaan toisilleen vastakkaisiksi (ks. Niiranen & Kinos 2001, 75). Suomalaisessa kasvatusta ja opetuskulttuurissa on viime aikoina painotettu lapsilähtöisiä toimintatapoja ja periaatteita aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalla. Kovanen (2004) on todennut, että lapsilähtöisyys on myös yksi ammattilaisten työskentelyn itsestäänselvyys, jonka ajatellaan toteutuvan automaattisesti ilman säännöllistä käytäntöjen arviointia. Tällöin vaarana on, että esimerkiksi päiväkotiympäristön luotetaan sellaisenaan tukevan lapsen kehitystä. (Kovanen 2004, 111–112.) Lapsikeskeisen kasvatustavan pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöidenvälisen tasa-arvon ihanne, jossa jokainen lapsi hyväksytään sellaisenaan kuin hän on. Lasta ei pyritä sovittamaan ennalta määrättyyn muottiin vaan lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat kasvattajalle aina samanarvoisia. (Hytönen 1992, 14.) Lapsikeskeisessä kasvatuksessa ja opetuksessa lapsesta käsin lähteminen, esimerkiksi lapsen aktiivisuuden ja itsenäisyyden lisääminen, ei kuitenkaan sellaisenaan ole kasvatustavoite, vaan oppilaan aktiivisuudella ja itsenäisyydellä tulee olla käyttötarkoitus ja suunta (Hytönen 1992, 137). Lapsilähtöinen pedagogiikka huomioi sekä lapsen yksilöllisyyden että oppimisprosessin sosiaalisen luonteen. Lapsilähtöisessä ajattelussa kunnioitetaan lapsen yksilöllisyyttä, ainutkertaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. (Hujala ym. 1999, 25.) Konduktiivisen kasvatuksen kurssiohjelma oli vahvasti aikuisjohtoista. Se oli etukäteen suunniteltu tavoitteellinen ohjelma, jota aikuinen selkeästi johti. Toisaalta suunnittelussa oli tarkasti huomioitu jokaisen lapsen yksilöllinen kehityksen taso ja tavoitteet, jotka taas pohjautuivat lapsen havainnointiin. Kaikki toiminta suhteutettiin tarkasti tähän. Ymmärrän konduktiivisen kasvatuksen lapsilähtöisenä, vaikka itse toteutus on aikuisjohtoista.

Hakkarainen (2002) puhuu lapsen itsenäisyyden paradoksisista oppimisesta. Itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittyminen lapsessa vaatii aikuisen ohjausta ja roolia. Lapsen riippuvuus aikuisesta ei häviä itsenäisyyden myötä, sillä omatoimisuuden kehitys ei etene tasaisesti, vaan eri vaiheet tuovat mukanaan uuden aikuisesta riippuvuuden tason. Aikuisen on tarkkaan tiedettävä, miten hän voi auttaa lasta. Oppimisen tarkastelu aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen näkökulmasta johtaakin siihen, että vaikka toisaalta oppiminen alkaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutustilanteesta, toisaalta aikuisen läsnäolo rajoittaa lapsen itsenäisyyttä ja kehitystä. (Hakkarainen 2002, 164–167.)

Konduktori ohjasi myös vanhempia kurssin aikana. Heitä ohjattiin puheen avulla, mallilla ja kädestä pitäen. Vanhempi oli kurssilla avustamassa ja ohjaamassa lastaan eli hän oli koko ajan mukana tekemässä. Vanhempien oma tekeminen yhdistettynä konduktorin opastukseen ja ohjeistukseen antoi vanhemmille oppimisen kokemuksia ja he kokivat ymmärtävänsä ja sisäistävänsä, mistä kaikessa on kyse. Toiminnassa ja ohjauksessa toteutui tekemällä oppiminen. Ohjaukseen sisältyi myös lähinnä vieraskielisyydestä johtuvia ongelmia. Kaikki konduktorin ohjeet eivät selvinneet vanhemmille ja samoin jotkut vanhemmat kaipasivat keskusteluja suomenkielisen ohjaajan kanssa. Osa konduktiivisen kasvatuksen ohjausta on toiminnan sanoittaminen. Ohjaajan opastuksella lapsi ohjaa omaa toimintaansa ns. rytmikkäällä puheella. Vaikka tämä on keskeinen alue konduktiivista kasvatusta, se ei jäänyt vanhempien käytäntöihin. Vieraskieli ja siihen liittyvä puheen suomennus vaikuttivat ehkä siihen, että tämä jäi vanhempien puheissa vähälle huomiolle.

Miten opitut toimintatavat siirtyivät vanhempien käytännöissä kotiin? Koska vanhemmat olivat jo kurssin aikana olleet lapsen mukana, heidän oli helppo jatkaa toimintaa ja ohjauksen periaatteita myös kotona. Kotioloissa keskeisiä eivät olleet erilliset tehtäväsarjat vaan siellä olennaiseksi nousivat ohjauksen yleisemmät periaatteet. Vanhemmat oppivat tukemaan lapsen omaa tekemistä ja toimijuutta. Näyttäisikin siltä, että vanhempien oma osallistuminen lapsen kuntoutukseen ohjauksen alaisena, on yksi avain siihen, että vanhemmat sisäistävät ja oivaltavat lapsen kuntoutuksen periaatteita. Pelkkä kuntoutusasioista kertominen ja näyttäminen eivät riitä niiden siirtämiseen arkeen. Uudet asiat eivät nyt unohtuneet, kun niitä oli jo kokeillut lapsen kanssa. Kotioloissa vanhemmat kokivat, että suuri este oman halutun toiminnan estymiseen oli ajan puute.

Ryhmä Vygotsky (1978) painottaa aikuisen ja osaavamman lapsen merkitystä lapsen oppimisessa, jolloin taidot hankitaan lasten keskinäisessä ja lasta ohjaavan aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Konduktiivisen kasvatuksen kurssin aikana lapset toimivat lapsiryhmässä. Kurssilla ilmenevän lasten keskinäisen vuorovaikutuksen jaoin kolmeen päätyyppiin: lapsi toisen tarkkailijana, ohjaajana ja kaverina. Verban (1994) tutkimuksessa selvitettiin 1–4-vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa löydettiin kolme erilaista vuorovaikutusmallia, jotka Kronqvistin (2004) suomennoksia lainaten ovat a) tarkkailun ja jäljittelyn malli (*observation-elaboration*), b) yhdessä toimimisen malli (*co-construction*) ja c) opastavan vuorovaikutuksen malli (*guided activity*). Tarkkai-

lussa ja jäljittelyssä lapsi havainnoi toista lasta, mikä motivoi aktiivisuuteen sekä antoi lapselle uusia ideoita toimintaan. Yhdessä toimiminen viittaa sosiaaliin yhteiskuuluvuuteen, kommunikointiin, vastavuoroisuuteen ja yhteistoimintaan, joilla kaikilla pyritään yhteiseen tavoitteeseen. Opastavassa vuorovaikutuksessa toinen lapsi tukee ja avustaa lasta selviytymään tehtävästä. Tuki voi olla vain pieni kehoitus tai ele, varsinkin pienillä lapsilla. (Verba 1994, 135–136.) Kankaanrannan (1998) tutkimuksessa esikouluikäiset lapset kuvasivat toisilta oppimista. Merkittävimpiä oppimiseen vaikuttaneita ihmisiä olivat heidän mukaansa ryhmän muut lapset. Toisilta lapsilta oppiminen oli yleensä luonteeltaan mallioppimista. (Kankaanranta 1998, 187.)

Lapsiryhmä oli monin tavoin merkityksellinen lapselle. Yhdistävänä tekijänä konduktiivisen lapsiryhmän merkityksissä voidaan pitää oppimista. Ryhmä innosti lapsia, sillä lapset toimivat toistensa mallina ja motivaattorina. Ryhmässä lapset oppivat monia asioita, kuten rohkaistumaan toimimaan ryhmässä, keskittymään ja auttamaan toisia. Myös muiden liikuntavammaisten lasten tapaaminen koettiin tärkeänä. Harris (1995) on todennut, että lapsen persoonallisuuden kehittymisen kannalta keskeisintä on lapsen sosiaalinen ryhmä eli se kodin ulkopuolinen ympäristö ja kaveripiiri, jossa lapsi elää ja on, eikä niinkään koti ja vanhemmat. Harrisin ryhmäsosialisatioteorian mukaan lapsen kokemukset ympäristöstä, jossa ollaan vertaisryhmän kanssa, on merkityksellinen lapsen kehityksen kannalta. Liikuntavammaisten lasten kohdalla voi pohtia, kuinka tärkeä sosiaalinen ryhmä on muiden liikuntavammaisten lasten vertaisryhmä. Tämän tutkimuksen tulos on, että se näyttäytyi tärkeänä. Vanhemmat arvostivat sitä, että lapset tapasivat muita liikuntavammaisia lapsia. Vähentääkö se inklusiivisten periaatteiden tärkeyttä? Mielestäni ei. Koulun ja päiväkodin inklusiiviset ratkaisut ovat varmasti oikea ja tavoiteltava suunta (ks. esim. Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Viitala 2004). Lapsella voi olla useampi tärkeä sosiaalinen ryhmä, joista yksi on koulun tai päiväkodin inklusiivinen ryhmä, yksi taas liikuntavammaisten lasten ryhmä. Tähän voi kuulua tiiviimmin tai löyhemmin kuntoutus. Joillekin kurssin lapsille muiden liikuntavammaisten lasten tapaaminen oli ainutlaatuista, sillä vastaavaa ryhmää ei kotiloissa ollut. Osana lasten elämää on kuntoutus ja siihen liittyvät usein harjoiteltavat ohjelmat ja terapiat. Näiden toteutuksessa vertaisryhmillä voisi olla vahvempi paikka.

Lapsiryhmä oli kurssilla koko ajan läsnä. Konduktiivisen kasvatuksen yksi peruselementti on, että lapsen tavoitteet laaditaan yksilöllisesti, mutta toteutetaan ryhmässä (Kozma 1995). Tässä tutkimuksessa oli nähtävissä, että paikoin lapsen yksilölliset, kuntoutukselliset tavoitteet menivät lasten välisen sosiaalisen toiminnan edelle. Se, millaista vuorovaikutusta lasten välillä sallittiin ja kannustettiin, oli sidoksissa lasten yksilöllisiin tavoitteisiin. Perustellusti voisi esittää, että koska konduktiivinen kasvatusta kattaa kaikki lapsen kehityksen osa-alueet (Kozma 1995), myös lasten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tulisi saada ohjauksessa enemmän huomiota ja olla lapsen tavoite.

Ryhmän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimiseen on yleisesti tunnustettu (van Oers & Hännikäinen 2001). Tästä huolimatta kuntoutus nähdään yleisemmin yksilöllisenä prosessina lääketieteen lähtökohdista eikä niin-

kään ryhmän oppimisprosessina. Oppiminen on kuitenkin ydinasia, kun mietitään lapsen kuntoutuksen järjestämistä. Muun lapsiryhmän mukanaolo lapsen kuntoutuksessa on edelleen vähäistä. Toki voidaan kyseenalaistaa, saako lapsi riittävästi yksilöllistä huomiota ja ohjausta, kun toimitaan ryhmässä. Tässä tutkimuksessa konduktiivisen kasvatuksen ryhmä näytti innostavan lapsia toimimaan. Ryhmän läsnäolo näytti lisäävän lapsen aktiivista toimijuutta. Suomalaisessa kuntoutuskäytänteissä lapsen saamat terapiat toteutetaan suurelta osin edelleen yksilöterapiana, terapeutin ja lapsen kahdenkeskisenä tilanteena (Heinämäki 2004, 149–150; Mäki 1993, 66–67; Rantala 2002, 64; Viitala 1998, 299). Myös Koivikko ja Sipari (2006) toteavat, että vaikka terapiat toteutetaan nykyisin yleensä siellä, missä lapsi normaalisti toimii, esimerkiksi päiväkodissa, se toteutetaan usein erillisissä terapiatilanteissa. Yksilöterapia on varmasti joissain tilanteissa perusteltua, mutta kysymyksiä, kuten sitä, kuinka usein yksilöterapiata tulisi toteuttaa ja mitkä olisivat mahdolliset vaihtoehdot, voisi tarkemmin pohtia. Kuntoutus on perinteisesti nähty lääketieteen toimintana, jossa yksilökeskeinen toteutus on yleinen toimintamalli. Vertaisryhmä tarjoaa lapselle kuitenkin erilaisen ympäristön kuntoutukseen sekä uudenlaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia ja haasteita kuin aikuisen ja lapsen kahdenkeskiset tilanteet. On todettu, että lapsen motivaation ylläpitäminen koko lapsuuden ja nuoruuden jatkuvassa yksilöterapiassa on suuri haaste niin kuntoutusta toteuttaville tahoille kuin itse kuntoutujalle (Autti-Rämö 2004, 174; Kiviranta & Jokinen 2003, 172–175). Vaikka ryhmässä tapahtuvan kuntoutuksen eduista tiedetään, sen laajempi toteuttaminen vaatisi uudenlaisia ammatillisia käytänteitä (Kovonen 2000, 51).

8.3 Yhteiskunnan kehykset

Se, mitä lasten kuntoutuksesta, oppimisesta ja ohjauksesta ajatellaan, on riippuvainen myös ympäröivästä yhteisöstä ja yhteiskunnasta. Yhteiskunta ja se sosiokulttuurinen ympäristö, jossa elämme, vaikuttaa tapaamme ajatella ja toimia sekä nähdä tietyt asiat arvokkaampina kuin toiset. Samoin yhteiskunnan säännöt, ohjeet, taloudelliset resurssit ja viranomaisien päätökset ohjaavat lasten kuntoutusta. Lapsen kuntoutuksen toteutus on erilaista täällä Suomessa kuin esimerkiksi konduktiivisen kasvatuksen syntymaassa Unkarissa. Jokaisen maan poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset mahdollisuudet ja rajat vaikuttavat eri tavoin jonkin ohjelman toteuttamiseen (Mackay 1995).

Esitin luvussa 4 lasten kuntoutuksen toteutukseen liittyviä haasteita ja kysymyksiä, joita tarkastelin eri toimijaparien näkökulmasta. Kolme keskeistä vanhempien esille nostamaa haastetta olivat 1) käytäntöjä ohjaava lapsikuva, 2) kuntoutuksen ympäristö ja 3) toimijuus kuntoutuksessa. Käytäntöjä ohjaava lapsikuva viittasi siihen, että vanhempien ja ammattilaisten käsitykset lapsen taidoista ja osaamisesta ohjasivat vahvasti sitä, miten lapsen kanssa toimittiin ja millaisia tavoitteita lapselle asetettiin. Kurssille osallistuneet vanhemmat olivat kriittisiä ammattilaisten lapsikuvan realistisuudesta. Tosin myös vanhemmat

itse havaitsivat ymmärryksensä lapsen taidoista lisääntyvän vietettyään lapsen kanssa tiiviisti aikaa konduktiivisen kasvatuksen kurssilla. Kuntoutuksen ympäristöllä viittasin kuntoutuksen toteutuksen erillisyyteen. Lapsen kuntoutus toteutui usein irrallaan hänen arkiympäristöstään ja tällöin myös vanhemmat jäivät ulkopuoliseksi. Toimijuus kuntoutuksessa -teemalla viittasin sekä lapsen että vanhempien toimijuuteen. Lapsen aktiivisessa toimijuudessa oli kehitettävää ja lapsen rooli koettiin usein ulkokohtaiseksi. Myös vanhemmat epäilivät omaa osaamistaan ja jäivät usein ulkopuoliseksi lapsensa kuntoutuksessa. Mielestäni kaikkia näitä näkökohtia yhdistää kysymys siitä, mitä kuntoutus on, mitä sillä ymmärretään. Tähän liittyvät vahvasti myös yleisemmällä tasolla olevat arvot ja käsitykset vammaisuudesta. Onko kuntoutus vain yksilöön liittyvä asia vai millä tavoin ympäristö on siihen yhteydessä? Lasten kuntoutuksessa on tärkeää tukea yksilöllistä kehitystä mahdollisimman hyvin ja antaa lapselle tilaisuuksia käyttää ja harjoittaa taitojaan (Sipari & Koivikko 2006, 21). Olennaisia mietittäviä kysymyksiä ovat ne, kenelle palvelut suunnataan, missä niitä toteutetaan ja miten niitä toteutetaan.

Keitä ohjataan? Jotta lapsen kehitystä voidaan tukea mahdollisimman hyvin, tulee lapsen läheisten tietää, miten lapsen kanssa toimitaan. Palvelujen tarjoajien näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että koko lapsen perhe on ohjauksen kohteena (esim. McWilliam 2003). Perhekeskeiset toimintatavat ovat tänä päivänä lähtökohtana, kun perheiden kanssa tehdään yhteistyötä. Vaikka perhekeskeistä toimintatapaa pidetään lähes itsestäänselvyytenä, on kuitenkin havaittu, että sen toteutuminen ontuu (Kovanen 2004, 111; Rantala 2002, 182). Tässä tutkimuksessa tuli esille, että perhekeskeisissä toimintatavoissa, kuten vanhempien asiantuntijuuden huomioimisessa ja lapsen kehitystä tukevien valmiuksien lisäämisessä (Dunst 2002), oli edelleen kehitettävää normaaleissa kuntoutuspalveluissa.

Konduktiivisen kasvatuksen kurssi näytti lisäävän vanhempien ymmärrystä siitä, miksi ja miten lapsen kanssa toimittiin. Toteutuivatko perhekeskeiset toimintatavat konduktiivisen kasvatuksen kurssilla? Varmasti osittain kyllä. Lapsi ei ollut ainut ohjauksen kohde, vaan myös vanhemmat olivat selkeä ohjauksen kohde. Kurssin tuloksena saavutettiin perheen kannalta jotain hyvin olennaista: vanhempien osaaminen vahvistui ja he saivat tietoa ja varmuutta lasta koskeviin päätöksiin. Toiminnassa näyttivät toteutuvan Dunstin (2000) kuvaamat voimaantumis- ja vahvuus-perusteiset mallit, joissa keskeistä on tunnistaa olemassa olevia taitoja ja vahvuuksia, kehittää uusia ja opetella käyttämään niitä. Toisaalta kurssin toimintatavat, joissa konduktori oli vahvassa asiantuntija-asemassa, näyttivät hyvin asiantuntijakeskeisiltä (Dunst ym. 1991). Konduktorin asiantuntemus oli näkyvästi esillä, ja ohjaus ja vuorovaikutus vanhempien suuntaan olivat melko yksisuuntaisia. Tällaisena kurssimuotoisena toteutuksena perheet jäivät myös melko yksin kurssin päätyttyä. Kotioloissa vanhemmat eivät saaneet enää ohjausta vaan kotiarjen sovellukset jäivät vanhempien vastuulle. Jokaisen perheen yksilöllinen arki kotona ei tullut kurssiaikana esille, eikä konduktorin kanssa keskusteltu siitä, mitä konduktiivinen kasvatus voi tarkoittaa kotona.

Missä ohjataan? Lapsen kuntoutuksen tulisi olla osa hänen arkipäiväänsä, ei yksinomaan erillinen osa lapsen elämää, esimerkiksi viikoittaisen fysioterapiatunnin muodossa. Kuntoutuksen toteutuksen paikan valintaa ohjaa osittain se, mitä kuntoutuksella ymmärrämme. Mikäli kuntoutus ymmärretään vain ammattilaisten lapsille antamaksi terapiaksi, on toimintapaikkakin usein erillinen tila, joka irrottaa lapsen hänen normaalista toimintaympäristöstään mutta jonka voidaan ajatella myös tukevan lapsen keskittymistä juuri kyseiseen toimintaan. Jos taas kuntoutus sisältää ajatuksen lapsen tukemisesta ja ohjauksesta kaikissa arkipäivän tilanteissa, antaa normaali arkiympäristö paikan kuntoutukselle. Lapsen hyvä kuntoutus pitää sisällään sekä ohjattuja harjoitustuokioita, kuten terapioiden, mutta myös normaaleja arjen päivittäisiä vuorovaikutustilanteita esimerkiksi lapsen ja vanhemman välillä. Tällöin keskeistä on kiinnittää huomiota siihen, miten lasta päivittäin tuetaan ja millaisia mahdollisuuksia hänelle luodaan oppimiseen.

Myös terapioiden ja muiden ohjatumpien tuokioiden toteutuspaikkaa voi miettiä luovasti ja avoimesti. Terapioissa on pitkään totuttu toimintatapaan, jossa lapsi ja terapeutti työskentelevät kahdestaan. Tosin nykyisin totuttuja toteutustapoja on alettu rikkoa. McWilliam (1995) on esittänyt terapeuttien työnkuvan jatkumon, jossa toisessa ääripäässä on lapsen ohjaus erillisessä tilassa ja toisessa taas terapeutin työskentely luokassa lähinnä opettajan ohjaajana.

Lapsi viettää suuren osan päivästä päivähoitossa tai koulussa. Opetus ja kuntoutus näyttäytyivät tässä tutkimuksessa toisistaan irrallisina asioina, jollaisia ne eivät kuitenkaan lapsen näkökulmasta ole. Luokanopettajien ja lastentarhaopettajien toimintatavoissa näkyi osittain lääketieteellinen suhtautuminen liikuntavammaisen lapsen kuntoutukseen. Toiminnan taustalla oli ajatus, että kuntoutusasiat ovat terveystieteiden ihmisten asioita, ja koulussa vastattiin tiedollisista oppimisen asioista. Kuitenkin esimerkiksi liikuntavammaisen lapsen kokonaiskehitystä voidaan koulussa ja päiväkodissa edistää pienin asioin, jotka ovat kaikkien lapsen kanssa työskentelevien toteutettavissa. Tällaisia pieniä, mutta tärkeitä asioita lapsen kehityksen kannalta voivat olla esimerkiksi istuma-asennon huomioiminen, riittävän ajan varaaminen liikkumiseen, tavaroiden ojentaminen jne. eli samoja asioita, joihin vanhemmat kiinnittivät kotona huomiota konduktiivisen kasvatuksen kurssin jälkeen.

Miten ohjataan? Se, miten lasta kuntoutetaan ja ohjataan, on yhteydessä siihen, mitä vammaisuudesta ajatellaan ja mistä vammaisen ihmisen vaikeuksien ajatellaan johtuvan. Kuntoutuksen lähtökohdat on totuttu yhdistämään lääketieteeseen ja yksilölliseen lähestymistapaan. Kritiikkinä yksilökeskeiseen lähestymistapaan on noussut sosiaalinen lähestymistapa, jossa huomio kiinnitetään niihin sosiaalisiin tekijöihin, jotka vaikeuttavat vammaisen ihmisen elämää ja hänen osallistumistaan yhteisölliseen elämään (Vehmas 2005, 115). Sosiaalisen mallin keulahahmon Michael Oliverin mukaan (1996, 32) vammaisen yksilön ongelmat eivät johdu mistään yksilöön liittyvistä rajoitteista, vaan syy on aina siinä, että yhteiskunta on epäonnistunut tarjoamaan sopivia ja riittäviä palveluita.

Konduktiivinen kasvatusta on saanut purevaa kritiikkiä Oliverilta (1989; 1996, 107). Hän toteaa, että konduktiivisella kasvatuksella ei ole teoreettisesti eikä käytännöllisesti näyttöä ja että se on ideologisesti väärä. Oliver tulkitsee, että konduktiivisen kasvatuksen tavoitteena olisi muuttaa kaikki ihmiset ns. normaaleiksi ja että tämä tapahtuisi vain yksilöä muuttamalla vaikuttamatta mitenkään sosiaaliseen tai fyysiseen ympäristöön. (Oliver 1989.) Read (1998) on vastannut Oliverin kritiikkiin myöntämällä ja samalla painottamalla sitä, että konduktiivinen kasvatusta pyrkii yksilön muuttamiseen tai kehittymiseen oppimisen kautta. Sitä kautta yksilö pystyy paremmin hyödyntämään omia mahdollisuuksiaan ja ympäristöään. Oliverin esittämän logiikan mukaan kaikki interventiot, joissa tavoitellaan myös yksilön muutosta tai kehitystä, toimisivat vastoin sosiaalista mallia. Vaikka vammaisuus on paljolti sosiaalisesti rakennettua, ei silti ole syytä jättää huomiotta yksilöllisiä piirteitä ja niihin vaikuttamista. (Read 1998.)

Vammaisuuden sosiaalisen mallin ja yksilöllisen mallin vastakkainasettelua kritisoi Shakespeare (2006). Hänen (2006, 31) mukaansa sosiaalisessa mallissa, jossa vammaisuus nähdään yksinomaan ympäristön ja yhteiskunnan aiheuttamana ja jossa unohdetaan yksilöön itseensä liittyvät biologiset ja lääketieteelliset vammat, on myös ongelmansa. Shakespeare jatkaa, että ajatus siitä, että vamman tuomat vaikeudet olisivat poistettavissa yksinomaan sosiaalisilla muutoksilla, ei ole mahdollinen. Vaikka ympäristö olisi mahdollisimman esteetön, on aina olemassa joitain vammoja, jotka siitä huolimatta jäävät ja vaikuttavat yksilön elämään. (Shakespeare 2006, 50–51.) Shakespeare (2006) hakee mallia tai lähestymistapaa vammaisuuteen jostain sosiaalisen mallin ja yksilökeskeisen mallin väliltä, jossa toki ympäristön merkitys vammaisuuden rakentumiseen on keskeinen mutta jossa yksilöön itseensä liittyviä tekijöitä ei myöskään ole unohdettu.

Konduktiivisen kasvatuksen peruslähtökohtana ei ole kuntoutus vaan yksilön oppiminen, joka on aina vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Siinä pyritään siis selkeästi vahvistamaan ihmisen kykyä oppia käyttämään hyödyksi omia voimavarojaan, jotta hän pystyy toimimaan osana yhteisöään. Keskeistä eivät kuitenkaan ole vain yksilön muutokset, vaan myös fyysisen ja sosiaalisen ympäristön merkitys nähdään suurena. Samansuuntaista ajattelutapaa noudattaa nykyinen WHO:n ICF-luokittelu (2001). Se huomioi ympäristön merkityksen ihmisen toimintakykyyn eli vammaisuuden vaikutusta ei nähdä irrallaan ympäristöstä. Ihmisen toimintakyky rakentuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena. Vaikka CP-vammaisten lasten kuntoutuksessa on periaatteen tasolla hyväksytty, että se on toiminnallisesti suuntautunutta, perhekeskeistä ja yksilön osallisuutta korostavaa, ei tämä käytännön tasolla ole vielä arkipäivää. CP-vammaisten lasten hoidossa ja kuntoutuskäytännöissä on suuria eroja eri puolilla Suomea. (Autti-Rämö, Anttila & Mäkelä 2007.)

Ympäristön merkitystä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Nykyisin yksi tärkeä peruslähtökohta on ympäristön esteettömyys. Liikuntavammaiselle yksilölle tämä tarkoittaa usein fyysisen ympäristön järjestämistä liikkumista mahdollistavaksi. Konduktiivisessa kasvatuksessa tavoitellaan sitä, että lapsi

voi olla osallinen omassa ympäröivässä yhteiskunnassaan. Tällöin ympäristöä ei nähdä vain kohteena, jota tulisi muuttaa, vaan yhtä tärkeää on, että lapsi itse oivaltaa, miten pystyy toimimaan omassa ympäristössään ja hyödyntämään sitä liikkumisessaan. Tätä ajatusta tukevat toiminnassa käytettävät yksinkertaiset apuvälineet. Paitsi yksilön omalla toiminnalla, myös sillä, miten ympäristö toimii, on suuri merkitys lapsen toiminnalle eli sille, miten lapsen lähellä olevat ihmiset toimivat ja millainen on lapsen ympäristö.

Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisessä ICF-luokituksessa tärkeä osa ylsilön toimintakykyä on osallistuminen. CP-vammaisten lasten kuntoutuksen kannalta lähestymistavat, joissa lapsen toiminnallisuus ja osallisuus korostuvat, ovat ICF:n mukaisia. Nykyiset menetelmät ja ohjelmat, joita yleisesti käytetään lasten motoristen taitojen kehittämiseen, eivät kuitenkaan kohtaa niitä toiveita ja odotuksia, joita lasten kuntoutumiseen asetetaan (Mahony ym. 2004). Tutkimusten mukaan nykyisillä fysioterapian toimintatavoilla saavutettiin vain vähäisiä vaikutuksia CP-vammaisten lasten suorituksiin (Anttila, Autti-Rämö, Suoranta, Mäkelä & Malmivaara 2008). Myöskään pelkällä fysioterapian määrän lisäämisellä ei ollut merkittävää vaikutusta CP-vammaisten lasten motorisiin taitoihin tai suorituksiin (Bower, Michell, Burnett, Campell, McLellan 2001). CP-vammaisten lasten kuntoutuksen toteutus näyttäisi kaipaavan avointa pohdintaa siitä, mitä sillä tavoitellaan ja mitä sen kokonaisuudessaan tulisi pitää sisällään. Miten vanhemmat ovat mukana tässä prosessissa lapsen kehityksen eri vaiheissa? Onko perustellumpaa ja kuvaavampaa puhua koko perheen erityiskasvatuksen palveluista tai koko perheen ohjauksesta kuin vain lapsen kuntoutuksesta? Konduktiivisella kasvatuksella voisi olla mahdollisuuksia tarjota näkökulmia näihin kysymyksiin. Tärkeää olisi myös miettiä, missä määrin ja millä tavoin konduktiivinen kasvatus voi sulautua osaksi suomalaisia erityiskasvatuksen palveluja, jolloin perheet saisivat automaattisesti tukea myös sitä kautta. Liikuntavammaisten lasten kouluelämään (esim. Ruskeasuon koulu) se näyttää jo juurtuneen.

8.4 Päätäntö

Tutkimuksen eettiset huomiot Vaikka tutkimukseni eettisten kysymysten arviointi asettuu raporttini loppuun, on näiden teemojen pohtiminen ollut keskeistä jo tutkimusta suunniteltaessa sekä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Ihmistieteissä eettinen ennakoarviointi jää jokaisen tutkijan ja tutkimusryhmän omalle vastuulle, sillä Suomessa ihmistieteissä ei ole ulkopuolista arviointia lääketieteen tutkimuksen tapaan (Kuula 2006, 55–57). Jokaisessa tutkimuksessa noudatettavia eettisiä periaatteita ovat hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate ja oikeudenmukaisuuden periaate eli eettisessä ennakoarvioinnissa tulee pohtia tutkimuksen hyödyt ja riskit tutkittaville, tutkittavien informoinnin asianmukaisuus sekä luottamuksellisten tietojen suojaaminen (Kuula 2006, 59).

Tutkimukseen osallistuvien on aina saatava tietää, mihin he osallistuvat ja mihin heiltä kerättävää tietoa käytetään. Se, miten tutkija tutkimuksestaan kertoo tai kirjoittaa, vaikuttaa myös siihen, suostuuko tutkittava tutkimukseen esimerkiksi haastateltavaksi. (Kuula 2006, 99; Silverman 2000, 201.) Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet perheet allekirjoittivat vuonna 2001 tutkimussopimuksen. Ennen allekirjoitusta perheille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, joka siinä vaiheessa oli melko yleisellä tasolla. Samoin käytiin läpi, millaista aineistoa tutkimukseen kerätään ja miten sitä on tarkoitus käyttää. Myös itse sopimuspaperissa kerrottiin vielä tutkimuksen tarkoitus ja aineiston käyttöoikeudet. Osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja osa kurssille osallistuneista perheistä myös kieltäytyi tutkimuksesta. Haastattelut, jotka tein muutamia vuosia myöhemmin, perustuivat myös vanhempien halukkuuteen osallistua. Tiedustelin suostumusta haastatteluun ensin kirjeellä. Tässä vaiheessa myös tutkimuksen tarkoitus oli jäsentyneempi ja tarkentuneempi kuin alkuvaiheessa.

Tutkimukseen osallistumisen hyväksyntää kysyttiin vain vanhemmilta, ei lapsilta. Lapset olivat kuitenkin selkeä tutkimuksen kohde esimerkiksi kurssien videonauhoituksissa. Näin jälkikäteen arvioituna tutkimusluvan kysyminen myös iältään vanhimmilta lapsilta olisi ollut asianmukaista. Nyt tilanteen selvittäminen lapsille jäi vanhempien vastuulle ja tutkijana jouduin myös luottamaan siihen, ettei lapsilla ollut mitään asiaa vastaan. Yleisenä huomiona perheiden kodeissa käydessäni ja vanhempia sekä lapsia tavatessani voin sanoa, että tutkimukseen osallistuminen ilmeni myönteisenä perheissä. Tähän varmasti vaikutti osittain se, että tutkittava ilmiö ei ollut arkaluonteinen vaan siihen liittyi paljon myönteisiä asioita, joista kerrottiin mielellään.

Tutkija joutuu aina miettimään, mikä on riittävä tieto tutkimuksen tarkoituksesta tutkittaville. Tietoa tulee antaa riittävästi, mutta vaarana voi olla se, että tutkittavien antama tieto muuntuu tavoitteiden johdosta. (Silverman 2000, 200.) Pysin kertomaan perheille avoimesti tutkimukseni tarkoituksesta. Vielä yksilöhaastattelutilanteessa halusin tuoda myös esille sen, että tavoitteeni oli saada aitoa ja rehellistä kuvausta heidän arjestaan ja siitä, mitä konduktiivinen kasvatusta oli siinä tarkoittanut. Tavoitteeni oli ymmärtää, millaiset asiat olivat ongelmallisia ja mitkä taas helpottivat arjen sujumista. Kokemukset konduktiivisesta kasvatuksesta tulivat haastattelutilanteessa esille pääosin myönteisinä. Tutkijana jouduin miettimään, sainko vanhemmilta realistista ja monipuolista kuvausta vai pyrkivätkö perheet kertomaan minulle vain myönteisiä asioita. Yritin tällöin tarkentaa tavoitteitani vanhemmille.

Tutkittavien yksityisyyden suojaamisesta on huolehdittava tarkoin (Kuula 2006, 108–109). Tutkittaville ilmoitettiin tutkimuksen alussa, että kaikki tunnistetiedot poistetaan, eivätkä he ole tutkimusjulkaisussa enää tunnistettavissa. Poistin aineiston analyysin alkuvaiheessa haastattelulitteroinneista kaikki suorat tunnistetiedot. Kuitenkin tässä perheitä ja lapsia koskevassa tutkimuksessa oli jonkinasteinen kuvailu lapsesta ja perheestä tutkimusraportissa tarpeen. Yleistä kuvailua perheestä tai lapsesta olen pyrkinyt tuomaan raportissa esille vain sen verran, mitä asian ymmärtäminen vaatii. Koska tutkimuksessani ei

ollut keskeistä yksittäisten perheiden seuraaminen, olen hajottanut perheitä koskevat aineistot sekaisin tulosten käsittelyssä. Videoaineiston tunnistetietojen poistaminen on toinen kysymys, koska nauhoituksissa tutkittavat ovat tietysti näkyvillä. Litteroinneissa annoin lapsille heti peitenimet. Itse nauhoituksia on minun lisäksi katsoneet ohjaajani sekä tutkijaseminaarin jäsenet. Videonauhujen katsomista varten tutkittavilta oli pyydetty tutkimussopimuksessa lupa, että niitä saivat katsoa opetus- tai tutkimuskäytössä myös muut kuin tutkija itse.

Tutkimuksellisia kiinnostuksenkohteita jatkoon Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt luomaan kokonaiskuvan siitä, mitä perheet oppivat konduktiivisen kasvatuksen kurssilla ja millainen merkitys sillä on perheiden arkeen. Perheen arkea tutkin vanhempien kertomusten avulla, mikä antaa yhden näkökulman siitä. Omasta arjesta kertominen on aina jollain tavalla suodatettua ja haastateltavat saattavat myös itse määrittää sitä, minkä ajattelevat tutkimuksen kannalta olevan keskeistä. Syvempi ja tarkempi perheiden arjen tarkastelu olisi kiinnostavaa: Mitä lapsen konduktiivinen kasvatusta ja yleensäkin kuntoutus perheen arjessa tarkoittaa? Miten aika, joka tässä tutkimuksessa nousi keskeiseksi toiminnan säätelijäksi, määrittää perheen arkirutiineja? Mm. näitä kysymyksiä olisi kiinnostava selvittää ja sitä kautta pohtia myös sitä, miten kuntoutuksen arjessa saa toimimaan. Vanhempien tyytyväisyys on yksi olennainen tekijänä palveluja kehitettäessä, mutta se riittää harvoin yksinään kertomaan tietyn palvelun tai ohjelman onnistumisesta (McNaughton 1994). Perheiden kotiarjen tutkiminen on menetelmällisesti haastavaa. Koti ja elämä siellä ovat yksityisiä ja varjeltuja asioita. Korvela (2003) on tutkinut lapsiperheen arkea ja on kerännyt hienosyisen aineistonsa sekä haastattelemalla että videoimalla kolmen perheen kodissa viettämää aikaa aamusta iltaan. Perheet itse sitoutuivat laittamaan videonauhoutuksen päälle. Esimerkiksi tämän tyyppisin menetelmin olisi mahdollista saada vivahteikkaampaa ja tarkempaa käsitystä perheiden arjen järjestymisestä.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt raottamaan myös osallistuvien lasten kokemuksia konduktiivisesta kasvatuksesta. Lasten kokemukset ovat välittyneet kuitenkin vanhempien kertomusten ja videoaineiston kautta eli lapsilta itseltään ei ole kysytty mitään. Tätä voidaan pitää myös yhtenä tutkimuksen puutteena. Kiinnostavana ja tärkeänä tulevaisuuden tutkimusaiheena näkisinkin lapsen näkökulman avaamisen ja sen pohtimisen kuntoutuksessa. Kuntoutus on usein merkittävä osa liikuntavammaisen lapsen elämää. Miten lapsi itse kokee tämän? Millaiset asiat näyttävät lapsen mielestä raskaina tai mukavina kuntoutuksessa? Millaista on lapsen toimijuus erilaisissa kuntoutuksen malloissa? Näihin asioihin olisi tarvetta paneutua syvällisemmin.

SUMMARY

When a child with special needs is born into the family, the collaboration between parents and professionals is essential. Habilitation of a child does not concern just the child but also concerns the parents (von Wendt etc. 2001, 339). In addition, research indicates that families want to be involved in a child's habilitation (Kovanen & Määttä 1997). According to various studies, parents want more information from Finnish habilitation system than they currently receive (Kovanen 2004; Mattus 1993; Taanila etc. 2002; Veijola 2004). Family-centeredness has a long tradition in early intervention (Bailey etc. 1998; Dunst 2002). However, services are not always delivered in a family-centered manner (Bluebanning etc. 2004; Dunst 2002).

The underlying theories in this study are sociocultural (e.g. Rogoff 1995) and ecocultural (Gallimore etc. 1989). It is understood that learning and development of a child can not be understood without taking into account the environment of the child. According to ecocultural theory, the development of the child is closely connected to the daily routines of a family and child. Families actively and proactively construct and create their daily routine and the environment in which they live. This theoretical framework encompasses the idea of the necessity of family-centeredness in early interventions.

Conductive education is a unified system of habilitation which promotes the more independent function of children and adults with motor disorders, for example cerebral palsy. It is a philosophy which impacts every aspect of life. The ultimate goal is to enable the child to live as independently as possible and to enable her to be integrated into the natural environment. The child's role in this process is as an active, working participant and the essential idea is to promote the use of the child's own conscious learning ability. This action is derived through the child's intention and motivation and is meant to develop the entire personality of the child. Parents are also included, especially in the early years of the child. This concept is based on the work of the Hungarian doctor and educationalist, András Pető (1893–1967). He saw motor disorders more as issues for learning and teaching rather than just for medical intervention. The main elements of Pető's concept include: the implementation of CE through peer group situations, highly structured activities broken down into task-series, rhythmical intention, rhymes and songs, groups led by specially trained conductor-teachers and simple environments with minimal equipment such as wooden chairs and tables. (Hári & Ákos 1988; Kozma 1995.)

The aim of this study was to describe and examine what kind of meaning CE has to a family of a child with motor disorder. Special interest was focused on the agencies of both child and parent. Agencies were examined in different environments: home, school, childcare and habilitation environments. Research questions were the following: how does the current habilitation system answer to parental expectations, how does conductive education enhance parental agency, how is conductive education implemented from the point of view of the

child, and what kinds of factors affect the agency of the child in everyday life. The study involved 27 children with motor disorder and their families who attended three-to four-week CE course in 2001 in Finland. During the course each parent assisted her or his own child. The data were collected by interviewing parents in a group two or three times during the course, and by videotaping the training sessions. At the time of the CE-course the ages of the children ranged between one and twelve. However, the range in age for most children was from five to seven. Follow-up interviews were done for 10 families at their home during the years 2004–2005. The interviews were conducted as thematic interviews and data were analysed by using the content analysis method and narrative approach.

In the findings three major themes were discovered in experiences of parents concerning current habilitation. First, parents were uncertain whether professionals had a realistic view of their child. It was assumed that the view of the child was limited and, therefore, goals for the child were not sufficiently challenging. Second, the environment of child's habilitation was questioned. Therapy sessions were often segregated from the child's daily life. Third, agencies of the child and parent were needed to be better used. Parents wanted their child to be an active agent, and parents themselves also wanted to be a part of their child's habilitation, and to have tools to scaffold the child's development in an appropriate manner. CE was experienced positively by parents. Parents indicated during the CE course that they themselves learned a great deal, which made them more confident with their child. They started to observe their own action with the child. It appears that learning by doing was the appropriate way for parents to understand the meaning of the interaction with the child. Child activity seemed to also be increased. Even though the CE-course was difficult for the child, it was experienced positively. The child gathered successful experiences and these strengthened his understanding of his capacity to accomplish tasks. The company of other peers was also perceived as meaningful.

The main advantage for families was that they realized the simplicity of habilitation. The central idea of the program was to enhance the child's agency and activity. Parents gained needed tools to embed habilitation into daily routines. Although the CE course was experienced as successful, there were some difficulties transferring the principles into the daily life of the child after the course. Scarcity of time was one major limiting factor affecting the child's agency both at home and at school. When parents were busy they were not able to give the time needed to the child. Also, at school it seemed to be difficult to arrange additional time for the child.. It was also noted that it was important for all the people interacting with the child to have the same principles. The manner of interacting with a child depended on an adult's understanding of the child's skills. When an adult had low expectations of the child's skills, she did not demand the child to accomplish tasks independently. When an adult knew the child's abilities it was easier for an adult to trust the child's ability to achieve the completion of a task.

LÄHTEET

- Aaltonen, T. 2003. Afaatikon kertomat tarinat. *Sociologia* 2, 97–109.
- Adams, R. C. & Snyder, P. 1998. Treatments for cerebral palsy: making choices of intervention from an expanding menu of options. *Infants and Young Children* 10 (4), 1–22.
- Ahonen, T. & Cantell, M. 1999. Kehityksellisten motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 78–101.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, H. Autti-Rämö, I., Suoranta, J., Mäkelä, M. & Malmivaara, A. 2008. Effectiveness of physical therapy interventions for children with cerebral palsy: A systematic review. *BioMed Central* 8 (14). Viitattu 7.7.2008. <http://www.biomedcentral.com/1471-2431/8/14>
- Arima, L., Göransson, P., Lahdenperä-Mustajärvi, M., Malmström, E. & Rantamäki, M. 2001. PPP Pikku Peto Projekt. Ruskeasuon koulu. Helsinki.
- Autti-Rämö, I. 2003. Lapsen ja nuoren kuntoutus. Teoksessa H. Alaranta, T. Pohjolainen, J. Salminen & E. Viikari-Juntura (toim.) *Fysiatría*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 473–483.
- Autti-Rämö, I., Anttila, H. & Mäkelä, M. 2007. Letters to the editor. Are current practices in the treatment of children with cerebral palsy research-based? *Developmental Medicine & Child Neurology* 49, 155–156.
- Autti-Rämö, I., Anttila, H., Suoranta, J. & Mäkelä, M. 2004. Kartoitus: CP-lasten kuntoutuskäytännöt Suomessa – yleiset kuntoutusmahdollisuudet [esitelmä]. *FinOHTAn kutsuseminaari: CP-lasten kuntoutuksen vaikuttavuus* 25.5.2004. Helsinki.
- Axia, V. D. & Weisner, T. S. 2002. Infant stress and home cultural ecology of Italian infants and families. *Infant Behavior & Development* 25, 255–268.
- Bailey, D. B., Buyesse, V., Edmondson, R. & Smith, T. M., 1992. Creating family-centered services in early intervention: perceptions of professionals in four states. *Exceptional Children* 58 (4), 289–309.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D. & Wagner, M. 1998. Family outcomes in early intervention: a framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children* 64 (3), 313–328.
- Bailey, D. B. & Powell, T. 2005. Assessing the information needs of families in early intervention. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul Brooks publishing, 151–183.
- Barnes, B. 2000. *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage.

- Berk, L. E. & Winsler, A. 1995. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1990. Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219-233.
- Bernheimer, L. P. & Keogh, B. K. 1995 Weaving interventions into the fabric of everyday life: An approach to family assessment. *Topics in Early Childhood Special Education* 15 (4), 415-433.
- Bernheimer, L. P. & Weisner, T. S. 2007. "Let me just tell you what I do all day..." The family story at center of intervention research and practice. *Infants & Young Children* 20 (3), 192-201. Viitattu 9.6.2008 http://depts.washington.edu/isei/iyc/iyc_previous.html
- Blank, R. & von Voss, H. 2003. Petö's conductive education. Evaluation of task- and application-orientated therapy in kindergarten and pre-school age children with cerebral palsy. Käät. A. Nilsen. *Conductive Education Occasional papers* 10, 47-95. Alkuperäisjulkaisu 2002.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167-184.
- Bochner, S. & Center, Y. 1996. Implementing conductive education in Australia: a question of programme transplantation. *Educational Psychology* 16 (2), 181-192.
- Bochner, S., Center, Y., Chapparo, C. & Donnelly, M. 1999. How effective are programs based on conductive education? A report of two studies. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 24 (3), 227-242.
- Bourke-Taylor, H., O'Shea, R. & Gaerber-Spira, D. 2007. Conductive education: A functional skills program for children with cerebral palsy. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics* 27 (1), 45-62.
- Bower, E., Michell, D., Burnett, M., Campbell, M. J. & McLellan, D. L. 2001. Randomized controlled trial of physiotherapy in 56 children with cerebral palsy followed for 18 months. *Developmental Medicine & Child Neurology* 43, 4-15.
- Bronfenbrenner, U. 1999. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. Teoksessa S.L. Friedman & J.D. Eachs (toim.) *Measuring environment across the life-span*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 3-28.
- Brown, M. 2006. An insight into the benefits of conductive education. *Nursing & Residential Care* 8 (3), 122-125.
- Brown, M. 2007. Conductive facilitation: the intention versus the task. Kongressiesitys. 6th world congress on conductive education. Gothenburg, Sweden. 19.-22.8.2007. Suullinen esitys.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Bäckström, L. 2002. *Konduktiv pedagogic - undervisning för kropp och knopp. En kvalitativ studie av Petö-inspirerad undervisning i skolmiljö*. Åbo Akademi. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Avhandling för pedagogien magisterexamen.
- Carlhed, C., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. 2003. Parent perspectives on early intervention: the paradox of needs and rights. *The British Journal of Developmental Disabilities* 49 (97), 69–80.
- Cauliez, N. F. 1997. The shaping of rehabilitative environment. *Conductive Education Occasional Papers* 4 & 5, 85–93.
- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev. & S. M. Miller (toim.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: University press, 39–63.
- Coles, C. & Zsargo, L. 1998. Conductive education: towards an "educational model". *British Journal of Special Education* 25 (2), 70–74.
- Darrah, J., Watkins, B., Chen, L. & Bonin, C. 2003. Effects of conductive education intervention for children with diagnosis of cerebral palsy: An AACPDMD evidence report. *American Academy for Cerebral Palsy and Developmental Medicine*. Viitattu 20.8.2004.
<http://www.aacpdm.org/resources/ConEdOut.pdf>
- Darrah, J., Watkins, B., Chen, L. & Bonin, C. 2004. Conductive education intervention for children with cerebral palsy: an AACPDMD evidence report. *Developmental Medicine & Child Neurology* 46, 187–203.
- Davydov, V. V. 1995. The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. Käänt. S. T. Kerr. *Educational Researcher* 24 (3), 12–21.
- Dunst, C. J. 2000. Revisiting "rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (2), 95–104.
- Dunst, C. J. 2002. Family-centered practices: birth through high school. *The Journal of Special Education* 36 (3), 139–147.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. & Hamby, D. 1991. Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children* 58 (2), 115–126.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Hamby, D. W. & Bruder, M. B. 2006. Influences of contrasting natural learning environment experiences on child, parent and family. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 18 (3), 235–250.
- Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia, 195–226.

- Fergusson, A. & Wilson, J. 2003. An evaluation of an early intervention programme at Horton Lodge Community Special School for pre-school aged children with motor-disorders and their parents. Summary of research. Centre for special needs education and research. University College Northampton/Horton Lodge Community Special School Reserch Report.
- Forrai, J. 1999. *Memoirs of the beginnings of conductive pedagogy and András Petö. Käänt. B. and J. Price.* Budapest/Birmingham: Új Aranyhíd/Foundation of Conductive education.
- Franck, L. S. & Callery, P. 2004. Re-thinking family-centred care across the continuum of children's healthcare. *Child: Care, Health & Development* 30 (3), 265-277.
- Franzosi, R. P. 2004. Content analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of data analysis*, London: Sage, 547-565.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Guthrie, D. & Nihira, K. 1993. Family responses to young children with developmental delays: accomodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation* 98 (2), 185-206.
- Gallimore, R. & Tharp, R. 1990. Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literature discourse. Teoksessa L. C. Moll (toim.) *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge: Cambridge University Press, 175-205.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: family accomodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216-230.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Suomentajat P. Andersson & I. Heiskanen. Otava: Helsinki. Alkuperäisjulkaisu 1979.
- Granott, N. 2005. Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology* 23, 140-151.
- Granott, N., Fischer, K. W. & Parziale, J. 2002. Bridging to the unkown: A transition mechanism in learning and development. Teoksessa N. Granott & J. Parziale (toim.) *Microdevelopment. Transition and processes in development and learning*, 131-156.
- Greenstein, T. H. 2001. *Methods of family research.* Thousand Oaks: Sage.
- Gudmundsdottir, S. 1996. The teller, the tale, and one being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry* 26 (3), 293-306.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hári, M. 1997. Orthofunktion - a conceptual analysis. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive Education Occasional Papers* 2, 1-8.
- Hári, M. 2001. The history of conductive pedagogy. Käänt. E. Adler & A. Nilsen. *Conductive Education Occasional Papers Supplement* 2. Alkuperäisjulkaisu 1997.

- Hári, M. 2002. Inclusion through the interaction of conductive education. Teoksessa E. Balogh & I. Kozma (toim.) *Conductive Education Occasional Papers 8*. Alkuperäisjulkaisu 1997, 9–12.
- Hári, M. & Ákos, K. 1988. *Conductive Education*. London: Routledge.
- Harris, J. R. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102 (3), 458–489.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 113–135.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Have, P. ten. 2004. *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: Sage.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti - Narratiivisuuden teemoja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 4, 47–58.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityis päivähoiton funktiosta palvelujärjestelmässä. STAKES. Tutkimuksia 136.
- Horváth, J. 1997. András Pető - a brief biographical sketch. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive Education Occasional Papers 1*, 1–6.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. 2. painos. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hur, J. & Cochrane, R. 1995. Academic performance of children with cerebral palsy: A comparative study of conductive education and British special education programmes. *The British Journal of Developmental Disabilities* 41, 33–41.
- Hytönen, J. 1992. *Lapsikeskeinen kasvatus*. 4. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu vuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitas Tampereensis* 696.
- Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovits Vygotski. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H, Partanen (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 79–103.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- IDEA. 2004. *Building the legacy of IDEA*. Viitattu 11.11.2008. <http://idea.ed.gov/>

- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu pianos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91–109.
- James, A. & Taylor, M. 1997. Perceptions and experiences of conductive education: parental viewpoint. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive Education Occasional Papers* 2, 9–29.
- Jansen, L. MC., Ketelaar, M. & Vermeer, A. 2003. Parental experience of participation in physical therapy for children with physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology* 45, 58–69.
- Jernqvist, L. 1985. Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. *Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet. Göteborgstudies in Educational Sciences* 54.
- Just, A. C. 2005. Parent participation in care: bridging the gap in the pediatric ICU. *Newborn and Infant Nursing Reviews* 5 (4), 179–187.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström. (toim.) *Kuntoutuksen ulottuvuudet*. Porvoo: WSOY, 49–92.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2004. *Kuntoutuksen perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Jyrkämä, J. 2007. Toimijuus ja toimintatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa M. Seppänen, A. Karisto & T. Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–217.
- Kasahara, M. & Turnbull, A. P. 2005. Meaning of family – professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children* 71 (3), 249–265.
- Keogh, B. K., Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1998. Child and family outcomes over time; a longitudinal perspective on developmental delays. Teoksessa M. Lewis & C. Feiring (toim.) *Families, risk, and competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 269–287.
- Ketelaar, M., Vermeer, A., Hart, H., Beek, E. P., & Helders, P. JM. 2001. Effects of a functional therapy program on motor abilities of children with cerebral palsy. *Physical Therapy* 81 (9), 1534–1545.
- Ketelaar, M., Vermeer, A., Helders, P. J. M. & Hart, H. 1998. Parental participation in intervention programs for children with cerebral palsy: a review of research. *Topics in Early Childhood Special Education* 18 (2), 108–118.
- Kiili, M. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283.
- Kilon päiväkotit. Kuntoutus Kilon päiväkodissa. Viitattu 24.8.2004.
http://www.espoo.fi/xsl_perussivu_ilmanalasivuja.asp?path=1;606;608;32661;32734;51869;3181;3195;3428;3914;3936

- King, S., Teplicky, R., King, G. & Rosenbaum, P. 2004. Family-centered services for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature. *Seminars in Pediatric Neurology* 11 (1), 78–86.
- Kiviranta, T. & Jokinen, K. 2003. Esteetöntä elämää vai korkeita kynnyksiä? Näkökulmia liikuntavammaisten koululaisten arkeen. STAKES. Raportteja 277.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Vajaaliikkeisten Kunto ry.
- Korvela, P. 2003. Yhdessä ja erikseen. Perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. STAKES. Tutkimuksia 130.
- Kovanen, P. 2000. Lastenneurologisen kuntoutuksen perusteet. Lastenneurologisen fysioterapian sekä Delacato-, Kerland- ja Petö-menetelmän vertailu. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Fysioterapian laudaturtutkielma.
- Kovanen, P. 2001. Comprehensiveness is a cliché: professional practice in child assessment and planning. *Journal of Early Intervention* 24 (1), 25–34.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 256.
- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkea. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 63.
- Kovanen, P. & Uotinen, S. 2006. Oppi omiin käsiin. Liikuntavamma toiminnan haasteena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kozma, I. 1995. The basic principles and present practice of conductive education. *European Journal of Special Needs Education* 10 (2), 111–123.
- Kozulin, A. 2002. Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International* 23 (1), 7–35.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. M. 2003. Introduction. Sociocultural theory and education: students, teachers, and knowledge. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev. & S. M. Miller (toim.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: University press, 1–11.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis: an introduction to its methodology. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 13–39.

- Kuntoutuksen tutkimuksen kehittämisohjelma. 2004. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2003: 19. Kuntoutusasian neuvottelukunta. Helsinki.
- Kuntoutusselonteko 2002. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002: 6.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lajunen, K. 2007. Toimijuuden rakentaminen ja rakentuminen ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten äitien ryhmäohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian lisensiaatin tutkimus.
- Lambert, M. 2004. Conductive education: links with mainstream schools. *Support for learning* 19 (1), 31–37.
- Lastensuojelun keskusliitto. 2006. Sairas ja vammaisen lapsi. Viitattu 30.1.2008. http://www.lskl.fi/showPage.php?page_id=45
- Laver, A. J. & Brown, M. 1997. The evaluation of a short-term conductive education programme with a sample of twelve adults with a primary diagnosis of stroke. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive Education Occasional Papers* 2, 45–60.
- Lebeer, J. 2002. Towards an ecology of rehabilitation. Teoksessa E. Balogh & I. Kozma (toim.) *Conductive Education Occasional Papers* 9, 51–66.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi 55.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suomentaja P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri. Alkuperäisjulkaisu 1975.
- Leskinen, M. & Viitala, R. 2001. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 81–90.
- Liberty, K. 2004. Developmental gains in early intervention based on conductive education by young children with motor disorders. *International Journal of Rehabilitation Research* 27 (1), 17–25.
- Lie, K. & Holmes, M. 1996. Parental perceptions of a short conductive education programme. *International Journal of Rehabilitation Research* 19 (4), 307–311.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lind, L. 2000. Parents' views of efficiency of conductive education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 15 (1), 42–54.
- Lind, L. 2002. 'Raising the bar': views on play and training in the Move and Walk pedagogy. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 185–195.
- Lind, L. 2003. 'The pieces fall into place': the views of three Swedish habilitation teams on conductive education and support of disabled children. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 11–20.
- Lindstrand, P., Brodin, J. & Lind, L. 2002. Parental expectations from three different perspectives. What are they based on? *International Journal of Rehabilitation Research* 25 (4), 261–269.

- Llewellyn, A., Owens, M. & Hogan, K. 1997. Research Report: Conductive Education: The Case For Further Research. *Early Development and Parenting* 6 (2), 89-91.
- Ludwig, S., Legget, P. & Harstall, C. 2000. Conductive education for children with cerebral palsy. Alberta heritage Founadation for Medical Research. HTA 22. Viitattu 22.3.2004. http://www.ahfmr.ab.ca/hta/hta-publications/reports/cond_edu.pdf
- Mackay, G. 1995. Some problems with translation: conductive pedagogy in the context of comparative education. *European Journal of Special Needs Education* 10, 162-168.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D. & Wheeden, C. A. 1998. The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 18 (1), 5-13.
- Mahony, G., Robinson, C. & Perales, F. 2004. Early motor intervention. The need for new treatment paradigms. *Infants & Young Children* 17 (4), 291-300. Viitattu 9.6.2008.
http://depts.washington.edu/isei/iyc/iyc_previous.html
- Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiope-
tusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella.
Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 103.
- Martin, J. 2004. Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist* 39 (2), 135-145.
- Mattus, M-R. 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 44.
- Mattus, M-R. 1993. "Kotikuntoutus on kovaa työtä" Varhaisvuosien erityis-
kasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä I. Jyväskylän yliopisto. Erityis-
pedagogiikan laitos. Research Reports 43.
- Mayall, B. 1994. Children action at home and school. Teoksessa B. Mayall
(toim.) *Children's childhoods observed and experienced*. London: Falmer,
114-127.
- McGee, A-M. & Sutton, A. 1989. Conductive education and developmental
psychology. *Educational Psychology* 9 (4), 339-345.
- McNaughton, D. 1994. Measuring parent satisfaction with early childhood
intervention programs: current practice, problems, and future
perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education* 14 (1), 26-48.
- McWilliam, R. A. 1995. Integration of therapy and consultative special
education: a continuum in early intervention. *Infants and Young Children*
7 (4), 29-38.
- McWilliam, R. A. 2003. The primary-service-provider model for home-and
community-based services. *Psicologia*, XVII (1), 115-135.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L. & Underdown,
G. 1995. Satisfaction and struggles: family perceptions of early
intervention services. *Journal of Early Intervention* 19 (1), 43-60.

- McWilliam, R. A., Maxwell, K. L. & Sloper, K. M. 1999. Beyond "involvement": are elementary schools ready to be family-centered. *School Psychology Review* 28 (3), 378-394.
- McWilliam, R. A. & Scott, S. 2001. A support approach to early intervention: A three-part framework. *Infants and Young Children* 4, (13), 55-66.
- McWilliam, R. A., Snyder, P., Harbin, G. L., Porter, P. & Munn, D. 2000. Professionals' and families' perceptions of family-centered practices in infant-toddler services. *Early Education & Development* 11 (4), 519-538.
- McWilliam, R.A., Tocci, L. & Harbin, G.L. 1998. Family-centered services: Service providers' discourse and behavior. *Topics in Early Childhood Special Education* 18 (4), 206-221.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J., Colligan, J. & Colvert A. 2003. A qualitative study, using focused interviews, of the information needs of families whose children's names are on a cerebral palsy register. *Child: Care, Health & Development* 29 (6), 465-471.
- Moll, L. C. 1990. (toim.) *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, A. & Hogan, K. 2005. School placement and conductive education: the experiences of education administrators. *British Journal of Special Education* 32 (3), 149-156.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 42.
- Mäntykankaan koulu. Petö-toiminta. Viitattu 24.8.2004.
<http://www.mantykankaankoulu.fi>
- Määttä, P. 1994. Konduktiivinen opetus liikuntavammaisten lasten varhaiskuntoutuksessa ja opetuksessa. *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 1, 19-60.
- Määttä, P. 1999a. Perhe asiantuntijana. *Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. 1999b. Pelaako palvelut? Vanhemmat arvioivat lasten- ja nuortenostaston toimintaa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 68.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & p. Virtanen. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Arviointi 2/96. Opetushallitus, 95-117.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.
- Niemelä, M. 2000. "Opetellaan miten liikutaan ja kävellään". *Konduktiivisen opetuksen sovellus liikuntavammaisten lasten opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä, PS-kustannus, 58–85.
- Nummi, S. 2003. Opetushenkilöstön kokemuksia konduktiivisen opetuksen soveltamisesta Ruskeasuon koululla. Helsingin yliopisto. Opettajan-koulutuksen pro gradu -tutkielma.
- Odom, S. L. & Wolery, M. 2003. A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: evidence-based practices. *The Journal of Special Education* 37 (3), 164–173.
- Oers, B. van & Hännikäinen, M. 2001. Some thoughts about togetherness: an introduction. *International Journal of Early Years Education* 9 (2), 101–108.
- Oliver, M. 1989. Conductive education: if it wasn't so sad it would be funny. *Disability, Handicap & Society* 4 (2), 197–200.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability. From theory to practice*. London: Palgrave.
- Pass, S. 2004. *Parallel paths to constructivism Jean Piaget and Lev Vygotsky*. Greenwich Connecticut: IAP.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pedersen, A. V. 2000. Conductive education – a critical appraisal. *Advances in Physiotherapy* 2, 75–82.
- Pietilä, M. 2000. Psykomotorinen ryhmäkuntoutus osaksi päiväkotitoimintaa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 128. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhdistys (LIKES).
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS – arviointi- ja suunnittelu- menetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 60.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 112–130.
- Pihlaja, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. 2004. Liikuntavammaisen lapsi. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 275–298.
- Pintér, G. 2003. András Petö and Jacob Levi Moreno. *Conductive Education Occasional Papers* 10, 11–21.
- Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Aro, T., Eklund, K., Katajamäki, J. & Lajunen, K. 2002. Vanhemmat kouluun. Tukitoimintaa vilkkaiden lasten perheille. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–187.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: RoutledgeFalmer, 5–23.

- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rab, S. Operative observation in conductive education. Paper presented at the 21st Annual Brain Impairment Conference 1997. Brisbane, Queensland, Australia.
- Rainio, A. P. 2008. From resistance to involvement: examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity* 15, 115-140.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 198.
- Read, J. 1994. Transplanting conductive education: Practice development and professional training in a cross-European initiative. *International Journal of Early Childhood* 26 (2), 34-41.
- Read, J. 1998. Conductive education and the politics of disablement. *Disability & Society* 13 (2), 279-293.
- Reddihough, D. S., King, J., Coleman, G. & Catanese, T. 1998. Efficacy of programmes based on conductive education for young children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology* 40 (11), 763-770.
- Riita, T. & Ahonen, T. 2000. CP-oireyhtymän neuropsykologiaa. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.) *Aivot ja oppiminen. Kliinistä lasten neuropsykologiaa. 2. uudistettu painos.* Jyväskylä: Atena, 187-205.
- Rissanen, P. & Aalto, A-M. 2003. Yhteenvedo kuntoituksen vaikuttavuuden arvioinnista. Teoksessa A-M. Aalto, H. Hurri, A. Järvikoski, V. Karjalainen, H. Paatero, T. Pohjolainen & P. Rissanen (toim.) *Kannattaako kuntoutus? Asiantuntijakatsaus eräiden kuntoutusmuotojen vaikuttavuudesta. 2. painos.* STAKES: raportteja 267, 1-26.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Río and A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind.* New York: Cambridge University Press, 139-164.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development.* New York: Oxford University Press.
- Rosenbaum, P., Dan, B., Leviton, A., Paneth, N. Jacobsson, B. Goldstein, M. & Bax, M. 2005. Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental Medicine & Child Neurology* 47 (8), 571-576.
- Rosenbaum, P. & Stewart, D. 2002. Alternative and complementary therapies for children and youth with disabilities. *Infants and Young Children* 15 (1), 51-59.
- Rueda, R., Gallego, M. A. & Moll, L. C. 2000. The least restrictive environment. A place or a context? *Remedial and Special Education* 21 (2), 70-78.

- Ruskeasuon koulu. Konduktiivinen opetus. Viitattu 24.8.2004.
<http://www.ruskis.fi>
- Saarenketo, T. 2005. Kokonaisvaltaisista toimintahetkistä oppia ja elämyksiä kaikille. Konduktiivisen opetuksen sovellus liikuntavammaisten lasten päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Schnheidert, M., Hurst, R., Miller, J. & Üstün, B. 2003. The role of environment in the international classification of functioning, disability and health (ICF). *Disability and Rehabilitation* 25 (11-12), 588-595.
- Shakespeare, T. 2006. *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (toim.). 2000. *Handbook of early childhood intervention*. 2. painos. Cambridge: University press.
- Sigafoos, J., Elkins, J. & Kerr, M. 1993. Short-term conductive education: An evaluation study. *British Journal of Special Education* 20 (4), 148-151.
- Siitonen, H. 2001. Konduktiivinen opetus integroidussa päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Sillanpää, M. 2004. Lasteneurologisten sairauksien yleisyys. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lasteneurologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 14-19.
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Björck-Åkesson, E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. 2003. Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation* 25 (11-12), 602-610.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi 40.
- Sipari, S. 2006. Kuntoutusta ja kasvatusta yhdessä. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan perusteita etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kehittäjänä. Tampere: Gaudeamus.
- Stukat, K. G. 1995. Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education* 10 (2), 154-161.
- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 334.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. & Poston, D. 2005. Relationship between parent satisfaction regarding partnership with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education* 25 (1), 48-58.

- Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., Wang, M. & Kupzyk, K. 2007. Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education* 54 (3), 319–338.
- Sutton, A. 1986a. Part one: Developments in Hungary. Kirjassa P. J. Cottam & A. Sutton (toim.) *Conductive education. A system for overcoming motor disorder*. London: Croom Helm., 3–86.
- Sutton, A. 1986b. Problems of theory. Kirjassa P. J. Cottam & A. Sutton (toim.) *Conductive education. A system for overcoming motor disorder*. London: Croom Helm, 153–177.
- Sutton, A. 1999. Towards conductive education... Esittely teoksessa J. Forrai *Memoirs of the beginnings of conductive pedagogy and András Petö*. Käänt. B. and J. Price. Budapest/Birmingham: Új Aranyhíd/Foundation of Conductive education, 3–5.
- Swain, J. & Walker, C. 2003. Parent-professional power relations: parent and professional perspectives. *Disability & Society* 18 (5), 547–560.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* (36) 5, 366–372.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Taanila, A., Syrjälä, L., Kokkonen, J. & Järvelin, M-R. 2002. Coping of parents with physically and/or intellectually disabled children. *Child: Care, Health & Development* 28 (1), 73–86.
- Tatlow, A. 1997. Conductive education: an educational-therapeutic hybrid and educational therapeutic integration. *Conductive Educational Occasional Papers* 3, 31–45.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 178.
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto. *Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 272.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. 2001. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 13–22.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–389.
- Uotinen, S. 2005. Vertaisryhmä CP-vammaisten lasten kuntoutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*.

- Valsiner, J. 1987. Culture and the development of children's action. Chichester: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. 2000. Culture and human development. London: Sage.
- Valsiner, J. & van der Veer, R. 2000. The social mind. Construction of the idea. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Geert, P. & Steenbeek, H. 2005. The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology* 23, 115-128.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (toim.) 1994. The Vygotsky reader. Oxford: Blackwell.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. 1991. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Oxford: Blackwell.
- Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille. 2007. Väkiraportti varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan työstä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 13. Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. VASU. 2005. Stakesin oppaita 56. Toinen tarkistettu painos.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999: 4. Helsinki.
- Vehkakoski, T. 2003. Object, problem, or subject? A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research* 5 (2), 160-184.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 297.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön - lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos, Kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitos. *Acta Universitatis Ouluensis* D749.
- Verba, M. 1994. The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development* 37, 125-139.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 291-303.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 131-152.
- Viitala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Tampere: Tampere University Press.
- Virkki, T. 2004. Vihan voima. Jyväskylä: Atena.
- Von Wendt, L., Kokkonen, J. & Kalland M. 2001. Lasten ja nuorten kuntoutus. Lastenneurologinen kuntoutus. Teoksessa T. Kallanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus*. Helsinki: Duodecim, 387-411.

- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. 2. painos. Cambridge: Harvard University.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentajat K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1931.
- Vygotsky, L. S. 1993. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 2. *The Fundamentals of defectology*. R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.). Käänt. J. E. Knox & C. B. Stevens. New York: Plenum Press.
- Weber, K. S. 1995. Developments in conductive education in Germany. *European Journal of Special Needs Education* 10 (2), 149–153.
- 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.
- Wertsch, J. W. 1984. The zone of proximal development: Some conceptual issues. Teoksessa B. Rogoff & J. V. Wertsch (toim.) *Childrens' learning in the "zone of proximal development"*. *New directions for child development* 23. San Francisco: Jossey-Bass, 7–18.
- Wertsch, J. W. 1985. (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- WHO, STAKES. *Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus: ICF. Ohjeita ja luokituksia 2004: 4*.
- Wilson, J. 2001. Conductive Education and the National Curriculum: an integrated approach. *Support for Learning* 16 (4), 168–173.
- Wright, F. V., Boschen, K. & Jutai, J. 2005. Exploring the comparative responsiveness of a core set of outcome measures in a school-based conductive education programme. *Child: Care, Health & Development* 31 (3), 291–302.
- Ödman, P. & Öberg, B. 2005. Effectiveness of intensive training for children with cerebral palsy – a comparison between child and youth rehabilitation and conductive education. *Journal of Rehabilitation Medicine* 37 (4), 263–270.
- Ödman, P. & Öberg, B. 2006. Effectiveness and expectations of intensive training: A comparison between child and youth rehabilitation and conductive education. *Disability and Rehabilitation* 28 (9), 561–574.