

**VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN KÄYTÄNTÖJÄ  
VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSESSA JA  
KUNTOUTUKSESSA**

VARSU – Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä ammattilaisten arvioimana

Päivi Kankkunen

Fanny Mettälä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN KÄYTÄNTÖJÄ  
VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSESSA JA  
KUNTOUTUKSESSA. VARSU - Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun  
menetelmä ammattilaisten arvioimana.

Päivi Kankkunen ja Fanny Mettälä  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia varhaisen arvioinnin ja suunnittelun käytäntöjä varhaisvuosien erityiskasvatuksessa ja kuntoutuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin ammattilaisten kokemuksia Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän eli VARSU:n käyttöönotosta. Kokemuksia kartoitettiin myös perheen kanssa tehtävästä yhteistyöstä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkimuksen taustalla oli perheen merkitystä korostava ekokulttuurinen teoria. Lapsen arviointia, suunnitelman laadintaa ja lapsen ohjausta tarkasteltiin toimintaperustaisen lähestymistavan pohjalta. Moniammatillisen yhteistyön osalta tarkasteltiin erilaisia yhteistyön malleja. Tutkimusaineisto koottiin esikyselyjen ja haastattelujen avulla.

Lasten arvioinnissa, suunnitelmien laadinnassa ja lasten ohjauksessa oli viitteitä toimintaperustaisesta ohjauksesta, mutta lasten kuntoutuskäytännöt näyttäytyivät vielä osittain terapiapainotteisina. Perheen rooli korostui ammattilaisten puheessa. Pyrkimyksenä oli entistä perhelähtöisempi ote varhaiskuntoutukseen. VARSU:n nähtiin antavan mahdollisuuden tehostaa perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, vaikka menetelmän käyttö ei ollutkaan vielä systemaattista. VARSU-menetelmää sovellettiin oman työn tarkoituksiin sopivaksi, mutta se ei ollut vakiintunut moniammatillisen yhteistyön välineeksi.

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen ajankohtaisina haasteina nähdään perheiden huomiointi tasavertaisina kumppaneina lapsensa kuntoutuksessa sekä arviointi- ja suunnittelumenetelmien kehittäminen lapsen varhaisvuosia ajatellen. Varhainen vaikuttaminen tukee lapsen tasapainoista kehitystä.

Avainsanat: varhaisvuosien erityiskasvatus, varhainen vaikuttaminen perhe, moniammatillisuus, toimintaperustainen ohjaus, ekokulttuurinen teoria, alle kolmevuotiaat lapset

Keywords: early childhood special education, early intervention, family, multiprofessional team, activity based intervention, ecocultural theory, children under three years

## SISÄLLYS:

### TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
2 VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA.....	8
2.1 Varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen määrittelyä.....	8
2.2 Alle kolmevuotiaiden lasten kasvatus ja kuntoutus.....	10
2.3 Arvioinnin ja suunnittelun periaatteet.....	12
2.4 Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä eli VARSU.....	16
3 YHTEISTYÖ VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSESSA.....	22
3.1 Perheen kanssa tehtävä yhteistyö.....	22
3.1.1 Perheen määrittelyä.....	22
3.1.2 Perheen tarpeiden ymmärtäminen ja perheen arki.....	22
3.1.3 Ekokulttuurinen teoria.....	23
3.2 Moniammatillinen yhteistyö.....	25
3.2.1 Moniammatillisen yhteistyön piirteitä.....	25
3.2.2 Moniammatillisen yhteistyön kolme mallia.....	29
3.2.3 Perheen valtaistuminen moniammatillisessa yhteistyössä...	31
4 TUTKIMUKSEN KULKU.....	35
4.1 Tutkimusote.....	35
4.2 Tutkimuksen eri vaiheisiin osallistuneet henkilöt.....	36
4.3 Aineiston keruu.....	38
4.4 Aineiston analyysi.....	42
4.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	44
5 ARVIOINTI SUUNNITTELUN JA LAPSEN OHJAUKSEN POHJANA.....	47
5.1 Arvioinnista suunnitteluun ja ohjaukseen.....	47
5.2 Lapsen ohjaamisen periaatteita.....	53

5.3 Löydösten tarkastelu.....	54
<b>6 PERHEEN ROOLI LAPSEN KUNTOUTUKSESSA.....</b>	<b>57</b>
6.1 Vanhempien osallistuminen arviointiin ja suunnitteluun.....	57
6.2 Kuntoutuksen toteutus perheen arjessa.....	59
6.3 Löydösten tarkastelu.....	61
<b>7 KUNTOUTUKSEN MONIAMMATILLISUUS.....</b>	<b>64</b>
7.1 Yhteistyön yleisiä käytäntöjä.....	64
7.2 Tiedonkulku moniammatillisessa yhteistyössä.....	65
7.3 Moniammatillisen yhteistyön vaikeuksia.....	66
7.4 Löydösten tarkastelu.....	68
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>71</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>80</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>88</b>



## 1 JOHDANTO

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella on tutkittu koko 1990-luvun ajan varhaisvuosien erityiskasvatusta VARHE (Varhaisvuodet ja erityiskasvatus) -projektissa. VARHE-projektin avulla on pyritty löytämään uusia keinoja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä näkökulmien esille tuomiseen varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. VARHE-projektin taustateorianä on ekokulttuurinen näkemys lapsen kehityksestä ja perheen arkipäivän merkityksellisyydestä. Tämä tutkimus kuuluu Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARSU-kokeiluun, joka on osa VARHE-projektia. VARSU eli varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä on kehitetty alle kouluikäisten lasten arviointiin ja ohjauksen suunnitteluun. Kokeilu on aloitettu vuonna 1997 ja tähän mennessä menetelmää on kokeiltu kehitysiältään 0-3-vuotiaiden lasten toiminnan arvioinnissa ja suunnittelussa.

VARSU-menetelmä pyrkii vastaamaan tämän hetkisiin varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehittämishaasteisiin. Yhtenä tavoitteena on lääkinnällisen kuntoutuksen ja päivähoidon palveluiden aiempaa tiiviimpi yhteensitominen. (Kovanen 1998, 3-4.) Menetelmän on kehittänyt Diane Bricker Oregonin yliopistossa, Yhdysvalloissa. Sen alkuperäinen nimi on ”Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children” (AEPS).

VARSU-kokeilusta on valmistunut pro gradu -tutkimuksia, jotka tarkastelevat varhaisvuosien erityiskasvatuksen arviointi- ja suunnittelukäytäntöjä erilaisista näkökulmista. Päivi Långin tutkimus (1999) käsittelee erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kasvatuksellisten ja kuntoutuksellisten tarpeiden huomiointia päiväkodissa. Hanna Heikkilän ja Miia Niemisen (2000) tutkimuksessa tarkastellaan tapaustutkimuksena VARSU-menetelmän käyttöönottoa perhepäivähoidossa. Susanna Halme ja Anu Keinonen (2000) tutkivat työssään lapsen arvioinnin ja suunnittelun kirjaamista sekä VARSU:n vaikutusta siihen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme VARSU-menetelmän soveltuvuutta arvioinnin ja suunnittelun toteuttamiseen, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä

moniammatilliseen yhteistyöhön varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen ammattilaisten näkökulmasta. Halusimme tutkia ammattilaisten näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta ja perheen roolista lapsensa kuntoutuksessa. Näihin näkemyksiin liittyen tutkimme ammattilaisten kokemuksia VARSU-menetelmän käytöstä alle 3-vuotiaan lapsen kuntoutusprosessissa.

Käyttäjäkokemusten kartoittamisen lähtökohtana oli VARSU-kokeilun käyttäjärekisteristä valittu tutkimukseen osallistujien joukko. Käyttäjärekisteri koostuu varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen ammattilaisista, jotka ovat työssään halunneet kokeilla VARSU:a. Osa tutkimukseen osallistuneista oli äidinkieleltään ruotsinkielisiä, mikä heijastuu osittain tutkimuksen tulososan suorista haastattelulainauksista. Teimme tutkimuksen kahdessa vaiheessa, sillä toisessa vaiheessa täydensimme ensimmäisen vaiheen tutkimustietoa. Tutkimusmenetelminä käytimme esikyselyä ja teemahaastattelua.

Tutkimuksen tulososa on jaettu kolmeen erilliseen osaan. Näitä ovat: 1) lapsen toiminnan arviointi, suunnittelu ja ohjaus 2) perheen rooli sekä 3) moniammatillinen yhteistyö varhaisvuosien erityiskasvatuksessa ja varhaiskuntoutuksessa. Näemme tämän osittain keinotekoisena jaotteluna, mutta tulosten tarkastelun kannalta helpottavana ja selkeyttävänä. Pohdintaosassa pyrimme tekemään näistä teemoista laajempaa yhteenvetoa.

Tutkimusaiheen valinnalla halusimme tuoda esiin tällä hetkellä ajankohtaisen näkemyksen perheen tärkeästä roolista lapsen varhaiskuntoutuksessa ja moniammatillisen yhteistyöryhmän tasavertaisena jäsenenä. Näkemys perustuu varhaisvuosien erityiskasvatuksen kentällä nousseeseen haasteeseen ottaa perhe aiempaa paremmin huomioon. Myös moniammatillinen yhteistyö on ajankohtainen ja kehitystä kaipaava alue.

### **Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten VARSU-menetelmä vastaa nykyisiin varhaiskasvatukselle asetettuihin haasteisiin, eli tarjoaako VARSU uuden

mahdollisuuden entistä perhelähtöisempään varhaiskuntoutukseen ja tiiviimpään moniammatilliseen yhteistyöhön.

Tavoitteena oli tarkastella, miten varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmän, VARSU:n, käyttöönotto on vaikuttanut varhaiserityiskasvatuksen arviointi- ja suunnittelukäytäntöihin; mitä uutta menetelmä on antanut varhaiskasvatustyölle sen ammattilaisten näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten ammattilaiset mieltävät menetelmän ja sen taustalla olevat periaatteet osana käytännön varhaiserityiskasvatusta.

Tutkimustehtäviksi muodostuivat:

- 1) Miten ammattilaiset arvioivat lasta, laativat suunnitelmia ja ohjaavat lasta?
  - Miten VARSU on omaksuttu osaksi kuntoutusprosessia?
  - Miten ammattilaiset arvioivat VARSU:n vaikutusta aikaisempiin arviointi- ja suunnittelukäytäntöihin sekä lapsen ohjaamiseen?
- 2) Miten VARSU-menetelmän käyttöönotto vaikuttaa perheen rooliin lapsen kuntoutuksessa?
  - Miten vanhemmat osallistuvat lapsen kuntoutusprosessiin?
  - Miten perheen voimavarat ja tarpeet huomioidaan?
  - Miten ammattilaiset kokevat VARSU:n vaikuttavan perheen rooliin?
- 3) Miten VARSU-menetelmä toimii moniammatillisen yhteistyön välineenä?
  - Millaista on moniammatillinen yhteistyö?
  - Miten ammattilaiset käyttävät VARSU:a yhteistyön välineenä?

## 2 VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA

### 2.1 Varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen määrittelyä

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen piiriin kuuluvan lapsen kasvatus ja kuntoutus tapahtuu laajasti eri hallinnonaloille sijoittuvissa palveluissa. Toteuttajina on muun muassa terveydenhuollon ja sosiaalitoimen ammattilaisia, lääkinnällisen kuntoutuksen terapeutteja sekä kasvatusalan ammattilaisia. Kuntoutus voidaan jakaa lääkinnälliseen ja kasvatukselliseen kuntoutukseen. Kasvatuksellisella kuntoutuksella tarkoitetaan päivähoiton erityisjärjestelyjä ja erityispäivähoidon palveluja. Varhaisvuosien erityiskasvatus kattaa kaikki ne palvelut ja toimintamuodot, jotka on tarkoitettu alle kouluikäisille erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille ja heidän perheilleen. Varhaisvuosien erityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta. (Määttä & Lummilahti 1996, 95.)

#### **Varhaiskasvatus**

Varhaiskasvatus on kodin ja päivähoiton välinen vuorovaikutustapahtuma, joka pyrkii tavoitteellisesti 0-6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Tärkein varhaiskasvatuksen toteuttaja on koti, sillä kodin vaikutukset ovat ajankohtaisia koko varhaiskasvatusiän ja vielä pitkälti sen jälkeenkin. (Ojala 1993, 11-12.) Kuitenkin lapsi saattaa viettää huomattavan osan elämästään ennen kouluikää päivähoitossa. Tämän vuoksi päivähoiton ammatillisuudella on suuri merkitys lapsen kasvussa ja kasvatuksessa. (Hujala ym. 1998, 3.) Lasten ja perheiden erilaiset tarpeet on osattava ottaa huomioon kehittyvässä päivähoitossa (Pihlaja 1998, 17).

Varhaiskasvatuksessa korostetaan sekä hoivaa että oppimisen tukemista. Lasta tuetaan oppimaan oppimisessa ja omaan kasvuunsa vaikuttamisessa. (Hujala ym. 1998, 2-3.) Parhaimmillaan päivähoito tukee erilaisia lapsia ja heidän perheitään kasvussa, oppimisessa ja elämän kriisitilanteissa ja voi näin ennaltaehkäistä vaikeuksien lisääntymistä ja syvenemistä (Pihlaja 1998, 17). Varhaiskasvatus on yhteistyöhanke kaikkien niiden kesken, jotka osallistuvat lapsen elämään ja joiden

elämään lapsi osallistuu. Oppimisympäristöllä luodaan lapsen kasvun koko arki ja konteksti, jossa lapsi toimii. Yhteistyö ja yhteistoiminta nousevat silloin tärkeimmälle sijalle. (Hujala ym., 8.)

### **Varhaisvuosien erityiskasvatus**

Erityiskasvatusta tarvitsevista alle kouluikäisistä lapsista käytetään käsitettä ”erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi” (Määttä & Lummelahdi 1996, 106). Varhaisvuosien erityiskasvatuksella tarkoitetaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitoa ja kasvatusta (Viitala 1998, 291-292).

Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa olennaista on, että lapsen kasvatus ja päivähoito ovat osa kuntoutustoiminnan kokonaisuutta, johon kuuluu useita yhteistyössä toimivia tahoja (Svärd 1996, 90; Pihlaja 1998, 17). Päivähoidon työntekijöiden ensisijaisina yhteistyökumppaneina ovat lasten vanhemmat. Lisäksi yhteistyötä tehdään terapeuttien ja lasta tutkivien tahojen kanssa. (Svärd 1996, 90; Pihlaja 1998, 68.) Asetuksessa lasten päivähoitosta todetaan, että kun päivähoitoon tulee erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi, hänestä tulee hankkia asiantuntijan lausunto (882/1995, 2§).

Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa on lapsen kannalta katsottuna kyse yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamisesta. Tämä vaatii päivähoidon työntekijöiltä asiantuntemusta erityispedagogiikasta, kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta. (Pihlaja 1998, 68.) Viitalan mukaan (1998, 292-293) suurin osa suomalaisista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista on yksilöintegraatiossa tavallisissa päiväkotiryhmissä. Hän toteaa, että lastentarhanopettajilla ei aina ole tarpeeksi tietämystä eikä voimavaroja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen hoitoon ja kasvatukseen.

Erityislastentarhanopettajien asiantuntemus perustuu päivähoidon piirissä olevien lasten ja heidän erilaisten tarpeidensa tuntemukseen (Määttä & Lummelahdi 1996, 114). Erityislastentarhanopettajien lisäksi erityishoidon ja kasvatuksen asiantuntijoina päivähoitossa toimii kiertäviä erityislastentarhanopettajia. Heidän ohjauksestaan ja neuvonnastaan voi usein olla suurta apua päivähoiton

henkilökunnalle erityiskasvatuksen asioissa, kuten kuntoutussuunnitelmien laadinnassa tai erilaisten kehitysratkaisujen tekemisessä. (Svärd 1996, 98; Määttä & Lumme 1996, 112-113.) Päivähoidon ulkopuolelta perheet voivat saada tukea esimerkiksi kasvatus- ja perheneuvonnasta, psykologeilta tai sosiaalityöntekijältä (Svärd 1996, 98). Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen avuksi voidaan palkata myös henkilökohtainen avustaja. Kuitenkin koko henkilökunnan on tiedettävä lapsen vaikeuksista ja sitouduttava hänen hoidostaan tehtyjen suunnitelmien toteuttamiseen. (Svärd 1996, 96; Määttä & Lumme 1996, 109.)

Tärkein seikka varhaisvuosien erityiskasvatuksessa on se, että mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsi saa tarvitsemaansa erityistukea tai kuntoutusta, sitä parempi on hänen ennusteensa. Ennen kouluikää voidaan parhaiten puuttua erilaisiin kehityksen häiriöihin tai oppimisvaikeuksiin sekä ennalta ehkäistä niitä. (Pihlaja 1998, 68.)

### **Varhaiskuntoutus**

Varhaiskuntoutuksen käsite liittyy kiinteästi varhaiskasvatus- ja -kuntoutusjärjestelmän palveluihin. Kasvatus- ja kuntoutuspalvelut toimivat usein erillisinä ja kuntoutus nähdään vamman korjaamisena tai taidon uudelleen harjaannuttamisena. Varhaiskasvatus ja -kuntoutus tulisi kuitenkin nähdä lapsen kasvamiseen, kehittymiseen ja oppimiseen tiiviisti liittyvänä tekijänä. Kuntoutus on parhaimmillaan kokonaisvaltainen kehitysprosessi ja osa lapsen arkielämää. (Kovanen & Määttä 1997, 16.) Virpiranta-Salo (1995, 56) kiteyttää käsityksensä vammaisen lapsen kuntoutuksesta: *”Lapsen kuntoutus on kehitysedellytysten luomista hänelle, vanhempien työn ja kokemuksen arvostamista ja heidän kunnioittamistaan lapsensa kasvattajina sekä kokonaisvaltaista, laajaa ja ennakkoluulotonta perheen tilanteen ymmärtämistä.”*

#### **2.2 Alle kolmevuotiaiden lasten kasvatus ja kuntoutus**

Mattus (1993, 63) kuvailee tutkimuksessaan varhaisen vaikuttamisen käsitettä. Käsite liittyy erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten varhaiskuntoutukseen. Varhainen vaikuttaminen (early intervention) tarkoittaa suunniteltuja muutoksia, joiden avulla edistetään lapsen kehitystä ja lisätään perheen osallistumista. Varhaisen

vaikuttamisen kautta on mahdollista vaikuttaa ratkaisevasti lapsen tulevaisuuteen. Kun lähtökohdaksi otetaan perheen osallistuminen ja kuntoutus aloitetaan riittävän ajoissa, varhainen vaikuttaminen voidaan nähdä myöhempiä vaikeuksia ennalta ehkäisevänä tekijänä.

Alle kolmevuotiaiden lasten kuntoutuksessa lähdetään liikkeelle lapselle luonnollisen ympäristön, erityisesti kotiympäristön huomioimisesta (Mattus 1993, 62-63). Perheellä on keskeinen merkitys alle kolmevuotiaan lapsen elämässä, kasvussa ja kuntoutuksessa. Tämän vuoksi lapsen kasvatuksessa ja kuntoutuksessa on tärkeää pitää lähtökohtana vanhempien ensisijaista asiantuntemusta omasta lapsestaan sekä vanhempien näkemysten tasavertaisuutta ammattilaisten mielipiteiden kanssa. (mm. Bredekamp 1996, 28; Thorp & McCollum 1994, 170; Sosiaalhallitus 1986, 18 ja 20.) Koska alle kolmevuotiaan lapsen perheessä tapahtuu myös perheen toimintojen uudelleenmuotoutumista ja vanhemmuuskäsityksen rakentumista, vanhempien pitää voida tuntea itsensä arvokkaiksi ja varmoiksi (Thorp & McCollum 170-171).

Vanhempien ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus ja tietojen vaihto on tärkeää ja molempia osapuolia hyödyttävää. Yhteisten linjojen löytäminen ja johdonmukainen kasvatusta pääsevät silloin toteutumaan. Tämä tarkoittaa alle kolmevuotiaiden lasten kasvatuksessa ja kuntoutuksessa sitä, että samoja perusasioita tai taitoja harjoitellaan ja tuetaan samaan aikaan sekä kotona että päivähoitossa ja myös muissa ympäristöissä. (Bredekamp 1996, 29; Sosiaalhallitus 1986, 20-21.)

Bredekamp (1996) nimittää alle kolmevuotiaita lapsia vauvoiksi ja leikki-ikäisiksi. Tämän ikäinen lapsi oppii tutkimalla aktiivisesti ympäristöään ja käyttämällä hyväkseen kaikkia aisteja. Aikuisella on tämänikäiselle lapselle vielä keskeinen sosiaalinen merkitys. Lämmin myönteinen kontakti aikuiseen tuottaa lapselle perusturvallisuuden tunteen, jolla on merkittävä vaikutus lapsen terveen itsetunnon kehitykselle. (Bredekamp 1996, 5; Thorp & McCollum, 171).

Pienten lasten kasvatuksessa on tärkeää, että aikuinen osaa asettua lapsen asemaan ja sitä kautta ajatella tilanteita lapselle sopiviksi. Lisäksi lasta tulee kannustaa omatoimisuuteen ja aktiiviseen ympäristöönsä tutustumiseen. Alle kolmevuotiaiden lasten toiminnassa leikillä ja rutiineilla on keskeisin merkitys. (Sosiaalhallitus 1986,

18; Bredekamp 1996, 5 ja 26.) Lapsi tarvitsee turvallisen ympäristön, turvallisen aikuisen, iänmukaisia virikkeitä sekä paljon huomiota (Mattus 1993, 63; Bredekamp 1996, 5). Alle kolmevuotiaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitava lapsen kehityksen nopea eteneminen ja lapsen yksilöllinen tapa suuntautua ympäristöönsä (Thorp & McCollum 1994, 171).

Ennen kolmatta ikävuotta lapselle kehittyy monia taitoja, kuten omatoimisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Muun muassa näitä taitoja on hyvä arvioida ja harjaannuttaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta voidaan ajoissa vaikuttaa taitojen kehittymiseen. (Hutinger 1994, 75, 82.)

Monet tutkijat, varhaiskuntoutuksen ammattilaiset ja myös perheet ovat esittäneet näkemyksiään alle kolmevuotiaalle suunnattujen, erityisesti lapsi- ja perhelähtöisten, kuntoutusohjelmien sekä tarkkojen arviointi- ja suunnittelumenetelmien lisääntyneestä tarpeesta (Hutinger 1994,90; Kovanen ja Riitesuo 1998, ; Määttä & Lumme 1996, 101-104).

### 2.3 Arvioinnin ja suunnittelun periaatteet

Lapsilla, joilla on kasvatuksellisen ja sosiaalisen erityistuen tarvetta, on etuoikeus päivähoitopaikkaan (Asetus lasten päivähoidosta 239/1973). Laki lasten päivähoidosta (36/1973) edellyttää, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle laaditaan kuntoutuksen yhteensovittamiseksi kuntoutussuunnitelma. Suunnitelman laadintaan osallistuvat lapsen vanhemmat yhteistyössä päivähoiton henkilöstön sekä tarvittaessa muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon ja koulutoimen työntekijöiden kanssa. Lastentarhanopettaja vastaa kuntoutussuunnitelman laadinnasta yhteistyössä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa (Viitala 1998, 299).

#### **Lapsen toiminnan arviointi**

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen arvioinnissa tulee korostua sen monitieteisyys. Sen tulee huomioida lapsi- ja perhelähtöisyyden periaatteet. Arviointi kohdistuu



lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja ottaa huomioon ympäristön vaikutuksen lapsen toimintaan. Arviointia kootaan säännöllisesti monipuolisin menetelmin kaikilta lapsen kuntoutukseen osallistuvilta tahoilta. Se ei kohdistu ainoastaan lapsen vaikeuksiin ja tuen tarpeisiin vaan siinä kiinnitetään huomiota myös lapsen vahvuuksiin ja voimavaroihin. (Hujala ym. 1999, 149-150).

Erityisen hoidon ja kasvatuksen piiriin kuuluva lapsi tarvitsee päivittäistä tukea kehityksessään (Svärd 1996, 96). Haasteellisen ja kehitystä tukevan toiminnan tarjoaminen edellyttää yksittäisen lapsen riittävää tuntemusta sekä hänen tuen tarpeidensa syiden ja seurausten ymmärtämistä (Tauriainen 2000,75). Lapsen toiminnan ja kehityksen arviointi on osa kuntoutusprosessia. Arvioinnin tarkoituksena on selvittää, millaista tukea lapsi tarvitsee kehitykselleen. Sen päämääränä on tuottaa tietoa lapsen kehitystasosta ja tuen tarpeista ja näin auttaa lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa. (Bredenkamp 1996, 12; Kovanen & Riitesuo 1998, 304; Pihlaja & Lummelahti 1996, 118.) Arvioinnin avulla kartoitetaan niitä ominaisuuksia, kykyjä ja taitoja, joita varhaisvuosien erityiskasvatuksessa on mahdollista tukea (Kovanen & Riitesuo 1998, 304).

Lapsen toiminnan ja kehityksen arviointia voidaan suorittaa monin eri tavoin. Arviointitietoa hankitaan muun muassa keskustelemalla lapsen vanhempien kanssa. (Bailey & Simeonsson 1988, 53-54.) Myös havainnointi tuottaa tietoa lapsen toiminnasta ja vuorovaikutuksesta eri toimintaympäristöissä. Paras arviointipaikka on lapselle tuttu tila, kuten koti tai päiväkot. (Kovanen & Riitesuo 1998, 307.) Havainnointi kohdistetaan lapsen sen hetkisen tilanteen, kokemusmaailman ja kasvun sekä kehityksen tarkasteluun. Se perustuu aikuisen haluun oppia ymmärtämään lasta ja hänen kokemuksiaan. Havainnointi voidaan kohdistaa yksittäiseen toimintatilanteeseen tai tietyn kehityksen osa-alueen arviointiin. Se voi kohdistua lapsen omaehtoisen toiminnan tarkasteluun tai sitä voidaan suorittaa ohjatussa tilanteessa. (Pihlaja & Lummelahti 1996, 110-112.) Eri toimintatilanteissa kerättyä havainnointitietoa voidaan tallentaa vapaasti muistiinpanoja kirjoittaen tai täyttämällä ennalta suunniteltuja arviointilomakkeita (Bailey & Simeonsson 1988, 53-54).

Monenlainen ja eri lähteistä koottu tieto lapsesta tehostaa hänen kehityksensä ja toimintansa arviointia. Arviointia tehtäessä on huomioitava, että uusi ja vieras ympäristö vaikuttaa usein lapsen käyttäytymiseen. Jo hyvin pienikin lapsi voi muuttaa käyttäytymistään vastatakseen uuden ympäristön asettamiin vaatimuksiin. Koska lapset saattavat käyttäytyä vaihtelevasti tilanteesta toiseen, on arviointia hyvä suorittaa useampia kertoja eri ympäristöissä ja eri ihmisten kanssa. (Bailey & Simeonsson 1988, 53-54.) Erityisesti tietoa kerätään tilanteista, joissa lapsen toimintaa voidaan arvioida hänelle tutussa ympäristössä. Jotkut tutkijat kutsuvat arviointitapaa, jossa lasta tarkkaillaan hänen päivittäisissä toiminnoissaan ja arjen rutiineissa, ekologiseksi arvioinniksi. (mm. Kovanen & Riitesuo 1998, 307; Määttä 1999, 111-112.)

Havainnoinnin lisäksi lapsen toimintaa voidaan arvioida järjestetyillä, standardoiduilla testeillä. Testejä pidetään luotettavina ja objektiivisina tiedon tuottajina. Ne mittaavat kuitenkin usein ainoastaan lapsen suoriutumista tehtävästä. Ne eivät välttämättä huomioi lapsen oppimisprosessia eikä niissä ole huomioitu lapsen vamman tai riskitekijän vaikutusta lapsen suoritukseen. (Kovanen & Riitesuo 1998, 307.)

### **Moniammatillinen yhteistyö arvioinnin tukena**

Lapsen toiminnan arviointi ja suunnittelu on tärkeä osa moniammatillista yhteistyötä. Arvioinnin ja suunnittelun tulee olla dynaamista ja jatkuvaa. Sen on otettava huomioon myös ne muutokset, joita lapsen ja perheen tilanteessa tapahtuu. (Tauriainen 2000, 77.) Kovanen ja Riitesuo (1998, 306) tuovat esiin, että lapsen kehityksen arviointi on erityisen monimutkaista silloin, kun lapsella on vamma tai riskitekijä, joka vaikuttaa hänen kehitykseensä. Moniammatillinen tietotaito tukee arvioinnin toteuttamista. Tauriainen (2000, 76-77) toteaa, että Suomessa moniammatillisuutta toteutetaan hajallaan eri kuntoutuspalvelujen ja hallinnonalojen keskuudessa. Yhteistyötä heikentää se, että kuntoutustyöntekijöiden toimenkuvassa ja työajassa ei ole huomioitu riittävästi yhteistyön tarvetta muiden kuntouttavien tahojen kanssa. Kuntoutuksen esteenä voi olla myös eri ammattiryhmien erilainen filosofinen perusta ja ammattikäsitteistö.

Päävastuu lapsen kehityksen poikkeamien tunnistamisessa ja seulonnassa on lastenneuvolan terveydenhoitajilla. Myös päivähoidossa voidaan seuloa ja tunnistaa lapsen kehityksen viiveitä ja poikkeamia. Lapsen toiminnan arviointiin kiinnitetään erityistä huomiota, kun kyse on erityisen tuen tarpeesta. Lapsen kuntoutusta arvioidaan ja suunnitellaan yhdessä lapsen kanssa työskentelevien terapeuttien kanssa. Lääketieteellisen diagnoosin ja lausunnon kirjoittamisesta vastaa aina lasta tutkiva lääketieteellinen taho. (Kovanen & Riitesuo 1998, 306.) Perheellä on myös tärkeä rooli oman lapsensa kehityksen arvioinnissa. Vanhempien lisäksi myös muut perheen jäsenet, kuten sisarukset, voivat antaa arvokasta tietoa lapsen erityispiirteistä ja niiden vaikutuksesta perheen kulttuuriin. (Bailey & Simeonsson 1988, 53.) Jos kyseessä on lapsi, jonka vamma tai kehityshäiriö on kartoitettu esimerkiksi sairaalassa, päivähoidossa tehdään oma suunnitelma lapsen kuntoutusta varten (Svärd 1996, 96).

### **Lapsen toiminnan suunnittelu**

Henkilökohtainen opetussuunnitelma laaditaan lapselle, joka on saanut asiantuntijalta lausunnon erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta. Suunnitelma laaditaan lapselle myös siinä tapauksessa, että erityisen tuen tarve on ilmennyt vasta päivähoidossa olon aikana. Lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman tarkoituksena on tukea lapsen kasvua, edistää hyvinvointia sekä ehkäistä oppimisen esteitä. Suunnitelma laaditaan niin, että se tukee sekä lapsen fyysistä että sosiaalista integraatiota. (Pihlaja 1996, 126-127.)

Yhdysvaltalaisen mallin mukaan yksilöllisen opetussuunnitelman tarkoituksena on tukea myös lapsen oppimista (Bredenkamp & Rosegrant 1993, 103). Lapsen toiminnan suunnittelussa huomioidaan hänen tarpeidensa lisäksi myös vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja kehitysmahdollisuudet (Hujala ym. 1999, 150). Suunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon lapselle asetettavien tavoitteiden saavutettavuus ja harjoitusten tehokkuus. Tavoitteet laaditaan niin, että ne tukevat joustavaa oppimista ja ovat yleistettävissä kohtuullisessa ajassa. Lisäksi otetaan huomioon, että lapsella on kasvuympäristössään riittävästi mahdollisuuksia harjoitella tavoitteeksi asetettuja taitoja. (Bredenkamp & Rosegrant 1993, 103.)

Lapsen toiminnan ohjaus tulee suunnitella niin, että hänen kuntoutuksensa voidaan toteuttaa mahdollisimman normaalissa kasvuympäristössä ja integroituna vertaisryhmään. Lapsen yksilöllinen opetussuunnitelma tehdään niin, että sitä voidaan toteuttaa mahdollisimman suurelta osin yhdessä muun ryhmän opetussuunnitelman kanssa. (Bredekamp & Rosegrant 1993, 103.) Tarkoituksenmukainen integraatio tavalliseen päiväkotiryhmään edellyttää ympäristön ja materiaalien muokkaamista lapselle sopiviksi sekä tarvittaessa riittävän avun ja tuen järjestämistä. Lisäksi lapsella tulisi olla mahdollisuus osallistua omien kykyjensä ja ikätasonsa mukaiseen toimintaan. (Drinkwater & Demchak 1995.)

Hujala ym. (1999, 144-145) kuvaavat suomalaisen varhaiskasvatuksen suunnittelua toteutettavan usein kehityspsykologisesta näkökulmasta käsin. Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen kohdalla tämä ei useinkaan ole tarkoituksenmukaista, sillä hänen kehityksensä poikkeaa tavallisesti kehityspsykologisesta keskiarvotiedosta. Tällöin ei ole tarkoituksenmukaista opettaa lapselle taitoja, jotka noudattavat tiettyä kehitysjärjestystä ja ikänormia. Yksilöllisen opetussuunnitelman laadinnassa tulee ottaa huomioon lapsen yksilöllinen kehitystahti ja tukea korvaavien taitojen oppimista. Korvaavat taidot tukevat lapsen itsenäistä selviytymistä arkielämässä.

#### 2.4 Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä eli VARSU

Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä eli VARSU on alunperin kehitetty Yhdysvalloissa, Oregonin yliopistossa. Se on käännetty ja muokattu Suomen oloihin sopivaksi alkuperäisen AEPS-menetelmän (Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children) pohjalta Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. (Kovanen 1998, 3-4.) Tällä hetkellä kokeilu- ja tutkimuskäyttöön on valmistunut alle kolmevuotiaiden lasten arviointi- ja opetussuunnitelmakokonaisuus.

VARSU-menetelmä tuo uutta näkökulmaa varhaisvuosien erityiskasvatuksen arviointi- ja suunnittelukäytäntöihin sekä lapsen toiminnan ohjaukseen. Se antaa kehyksen, jonka sisällä yhdistyvät lapsen kokonaisvaltaisen kasvun arviointi, toiminnan suunnittelu ja toiminnan ohjaus. Menetelmän avulla kartoitetaan lapsen

taidot ja perheen yksilölliset tarpeet sekä tavoitteet. Menetelmän toteutuksessa on tarkoituksena tuoda lapsen kuntoutus osaksi hänen arkipäiväänsä. Tämä edellyttää lapsen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön järjestämistä niin, että arvioinnin pohjalta asetetut tavoitteet voidaan toteuttaa. (Kovanen 1998, 6.)

Menetelmässä korostuu vanhempien oikeus lapsensa arviointiin ja kuntoutuksen suunnitteluun täysivaltaisina kuntoutustyöryhmän jäseninä. Vanhemmat nähdään oman lapsensa kasvun ja kehityksen asiantuntijoina ja heillä on mahdollisuus arvioida lastansa hyvin erilaisissa tilanteissa. Lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnin lisäksi perheet arvioivat omia voimavarojaan ja tuen tarpeitaan. (Kovanen 1998, 17-18.)

VARSU-menetelmää voidaan hyödyntää sekä riskilasten että vammaisten lasten kuntoutusprosessissa. Se soveltuu muun muassa kehitysvammaisille ja liikuntavammaisille lapsille sekä erilaisista lääketieteellisistä tai ympäristöön liittyvistä syistä johtuen kehityksellisessä riskitilanteessa oleville lapsille. Tarpeen mukaan tehtäviä voidaan muokata niin, että ne soveltuvat myös vaikeimmin vammaisille lapsille. (Kovanen 1998, 15.)

### **Arviointi**

VARSU-arviointi jakaantuu kuuteen laajempaan kehityksen osa-alueeseen: hienomotoriikkaan, karkeamotoriikkaan, omatoimisuuteen, kognitiiviseen kehitykseen, sosiaalisen kommunikaation kehitykseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Koska kaikkien lapsen taitojen kohdalla ei voida tehdä karkeaa jakoa tiettyyn kehityksen alueeseen, voi sama taito esiintyä useammallakin alueella. Jokainen kehityksen alue on jaettu vielä osa-alueisiin, joihin sisältyy sarja päätavoitteita. Nämä päätavoitteet voidaan ottaa lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tai perhepalvelusuunnitelman pitkän aikavälin tavoitteiksi. Jokainen päätavoite koostuu puolestaan osatavoitteista, joiden avulla määritellään lapsen tarkka taitotaso. Osatavoitteet on suunniteltu niin, että ne voidaan ottaa lähiajan tavoitteiksi lapsen oppimissuunnitelmassa ja perhepalvelusuunnitelmassa. (Bricker 1995, 95.)

VARSU-arviointia voidaan toteuttaa joko arvioimalla yksi kehityksen osa-alue kerrallaan tai arvioimalla eri kehityksen osa-alueita sitä mukaa, kun uusia taitoja lapsen toiminnassa havaitaan. Arviointia tapahtuu säännöllisesti lapsen päivittäisiä toimintoja havainnoimalla. Tarkempaa arviointia tehdään neljännesvuosittaisissa ja vuosittaisissa arvioinneissa. Arviointitietoa kerätään pääsääntöisesti lapsen toimintaa havainnoimalla. Jos tarkasteltava taito ei tule esiin päivittäisissä tilanteissa, voidaan käyttää suoraa testausta. Suorassa testauksessa lapselle järjestetään tilanne, jossa kyseistä taitoa voidaan arvioida. Kolmas tapa kerätä tietoa on raportointi. Tällöin tieto taidosta saadaan lapsen vanhemmilta, muilta häntä hoitavilta tahoilta tai lapsesta tehdyistä kirjallisista dokumenteista. (Bricker 1995, 95-97.)

Menetelmä sisältää arviointilomakkeet kaikille kuudelle kehityksen alueelle. Kukin arviointilomake sisältää tehtäväsarjoja, jotka on nimetty pää- ja osatavoitteiksi. Arviointioppaassa jokaisen kehityksen alueen kohdalla on merkittynä kehityksen alue ja sen osa-alueet, pää- ja osatavoitteet, hyväksytyt suorituksen kriteerit sekä ohjeet arvioinnin suorittamiseen. Arviointia voidaan muokata silloin, kun lapsi vammastaan johtuvista syistä ei kykene suoriutumaan arvioitavasta tehtävästä niillä keinoin kuin tehtävässä on esitetty. Tämä koskee erityisesti liikunta- ja aistivammaisia lapsia. VARSU-arviointia voidaan muokata joko hyväksytyt suorituksen perusteita muuttamalla tai ohjeita mukauttamalla. Arvioinnin muokkaaminen kirjataan ylös arviointilomakkeisiin, jotta arviointi myöhemmin olisi luotettavaa. (Bricker 1995, 95-97.)

Ennen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja perhepalvelusuunnitelman laadintaa arvioinnista tehdään yhteenveto seurantalomakkeelle. Yhteenveto auttaa lapsen kehityksen seurantaan pitkällä tähtäimellä. Arvioinnin yhteenvedon ja perheen täyttämän perheraportin pohjalta sekä yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa laaditaan lapselle yksilöllinen opetussuunnitelma, jota tarkastetaan aina neljännesvuosittain. (Bricker 1995, 102.)

Perheraportti on lapsen vanhempia varten laadittu konkreettinen ja selkeä arviointilomake, jonka pohjalta vanhemmat arvioivat oman lapsensa kasvua ja kehitystä. Perheraportin kautta vanhemmilla on mahdollisuus perehtyä tarkemmin oman lapsensa kehitykseen sekä osallistua tasavertaisina jäseninä lapsen

henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimiseen. Raportti vastaa ammattilaisille tarkoitettua arviointilomaketta ja se keskittyy päätavoitteiden havainnointiin. Sen avulla arvioidaan lapsen toiminnallisia tavoitteita ja tämä tieto on tärkeää oppimissuunnitelmaa laadittaessa. Myös perheraportti sisältää kaikki kuusi kehityksen aluetta ja sen kautta saadaan tietoa niistä tilanteista, jotka eivät välttämättä tule esiin lapsen hoitopäivän aikana päiväkodissa. (Bricker 1995, 100-101.)

### **Opetussuunnitelma**

VARSU-arvioinnin pohjalta lapselle laaditaan yksilöllinen opetussuunnitelma. Lapsen henkilökohtainen opetussuunnitelma perustuu kerättyyn arviointitietoon. Suunnitelman laadinnassa hyödynnetään lapsen vanhempien ja hänen kanssaan toimivien ammattilaisten keräämää havainnointi- ja arviointitietoa. Arviointitieto tukee lapsen ohjauksen suunnittelua. Suunnitelma laaditaan niin selkeäksi, että se käytännön työvälineenä ohjaa lapsen kanssa työskentelevien henkilöiden toimintaa. Siihen kirjataan lapselle asetetut pää- ja osatavoitteet, toteutusaikataulu sekä keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. (Kovanen 1998, 16-17.)

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman tavoitteiksi asetetaan ne taidot, joista lapsi ei vielä selviydy. Tavoitteet voidaan asettaa tärkeysjärjestykseen. Arviointi, tavoitteet ja opetussuunnitelman sisältö on tehty toisiaan vastaaviksi. Koska VARSU-opetussuunnitelmaosa on rakenteeltaan samanlainen kuin arviointiosa, helpottaa se arviointi- ja opetussuunnitelmatiedon yhdistämistä. Arviointi- ja opetussuunnitelmaosat sisältävät toisiaan vastaavia koodeja, jotka helpottavat tiettyyn tavoitteeseen liittyvien toimintavihjeiden etsimistä opetussuunnitelmaosasta. Kunkin taidon kohdalla selvitetään sen merkitystä lapsen itsenäisen toiminnan kannalta. Lisäksi opetussuunnitelma sisältää luettelot kutakin taitoa edeltävistä taidoista ja samanaikaisesti harjoiteltavista taidoista. Opetussuunnitelmasta löytyy myös vinkkejä opetuksessa huomioitavista seikoista sekä opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. (Kovanen 1998, 6-7.)

## **Perheen tukeminen**

Perheen tavoitelomakkeen avulla kartoitetaan perheen tarpeita ja voimavaroja sekä niitä palveluja, joita he pitävät itselleen tarpeellisina. Lomake sisältää kysymyksiä tiedonsaannin, virallisen ja epävirallisen tuen, osallistumisen sekä palvelujen käytön tarpeesta. Tarkoituksena ei ole etsiä ongelmia vaan löytää ratkaisuja. Perhettä ei pyritä näkemään palvelujen saajana vaan tasavertaisena kumppanina ammattilaisten kanssa. Lomakkeen avulla ammattilaisten huomio kiinnittyy paremmin niihin seikkoihin, jotka ovat juuri kyseiselle perheelle tärkeitä. (Kovanen 1998, 18.)

Perhepalvelusuunnitelman laadinnassa otetaan huomioon perheen ja lapsen tarpeet sekä niiden yhteen sovittaminen. Tavoitteiden kirjaamisessa korostuu perhetavoitelomakkeessa esiin tullut vanhempien näkemys perheen avun ja tuen tarpeesta. Palveluja seurataan säännöllisesti ja tarvittavat muutokset merkitään suunnitelmaan. (Kovanen 1998, 20.)

## **Toimintaperustainen ohjaus**

Toimintaperustainen lähestymistapa on yhdistelmä erilaisia varhaislapsuuden kehitysteorioita ja käyttäytymisanalyttisiä toimintatapoja (Bricker & Woods Cripe 1995, 5). Lähestymistapa pohjautuu Piaget'n, Deweyn ja Vygotskyn näkemyksiin siitä, että lapseen vaikuttaa voimakkaasti heidän sosiaalinen ja fyysinen ympäristönsä sekä sen kulttuurinen konteksti, tarve olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämän ajattelutavan pohjalta luonnollisten oppimistilanteiden hyödyntäminen on kuntoutuksessa tärkeää. (Bricker 1998, 11.)

Toimintaperustainen ohjaus on lapsilähtöinen, vuorovaikutusta korostava lähestymistapa, jossa lapsen kuntoutus on osa lapsen päivittäistä toimintaa. Ohjaus mahdollistaa lapsen kuntoutussuunnitelmaan asetettujen tavoitteiden tarkoituksenmukaisen toteuttamisen eri toimintaympäristöissä. Lapsen yksilöllisiä tavoitteita tukeva ohjaus on suunniteltua ja lapsen aloitteista lähtevää. Ohjausta ja kuntoutusta toteutetaan lapsen arkiympäristössä. Ohjauksen tarkoituksena on tukea lapsen toiminnallisten ja kehityksellisten taitojen kehittymistä niin, että ne yleistyvät vähitellen pysyviksi toimintamuodoiksi. Kuntoutuksen yhdistäminen arjen



toimintoihin tarjoaa lapselle mahdollisuuden harjoittaa sellaisia taitoja, joista on hänelle välitöntä hyötyä. Toimintaa voidaan suunnitella niin, että sama tehtävä sisältää tavoitteita useilta eri kehityksen osa-alueilta ja oppimisessa hyödynnetään lapsen luonnollisten oppimistilanteiden syy-seuraussuhteita. Lapsilähtöiset ja luonnolliset oppimistilanteet palkitsevat lasta ja pitävät yllä motivaatiota. (Bricker 1998, 11-19; Kovanen 1998, 4-5.)

Toimintaperustaista ohjausta voidaan käyttää hyödyksi heterogeenisessa lapsiryhmässä. Ohjaus tukee kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitsevan lapsen integroitumista vertaisryhmään ja sen kaikkiin toimintoihin. Jokapäiväisissä arjen toiminnoissa tapahtuva taitojen harjaannuttaminen mahdollistaa sen, että kaikki ryhmän lapset ja aikuiset voivat osallistua toimintaan ja sen ohjaukseen. Lähestymistapa auttaa toiminnan ja ympäristön järjestämisessä niin, että lapsen yksilölliset kehitykselliset tarpeet voidaan huomioida. Kun kuntoutus on osa lapsen päivittäistä toimintaa, kuntoutuksen toteuttamiseksi ei tarvita niin paljon erityistoimenpiteitä. (Bricker & Woods Cripe 1995, 57-58.)

### 3 YHTEISTYÖ VARHAISVUOSIEN ERITYISKASVATUKSESSA

#### 3.1 Perheen kanssa tehtävä yhteistyö

Varhaiskasvatustyöryhmän mukaan ”Varhaiskasvatuksen haasteelliseksi tehtäväksi on noussut lapsen kasvun ja oppimisen edistämisen ohella vanhempien vanhemmuuden kohtaaminen ja perheiden selviytymisen tukeminen.” Päivähoito nähdään voimavarana, jonka avulla voidaan edistää lasten, perheiden ja yhteisöjen kehitystä ja toimintaa. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 15.) Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on vakiintunut yhdeksi keskeiseksi laadukkuuden osoittimeksi ja vaatimukseksi varhaiskasvatuksessa (Tauriainen 2000, 38).

##### 3.1.1 Perheen määrittelyä

Perheen käsite on muuttuva ja joustava. Ei ole yhtä määrittelyä, joka kattaisi koko perhe-käsitteen. Sen sijaan on erilaisia tapoja puhua perheestä ja tapa jolla asiantuntijat puhuvat perheestä, määrittää perheen käsitettä. Perheen määrittely on prosessi, jossa perheelle annetaan sen merkitys. (Tolkki-Nikkonen 1992, 12-13.) Perheellä tarkoitetaan yhteisöä, johon lapsi kuuluu. Tässä yhteisössä kaikilla perheenjäsenillä sekä näiden toimintaympäristöillä on vaikutuksensa lapsen kasvuun ja kehitykseen. Lapsi viettää elämästään niin suuren ajan perheessä, että perhettä tulisi pitää lapsen pääasiallisena kehityskontekstina. (Hurme 1995, 141-142.) Perhe on yhteisö, jonka jäsenillä on keskenään tunnesiteitä (Shimoni & Baxter 1995, 8). Perheen tunnesiteet tuovat mukanaan rakkauden ja hellyyden antamisen ja saamisen, mahdollisuuden aggressioiden purkamiseen, omana itsenä olemiseen ja mahdollisuuden yksityisyyteen (Mäki & Rusanen 1991, 2).

##### 3.1.2 Perheen tarpeiden ymmärtäminen ja perheen arki

Sosiologisen näkemyksen mukaan perhe on sosiaalisten verkkojen ohella paikka, jossa kohdataan itselle hyvin tärkeitä ihmisiä ja jossa muilla ihmisillä on merkittävä vaikutus itseen. Erityisen merkityksellisiä ovat perheen intiimiys, arjen rutiinit sekä hetket, jolloin tiedostamatta omaksutaan ja matkitaan asioita. Osa perheen

toiminnoista on automatisoituneita tapoja, jotka toisaalta helpottavat perheen elämää ja toisaalta myös näkyvät perheen omana kulttuurina ja elämäntapana. (Marin 1999, 46.)

Vanhemmat muodostavat yhdessä lapsen kehitystä tukevien yhteiskunnallisten palvelujen kanssa lapselle vuorovaikutusympäristön, joka ohjaa hänen kehityksensä suuntaa (Leskinen 1999, 25). Hoitotyössä tulee ottaa huomioon asiakkaana olevan perheen sisäiset suhteet ja toiminnot sekä perheen ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Perheen yksilölliset voimavarat ja toiveet ovat merkittävällä sijalla suunniteltaessa hoitoa ja interventiota ja tehtäessä päätöksiä. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1999, 29-31; Pietiläinen 1992, 227.)

Vanhemmat ovat keskeisimmällä sijalla lapsen hyvinvoinnin turvaamisessa. (Pihlaja 1998, 69). Perhekeskeisen varhaiskuntoutuksen pääasiallisena tehtävänä on vanhempien tukeminen ja rohkaisu omien asioidensa tehokkaaseen hoitamiseen sekä itsenäiseen päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun (Pietiläinen 1992, 229; Dale 1996, 14). Perheiden tuen tarve vaihtelee ja työntekijöillä tulisi olla aikaa kohdata vanhempien tarpeet. Yhteistyölle olisi hyvä varata aikaa sekä vanhempien itsensä että heidän lastensa vuoksi. (Pihlaja 1998, 69.) Perheen omat ratkaisut ja arjen voimavarat otetaan suunnitelmien lähtökohdaksi (Leskinen 1999, 28).

### 3.1.3 Ekokulttuurinen teoria

Jokaisessa perheessä on omanlaisensa kulttuuri, joka ilmentää perheyhteisön sopimuksia ja erilaisia merkityksiä (Hurme 1995, 146). Perheen kulttuuri muodostuu käsityksistä ja uskomuksista, joiden pohjalta määräytyvät vanhempien voimavarat lapsensa kehityksen tukemiseen (Mattus & Määttä 1997, 8). Ammattilaisen tulee tuntea perhekulttuuri, jotta hän voi ymmärtää perheen tapoja kasvattaa ja kuntouttaa lastaan. Tällöin päästään yhteisiin näkemyksiin lapsen kuntouttamisesta ja perheen arkitodellisuudesta sekä mahdollisimman johdonmukaisiin ratkaisuihin. (Määttä 1999, 82-84; Mattus & Määttä 1997, 9; Leskinen 1999, 31; Shimoni & Baxter 1996, 246.)

Määttä (1999) esittelee teoksessaan ekokulttuurisen teorian, joka on syntynyt Los Angelesin yliopistossa työskentelevän CHILD-tutkijaryhmän kehittämänä. Teorian perustana on John ja Beatrice Whittingin kehittämä psykokulttuurinen malli, jota ovat edelleen kehittäneet ja muokanneet professorit Ronald Gallimore ja Thomas Weisner. Teorian mukaan perheen päivittäiset rutiinit ja toiminnot ovat lapsen kehityksen kannalta olennaisimpia tekijöitä. Lisäksi lapsen päivittäinen toiminta myös muissa ympäristöissä sekä arkipäivän erilaiset vuorovaikutustilanteet ovat keskeisellä sijalla lapsen kasvussa ja kehityksessä. (Määttä 1999, 78-79; Weisner & Gallimore 1994, 13; Gallimore ym. 1989, 217.)

Ekokulttuurisen teorian mukaan vanhemmissa itsessään on runsaasti voimavaroja tilanteiden ja muutosten hallintaan. Ammatillaiset eivät enää ole ainoita tiedon hallitsijoita ja vanhempien tukijoita, vaan vanhemmat nähdään vastuullisina tiedon tuottajina ja oman elämänsä hallitsijoina. (Määttä 1999, 81 ja 94; Weisner & Gallimore 1994, 13-14.) Ekokulttuurinen lähestymistapa edellyttää vanhempien mahdollisuutta tasavertaiseen vuorovaikutukseen ammattilaisten kanssa ja tulla kuulluiksi yksilöllisesti (Pietiläinen 1995, 249).

Uusien suuntausten mukaan vanhemmat ja ammatillaiset vastaavat lapsen kehityksen tukemisesta yhdessä ja vanhemmat määrittelevät itse oman sitoutumisensa asteen (Mattus & Määttä 1997, 10). Ekokulttuurinen teoria tarjoaa keinon perheen päivittäisten rutiinien ja arjen ymmärtämiseen. (Määttä 1999, 92). Ekokulttuurinen ajattelutapa sekä muut nykyiset varhaiskasvatuksen suuntaukset edellyttävät erilaisten menetelmien muokkaamista enemmän perhelähtöiseen suuntaan. Vanhempien voimavarat, tarpeet, näkemykset ja tyytyväisyys painottuvat aikaisempaa enemmän. (Tauriainen 2000, 41.)

Ekokulttuurisen teorian mukaan lapsen kehitys perustuu kodin, päivähoiton tai koulun arkipäiväisiin toiminta- ja vuorovaikutustilanteisiin. Tälle pohjalle rakennetaan suunnitelma lapsen kuntoutuksesta. Joustavan kuntoutuksen ja arjen rutiinien muotoutumiseksi vanhemmat tarvitsevat ammatti-ihmisiltä tietoa lapsen tilanteesta sekä opastusta arkipäivän kasvatus- ja opetustilanteisiin. (Määttä 1999, 133-134; Tauriainen 1992, 73.) Lapsi on vammaisenakin vanhemmilleen ensisijaisesti lapsi, ja tästä lähtökohdasta käsin perhe lähtee suunnittelemaan arkeaan.

Perheen arki tuo mukanaan päivittäisen elämän tilanteita, joiden järjestäminen vaatii ajattelutapojen ja voimavarojen yhteensovittamista perheen ja ammattilaisten kesken. Perheen pitää voida itse päättää oman perhekulttuurinsa pohjalta minkälaisiin muutoksiin he ovat valmiita lapsen kehityksen tukemiseksi. (Tauriainen 1992, 74-76; Weisner & Gallimore 1994, 13-14; Gallimore ym. 1993, 188.) Perheen sopeutumisesta uuteen tilanteeseen puhutaan akkomodaatioprosessina, jossa perhe arvioi omien voimavarojensa ja yhteiskunnan tarjoamien olosuhteiden suhdetta sekä omien teemojensa toteuttamista näiden pohjalta. Akkomodaatioprosessissa arjen rutiinit vähitellen muotoutuvat pysyviksi ja perheen omiin teemoihin pohjautuvaksi. (Määttä 1999, 81-82; Kovanen & Määttä 1997, 11; Weisner & Gallimore 1994, 13-16; Gallimore ym. 1993, 188; Mattus 1994, 87.)

### 3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Pihlajan (1998, 66) mukaan virallista erityispäivähoidon tukiverkkoa (erityisryhmiä, erityispäivähoidon työryhmää tai erityispedagogisen koulutuksen saanutta päivähoitohenkilöstöä) ei ole kattavasti tarjolla. Päivähoidossa erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve on lisääntynyt ja päivähoidon henkilökunta tarvitsee tukea ja ohjausta erityiskasvatuksen järjestämiseen. Pihlaja näkee lapsi- ja perhetyön tämän hetkisenä haasteena moniammatillisen yhteistyön kehittämisen. Työ päivähoidossa edellyttää valmiuksia toimia yhteistyössä eri tahojen ammattilaisten kanssa. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää yhteistyöverkoston luomista, osaamisen jakamista sekä työ- ja toimintatapojen kehittämistä. Koska varhaisvuosien erityiskasvatuksen piirissä olevat lapset ovat samanaikaisesti monen eri ammattilaistahon asiakkaina, on Svärдин (1996, 93) mukaan tärkeää, että ammattilaistahot ovat kiinteässä yhteistyössä myös kuntoutuksen suunnittelun ja toteutuksen aikana.

#### 3.2.1 Moniammatillisen yhteistyön piirteitä

##### **Ammatillisuus ja moniammatillisuus**

Yksinkertaisimmillaan ammatillisuus on käytännön toimintaa, joka toteutuu arjen työssä ja toimintakäytännöissä. Työntekijän koulutus ja työkokemus muokkaavat

hänen näkemystään omasta työstään ja ammatillisuudestaan. Työntekijän ammatillinen identiteetti koostuu hänen taidoistaan, vahvuuksistaan ja kehittämistarpeistaan. Ammatillisuus on työntekijän ja työyhteisön toiminnassa esiintyvä ilmiö, jolla on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Hujala ym. 1998, 107.) Ammatillisuutta luodaan ja kehitetään muuttuvassa moniammatillisessa yhteistyössä (Karvinen 1996, 43).

Moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien ihmisten välistä yhteistyötä (Metteri 1996, 10), jossa vuoropuhelu ja eri näkökulmien esittäminen on keskeistä (Dufva-Laitinen & Mönkkönen 1996, 93). Moniammatillisuus edellyttää avointa ja myönteistä vuorovaikutusta yhteistyöhön osallistuvien välillä (Kuusela 1996, 101).

Moniammatillisessa työryhmässä jokainen ammattilainen säilyttää oman asiantuntijuutensa, mutta se on vain osa suurempaa ammatillista kokonaisuutta. Näin jokaisen erityisosaaminen tuodaan moniammatillisen tiimin voimavaraksi. (Mönkkönen 1996, 63.) Moniammatillisuus on oppimisprosessi, jossa ammatillisuus kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ammattilaisten kanssa (Linnossuo 1996, 73). Se on myös voimavara, jonka avulla turvataan vammaisen lapsen ja hänen perheensä edun aiempaa parempi toteutuminen (Kolari 1996, 86).

Varhaisvuosien erityiskasvatus kattaa useita eri palvelu- ja toimintamuotoja, joihin kuuluu monia ammattilaisia eri organisaatioista (Määttä & Lummelahki 1996; Pietiläinen 1998, 95). Vammaisen lapsen kuntoutustiimiin voi kuulua jäseniä muun muassa sosiaali- ja terveyshuollosta, eri järjestöistä, yksityiseltä palvelusektorilta tai kuntayhtymistä. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen moniammatillinen yhteistyö rakentuu näiden alojen asiantuntijoiden organisaatorajat ylittävästä yhteistyöstä. Työskentelyä perheen parhaaksi tukee moniammatillisen tiimin sisäisten yhteyksien tunteminen sekä tietoisuus yhteistyötahojen toimenkuvasta; sen sisällöistä ja menetelmistä. Toimiva yhteistyö edellyttää erilaisten palvelumuotojen yhteensovittamista ja jokaisen tahon sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. (Pietiläinen 1998, 331-332.)

Pietiläinen (1998, 338-339) kuvailee varhaisvuosien erityiskasvatuksen moniammatillista yhteistyötä vaativaksi ja haasteelliseksi. Hän on sitä mieltä, että vammaisten lasten perheiden kanssa tehtävässä moniammatillisessa yhteistyössä on kehittämisen varaa. Mönkkönen (1996, 62) ja Knoblock (1987, 316) kritisoivat palvelujärjestelmän organisoitua ja sektoroitua rakennetta, joka jaottelee ammattilaiset omiin lokeroihinsa niin, että kukin näkee vammaisen lapsen ja perheen vahvuuksista ja kehittämistarpeista vain pienen. Pietiläisen mukaan (1998, 338) työn kehittämisen kohteena tulee olla palvelujen parantaminen, päällekkäisten palvelujen välttäminen ja niiden uudelleen koordinointi

### **Tiimityöskentely sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyössä**

Moniammatillisen yhteistyön yhtenä muotona voidaan pitää tiimityöskentelyä. Ruohotie (2000, 234) kuvaa teoksessaan toimivan tiimin yhteistyön edellytyksiä. Tiimi on kahden tai useamman ihmisen ryhmä, jonka sisällä tiimin jäsenet ovat keskinäisessä, dynaamisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tiimissä pyritään yhteisen tavoitteen toteuttamiseen ja sen jokaisella jäsenellä on omat vastualueensa. Tiimi on aina tehtäväsuuntautunut ja sille on tyypillistä keskinäisen informaation ja resurssien vaihto, tehtävän ja toiminnan koordinointi sekä organisaatiomainen rakenne. Parhaimmillaan tiimin työ on jatkuvaa oppimista ja kehittymistä, joka muuttaa arjen rutiineja.

Black ja Casey-Black (1987, 318-319) korostavat sekä muodollisen että epämuodollisen keskustelun tärkeää merkitystä tiimin jäsenten kesken. Epämuodollinen keskustelu mahdollistaa tiimin jäsenten välisen yhteydenpidon myös palaverien ulkopuolella. Arjen kuntoutuksessa on usein tarvetta vaihtaa ajatuksia ja mielipiteitä lapsen kuntoutuksen toimivuudesta. Epäviralliset keskusteluyhteydet mahdollistavat sen, että asioista voidaan keskustella silloin kun ne ovat ajankohtaisia. Näin ei tarvitse odottaa seuraavaa palaveria saadakseen tukea ja apua joltakin toiselta henkilöltä. Moniammatillisessa tiimissä on myös selkeä tarve muodollisten palaverien järjestämiseen. Siellä jokainen tiimin jäsen voi saada äänensä kuuluviin ja kuulla myös yhteistyötahojen näkemyksiä lapsen kuntoutuksesta. Palaverit on hyvä rakentaa niin, että ne rohkaisevat aktiiviseen keskusteluun, mielipiteiden vaihtoon sekä todelliseen ongelmanratkaisuun.

Täysipainoinen osallistuminen tiimin työskentelyyn edellyttää aktiivista toisten kuuntelua, yhteenvetoa ja selvityksiä käsitellyistä asioista sekä palautteenantamista ja –vastaanottamista.

Pellinen (1996, 131) kuvaa artikkelissaan oman lisensiaattityönsä tuloksia moniammatillisen tiimin kehitysvaiheista. Hän on tutkinut moniammatillista yhteistyötä sosiaalityön näkökulmasta sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyössä. Moniammatillinen yhteistyö koostuu viidestä vaiheesta, joita ovat alkuhämmennys, tunnistamaton ja tunnistettu etäisyys, kilpailu määrittämisen oikeudesta, käsityserojen selkiytyminen ja identiteettien selkiyttämisen vaihe.

*Alkuhämmennys.* Pellinen kuvaa alkuhämmennyksen olevan tyypillistä moniammatillisen yhteistyön vaiheissa. Eri alojen ammattilaiset eivät tunne toistensa koulutusta ja työnkuvaa riittävästi. Tukea omalle työlle on vaikea hakea, jos ei tiedä keneltä voisi saada ongelmiin oikeanlaista apua.

*Tunnistamaton ja tunnistettu etäisyys.* Tunnistamaton etäisyys tarkoittaa sitä, että moniammatillisen tiimin jäsen ei kykene tunnistamaan omien ja muiden näkemyksen poikkeamista toisistaan. Tässä vaiheessa ammattilainen kokee usein olevansa erilainen ja jäävänsä yksin ajatustensa kanssa. Omaa näkemystä voi olla vaikea säilyttää yhtenä näkökulmana muiden joukossa. Tunnistamattoman etäisyyden lisäksi ammattilaisella voi olla myös tunnistetun etäisyyden kokemuksia. Hän tuntee kyllä pääpiirteittäin yhteistyötahojen tieteellistä perustaa ja tätä kautta löytää yhteyksiä mahdollisesti myös omaan työhönsä.

*Kilpailu määrittämisen oikeudesta.* Tässä vaiheessa moniammatillisen tiimin jäsen kokee, että hänen ajatuksiaan ja toimintojaan pyritään määrittelemään ulkopuolelta. Yhteistyössä saattaa käydä niin, että tietyt oletukset ja käsitykset nostetaan itsestäänselvyyksinä ensisijaisiksi. Muut näkökulmat jäävät vähälle huomiolle ja niiden esille tuonti vaatii yksittäiseltä ihmiseltä joskus suuriakin ponnistuksia.

*Käsityserojen selkiytyminen.* Tässä vaiheessa alun tunnistamaton etäisyys alkaa vähentyä ja toiminnan yhteiset piirteet selkiytyä. Tiimin jäsenille muodostuu vähitellen yhteinen kieli ja toisten erilaiset lähtökohdat ja valmiudet alkavat



selkiintyä. Toimiva yhteistyö vaatii jatkuvaa keskusteluyhteyden rakentamista ja ylläpitämistä. Joskus yhteinen kieli muotoutuu tietyn ammatin auktoriteetin pohjalta. Tässä taistelussa heikommaksi jäävä ammatti ikään kuin mukautuu toisen ammatin edustajan arvoperustaan. Kysymys on osittain myös vallasta ja hierarkiasta.

*Identiteettien selkiyttämisen vaihe.* Identiteettien selkiyttäminen edellyttää tutustumista ja yhteistyötä tiimin jäsenten välillä. Tämä tukee myös henkilökohtaisten yhteistyösuhteiden ja toisen työn ymmärtämisen kehittymistä. Tieto toisen työstä ja arvomaailmasta lisääntyy. Oman näkökulman säilyttäminen on haasteellista tilanteissa, joissa ainoana ihmisenä edustaa omaa alaansa. Sen lisäksi, että oppii tuntemaan toisen työtä, on tärkeää säilyttää koko ajan mukana oman työn arvostus. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää oman roolin selkeyttämistä ja toisten työn arvostamista. Oman erilaisuuden tunnistaminen tukee myös oman identiteetin löytymistä. (Pellinen 1996, 131-138.)

### 3.2.2 Moniammatillisen yhteistyön kolme mallia

Perhelähtöinen, moniammatillinen yhteistyö varhaiskuntoutuksessa voidaan McGonigelin ym. (1994, 99) ja Leskisen (1999, 32) mukaan jakaa kolmeen malliin, joita ovat monitieteinen, tieteidenvälinen ja poikkitieteellinen malli. Yhteistä näille malleille on se, että ne kaikki koostuvat eri alojen ammattilaisista ja nämä ammattilaiset työskentelevät saman lapsen asioiden parissa. Yhteistyökäytännöissä ja suhtautumisessa perheen rooliin oman lapsensa kuntoutuksessa ilmenee kuitenkin selkeitä eroavaisuuksia. Pietiläinen (1997, 28-33) käyttää samaa jaottelua kuvatessaan varhaisvuosien erityiskasvatuksen työryhmiä. Hän nimeää ryhmät rinnakkain työskenteleväksi työryhmäksi, yhdessä työskenteleväksi työryhmäksi ja yli ammatillisten rajojen työskenteleväksi työryhmäksi.

*Monitieteinen työskentelymalli tai rinnakkain työskentelevä työryhmä.* Monitieteisessä yhteistyön mallissa jokainen tiimin jäsen työskentelee yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi itsenäisesti ja erillään muista. Keskustelut ryhmän jäsenten välillä ovat epävirallisia eivätkä kuntoutukseen osallistuvat ammattilaiset välttämättä koe kuuluvansa mihinkään ryhmään. (Leskinen, 1999, 32-33.) Jokainen ammattilainen arvioi ja raportoi lapsen kehitystä ja toimintaa oman erityisalueensa

näkökulmasta käsin. Lapselle laaditaan monta erillistä kuntoutussuunnitelmaa kehityksen eri osa-alueilta. Tässä mallissa lapsen kokonaiskuntoutus jää hajanaiseksi. Lapsesta tehdyt arvioinnit ja niiden pohjalta laaditut suunnitelmat saattavat olla ristiriidassa keskenään. Ristiriitaisuudet lapsen kuntoutuksessa herättävät perheessä usein hämmennystä ja epätietoisuutta oikeiden kuntoutusmenetelmien valinnasta. Perheen rooli kuntoutustiimin jäsenenä on tässä mallissa passiivinen. (McGonigel ym. 1994, 100-101.)

*Tieteiden välinen työskentelymalli tai yhdessä työskentelevä työryhmä.* Myös tieteidenvälisessä työskentelymallissa tiimi koostuu eri alojen asiantuntijoista, mutta ero monitieteiseen työskentelymalliin on kuitenkin selkeä. Mallien välinen ero tulee esiin erityisesti ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Jäsenten kesken järjestetään muodollisia kokoontumisia, joissa jaetaan tietoa ja keskustellaan oman työn tuloksista. Samoin kuin monitieteisessä mallissa myös tässä mallissa jokainen ammattilainen arvioi lasta itsenäisesti. (McGonigel ym. 1994, 100-103; Leskinen 1999, 34.)

Tehtyjen arviointien pohjalta laaditaan yhteistä kuntoutussuunnitelmaa, jonka kokoamisesta on yleensä vastuussa yksi tehtävään valittu ammattilainen. Jokainen vastaa lapsen kuntoutuksesta itsenäisesti oman erityisalueensa osalta. Tämä tekee yhteistyön ongelmalliseksi, sillä tällä tavoin työskenneltäessä eri alojen ammattilaiset eivät opi tuntemaan toistensa osaamisen erityisalueita. Tiedon jakaminen ja avun vastaanottaminen toisen alan ammattilaiselta voi olla vaikeaa, kun ei välttämättä ymmärretä toisen tarkoituksia. Tieteidenvälisen mallin etu monitieteelliseen malliin verrattuna on siinä, että vammaisen lapsen arvioinnissa ja suunnittelussa vanhemmat ovat myös osa yhteistyöryhmää. (McGonigel ym. 1994, 100-103; Leskinen 1999, 34.)

*Poikkitieteellinen työskentelymalli tai yli ammatillisten rajojen työskentelevä työryhmä.* Samoin kuin tieteidenvälisessä mallissa myös poikkitieteellisessä mallissa yhteistyöryhmä koostuu eri alojen ammattilaisista ja lapsen perheestä. Tässä mallissa perheen rooli on aiempaa keskeisemmällä sijalla. Perhe määrittelee itse omat ja lapsensa tarpeet kuntoutusprosessin aikana ja osallistuu kuntoutusta koskevaan päätöksen tekoon täysivaltaisena ryhmän jäsenenä. Jokainen ryhmän jäsen on

vastuussa yhteisen suunnitelman laadinnasta, mutta varsinainen suunnitelman yhteenveto laaditaan yhteistyössä lapsen perheen ja yhden päävastuussa olevan ammattilaisen kesken. (McGonigel ym. 1994, 103.)

Poikkitieteellisen työskentelymallin toiminnassa painottuu eri ammattialojen välisten rajojen hämärtyminen (McGonigel ym. 1994, 103). Yli ammattirajojen tapahtuva työskentely vaatii avointa yhteistyötä, jossa ideat ja voimavarat jaetaan tarkoituksena ratkaista yhteisiä ongelmia. Yhteistyöhön liittyy myös kyky työskennellä tiiminä yhteisesti määriteltyjen tehtävien ja päämäärien saavuttamiseksi. (Olson ym 1998, 339.) Poikkitieteellinen työskentelymalli antaa entistä paremmat mahdollisuudet avoimeen vuorovaikutukseen, keskusteluun ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn tiimin jäsenten välillä. McGonigel ym. (1994, 103) näkevät tämän työskentelymallin vastaavan parhaiten varhaiskuntoutuksen yhteistyön kehittämishaasteisiin.

### 3.2.3 Perheen valtaistuminen moniammatillisessa yhteistyössä

Perheiden ja ammattilaisten yhteistyön tehostamista varhaisvuosien erityiskasvatuksessa voidaan kuvata valtaistumisen lisääntymisenä. Valtaistumisen käsite (empowerment) on syntynyt vastineena perinteiseen ammattilaisten roolia korostavaan työskentelytapaan. Ammattilaisten näkökulmaa ei enää pidetä ainoana oikeana. Valtaistumisen kautta yksilön tai ryhmän mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin ratkaisuihin lisääntyy. Varhaiskasvatuksessa valtaistuminen tarkoittaa, että vanhemmat nähdään perheen tilanteen ja lapsen kuntoutuksen parhaina määrittelijöinä. (Turnbull, Turbibile & Turnbull 2000, 630-631; Määttä 1999, 101; Shimoni & Baxter 1996, 242; Ferguson & Ferguson 1987, 378-380.) Perheellä on oikeus valita ne palvelut, joihin sitoutuvat sekä sitoutumisensa aste siten, että ne sopivat perheen yksilöllisiin tarpeisiin (Dale 1996, 13).

Vanhemmat tarvitsevat kuitenkin edelleen ammattilaisten tukea ja asiantuntijuutta lapsen kasvatuksessa ja kuntoutuksessa. Vanhempien ja ammattilaisten vuorovaikutuksen uusi malli heijastaa todellista kumppanuutta, jossa kaikki osapuolet työskentelevät yhdessä kohdatakseen perheen ja lapsen tarpeet. (Mattus 1994, 88, 93; Määttä 1999, 38.) Vanhemmilla voi olla myös tarpeita, joihin kaikki ammattilaiset eivät pysty vastaamaan. Nämä tarpeet tulee kuitenkin tunnistaa ja

ohjata vanhemmat sellaisen ammattilaisen luo, jolla on enemmän tietämystä kyseisestä asiasta. (Ferguson & Ferguson 1987, 380.) Tällainen toimintamalli vaatii moniammatillista yhteistyötä.

### **Palveluohjaus**

Yksilöllisen palveluohjauksen avulla vähennetään vammaisen lapsen ja hänen perheensä palvelujärjestelmän hajanaisuutta, tehostetaan ammattilaisten välistä yhteistyötä ja tuetaan perheen aktiivista roolia oman lapsensa kuntoutuksessa. Palveluohjauksen avulla määritellään lapsen yksilölliset tarpeet ja niihin vastaavat palvelut. Tässä mallissa palvelut on keskitetty ja niitä koordinoidaan yhdessä lapsen perheen kanssa. Palvelujen tarve määritellään asiakkaan tarpeiden pohjalta ja palvelukokonaisuuden kokoamisesta ja seurannasta on vastuussa henkilökohtainen palveluohjaaja. (Ala-Nikkola & Sipilä 1996, 16-18.)

Myös VARSU:n perhepalvelusuunnitelmassa näkyy edellä mainitun kaltaisia piirteitä ja periaatteita. Perhepalvelusuunnitelman kokoaminen voi kuulua esimerkiksi kiertävälle erityislastentarhanopettajalle, jonka työhön kuuluu tuen ja asiantuntijaohjauksen tarjoaminen päivähoiton lapsiryhmille ja niiden henkilöstölle. (Pihlaja 1998, 10.) Seuraavaksi käydään lyhyesti läpi Ala-Nikkolan ja Sipilän (1996, 16) palveluohjauksen viisi vaihetta mukaillen niitä varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmiin. Vaiheet ovat asiakkaiden valikointi, palvelutarpeen arviointi, palvelujen suunnittelu ja järjestäminen, palvelujen seuranta sekä hoivajärjestelyn tarpeen mukainen korjaaminen.

*Asiakkaiden valikointi.* Asiakkaiden valikointi tapahtuu lain ja paikallisten ohjeiden pohjalta. Valintaan vaikuttavat ne säädökset, jotka rajoittavat palvelujen saannin tiettyjä ryhmiä koskevaksi. Palvelut kohdennetaan niitä eniten tarvitseville. Moniammatillisen työskentelyn kannalta valikoiminen on ongelmallista, sillä eri alojen ammattilaisilla voi olla hyvinkin erilaisia käsityksiä perheen palvelujen tarpeesta.

*Asiakkaan palvelutarpeen arviointi.* Palvelujen yksilöllinen ohjaus on tarpeellista silloin kun vammaisen lapsi ja hänen perheensä tarvitsevat monipuolisesti erilaisia

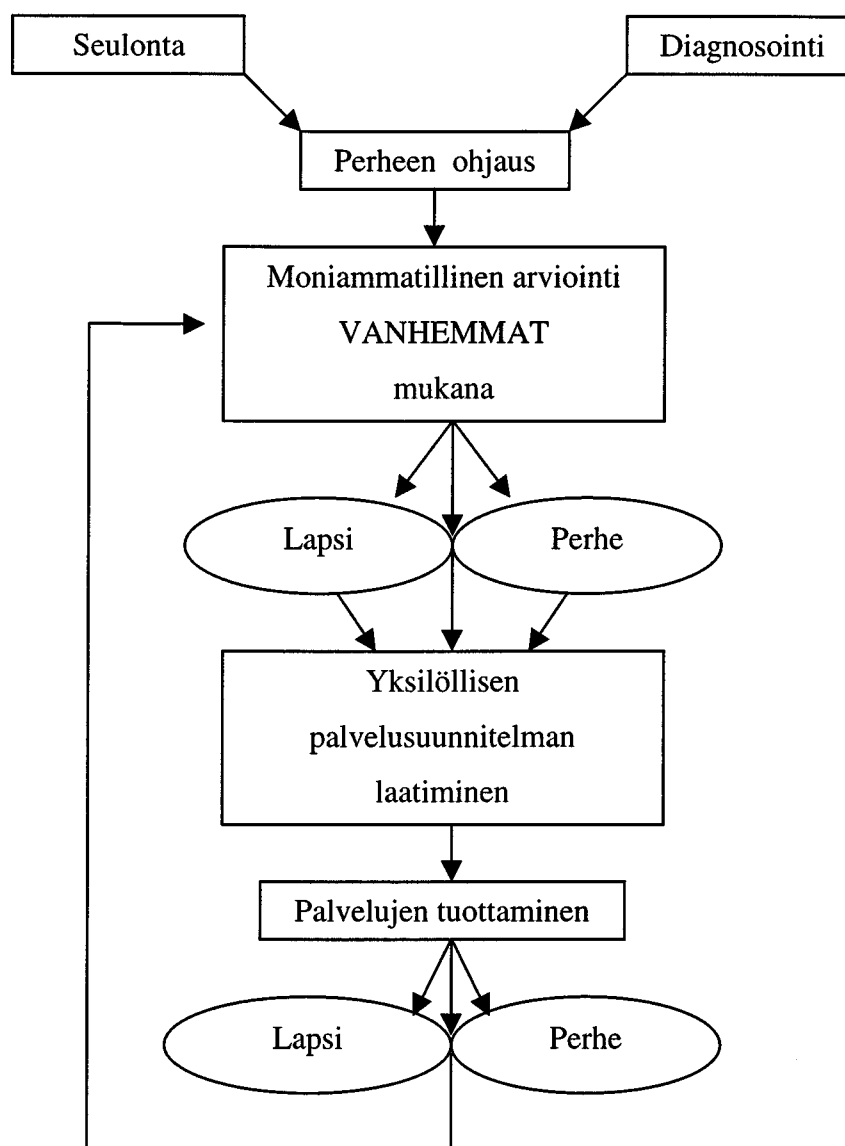
palveluja. Tilanteen huolelliseen arviointiin tarvitaan usein mukaan myös moniammatillinen tiimi. Koska perheiden yksilölliset tarpeet ovat hyvin vaihtelevia myös tarpeiden arviointiprosessien on oltava monipuolisia.

*Palvelujen suunnittelu ja järjestäminen.* Palveluohjauksen kolmannessa vaiheessa laaditaan suunnitelma palvelujen toteuttamisesta ja niiden järjestämisestä. Suunnitelmassa määritellään palvelut, niiden seuranta, käyttäjien oikeudet ja velvollisuudet sekä palveluohjaajan rooli jatkossa. Tarvittavat kuntoutuspalvelut järjestetään niin, että ne pitävät yllä lapsen ja perheen toimintakykyä.

*Palvelutavoitteiden seuranta ja järjestelyjen korjaaminen.* Palveluohjauksen tehokkaan toiminnan edellytyksenä on sen jatkuvuus. Yksi ammattilainen on vastuussa ohjauksesta koko prosessin ajan. Seurannasta vastaava ihminen neuvoo ja tukee perhettä, seuraa suunnitelman toteutumista ja tuen tarpeiden muutosta ja antaa palautetta moniammatilliselle tiimille.

Kuviossa 1 kuvataan Hutingerin (1994, 60) luomaa vanhempien ja ammattilaisten yhteistyön mallia. Yhteistyömallissa kunnioitetaan vanhempien tietämystä oman lapsensa kasvusta ja kehityksestä ja siinä otetaan perheen tuen tarpeet. Moniammatillisessa yhteistyössä korostuu poikkitieteellinen moniammatillisuuden malli, jossa vanhemmat ovat tasavertaisia lapsen kuntoutuksen arvioinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä ammattilaisten kanssa. Mallin mukaisesti lapsen ja perheen tarpeisiin laaditaan arvioinnin pohjalta yksilöllinen palvelusuunnitelma, jossa palvelut räätälöidään yksilöllisesti perheille sopiviksi ja niitä tarkistetaan tuen tarpeen mukaan.

## LAPSI TULEE PALVELUJEN PIIRIIN



KUVIO 1. Vanhempien ja ammattilaisten yhteistyömalli. (Hutinger 1994, 60.)

## 4 TUTKIMUKSEN KULKU

### 4.1 Tutkimusote

Valitsimme tutkimusotteeksemme kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka tuottaa löytöjä, joihin ei ole päädytty tilastollisten tai matemaattisten menetelmien avulla. Laadullinen tutkimus on analyttinen menettelytapa, jossa löydöt on johdettu monella tavoin kerätystä aineistosta. (Strauss & Corbin 1990, 17-18.) Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita enemmän prosessista kuin tuloksista (Bogdan & Biklen 1992, 31).

Tutkimukselle on tyypillistä aineiston keruun ja aineiston käsittelyn yhteen kietoutuminen (Hakala 1999, 185). Lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jossa tutkittavien henkilöiden näkökulmat ja mielipiteet pääsevät esiin (Hirsjärvi ym. 1998, 165). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat tutkijan vuorovaikutus tutkimukseen osallistuvien kanssa, kerronnan kuvailevuus, tutkimussuunnitelman joustavuus, harkinnanvarainen otanta, hypoteesittomuus sekä tutkijan keskeinen asema tutkimuksessa. Lisäksi laadullista tutkimusta kuvaavat tutkittavan ilmiön ainutlaatuisuuden korostaminen ja aineiston yksityiskohtaisuus. (Bogdan & Biklen 1992, 29-32; Patton 1990, 40-41.)

Laadullisen tutkimuksen valinnalla halusimme painottaa rajatun tutkimusjoukon subjektiivista näkökulmaa käsiteltävään asiaan. Aktiivisessa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa pyrimme keräämään mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa tutkittavien kokemuksista VARSU-menetelmän käyttöönnotossa. Muodostimme tutkimussuunnitelmassa määritellyt tutkimusongelmat tutkittavasta ilmiöstä nousseiden ennakkokäsitysten perusteella ja ne tarkentuivat tutkimusaineiston karttuessa.

## 4.2 Tutkimuksen eri vaiheisiin osallistuneet henkilöt

Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa valitsimme tutkittavat henkilöt VARSU-menetelmän kokeilukäyttäjistä kootusta rekisteristä. Valitsimme tutkimukseen käyttäjärekisteristä kolme kiertävää erityislastentarhanopettajaa, yhden erityislastentarhanopettajan, yhden lastentarhanopettajan ja yhden perhepäivähoitajan. Heidän lisäksi tähän vaiheeseen osallistui käyttäjärekisterin ulkopuolelta kaksi henkilöä (kiertävä erityislastentarhanopettaja ja lastentarhanopettaja), jotka olivat rekisteriin kuuluvan kollegansa tai muun työtoverinsa opastuksella tutustuneet menetelmään tai ottaneet sen käyttöönsä.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa täydensimme tutkimustietoa haastattelemalla uudelleen kahta kiertävää erityislastentarhanopettajaa. Lisäksi otimme tutkimukseen mukaan neljä uutta haastateltavaa: lastentarhanopettajan, erityisluokanopettajan, sosiaalityöntekijän ja toimintaterapeutin. Nämä neljä toimivat yhteistyössä toisen uudelleen haastatellun kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa ja muodostivat yhden VARSU-kokeilussa mukana olleen lapsen kuntoutustiimin. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin jokaista tutkimukseen osallistunutta henkilöä. Heille kaikille on annettu koodinimeke, jota käytetään haastattelujen suorissa lainauksissa.

*Kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto1).* Kelto1 on valmistunut lastentarhanopettajaksi ja on heti sen jälkeen jatkanut opintojaan erityislastentarhanopettajaksi. Hän toimii kelto2:n työparina. VARSU-koulutuksen käyneenä hän kuuluu myös menetelmän käyttäjärekisteriin.

*Kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto2).* Kelto2 on valmistunut lastentarhanopettajaksi, mutta hän ei ole suorittanut erityislastentarhanopettajan tutkintoa. Lastentarhanopettajan tutkinnon lisäksi hän on suorittanut työnohjaajakoulutuksen. Hänellä on työkokemusta päiväkodista, koululaisten iltapäiväkerhosta sekä koulusta. Kiertävänä erityislastentarhanopettajana hän on toiminut yhteensä noin kymmenen vuotta.

*Kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto3).* Kelto3 on pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettaja ja on valmistumisensa jälkeen työskennellyt muutaman vuoden



päiväkodissa. Tämän jälkeen hän on erikoistunut erityislastentarhanopettajaksi ja työskennellyt kahdessa päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Kiertävänä erityislastentarhanopettajana hän on toiminut kaksi ja puoli vuotta. Hän ei ole aloittanut menetelmän käyttöä, mutta on perehtynyt menetelmän periaatteisiin ja etsi parhaillaan lasta, jonka kanssa voisi aloittaa VARSU-kokeilun.

*Kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto4).* Kelto4 ei ole vielä aloittanut menetelmän käyttöä ja tästä syystä hänen osuutensa tutkimuksessa jäi vähäiseksi.

*Perhepäivähoitaja (pph).* Perhepäivähoitajalla on pitkä työkokemus alalta. Nykyisin hän työskentelee ryhmäperhepäiväkodissa ja on osallistunut erityispäivähoidon täydennyskoulutukseen. Hänellä on kokemusta VARSU-menetelmän käytöstä.

*Erityislastentarhanopettaja (elto).* Elto:lla on kokemuksia VARSU-menetelmän käytöstä, mutta hän osallistui tutkimuksessa vain esikyselyyn.

*Lastentarhanopettaja (lto1).* Lto1 on aloittanut viimeisen vuoden sisällä työnsä ryhmäperhepäiväkodin vastaavana opettajana. Hänellä ei ole tietoa eikä varsinaista kokemusta VARSU-menetelmästä, mutta hän osallistui haastatteluun perhepäivähoitajan ehdotuksesta. Häneltä saimme tietoa ryhmäperhepäiväkodin toimintaperiaatteista ja vallitsevista arviointikäytännöistä.

*Lastentarhanopettaja (lto2).* Lto2 on työskennellyt päiväkodissa sekä perhepäivähoidon ohjaajana. Tällä hetkellä hän työskentelee ryhmävastuullisena päiväkodin johtajana.

*Erityisopettaja (eo).* Tutkimukseen osallistunut erityisopettaja on alkuperäiseltä ammatiltaan sosiaalikasvattaja. Hän on työskennellyt valmistumisensa jälkeen vuoden lastentarhanopettajana ja sen jälkeen perhepäivähoidon ohjaajan virassa. Hän on työskennellyt myös epäpätevänä erityislastentarhanopettajana. Hän on opiskellut erityispedagogiikkaa ja toimii nykyään pätevänä erityisluokanopettajana ala-asteen yleisopetuksen tiloihin integroidussa harjaantumisloukassa.

*Sosiaalityöntekijä (stt).* Sosiaalityöntekijä on työskennellyt valmistumisestaan asti sosiaalitoimistossa.

*Toimintaterapeutti (tt).* Toimintaterapeutti on valmistunut sairaanhoito-opistosta ja ollut sen jälkeen työssä sairaalan kuntoutusosastolla.

#### 4.3 Aineiston keruu

TAULUKKO 1. Tutkimuksen eri vaiheisiin osallistuneet henkilöt.

osallistujat	1. vaihe		2. vaihe
	esikysely	Haastattelu	Haastattelu
kelto1		X	X
kelto2		X	X
kelto3	X	X	
kelto4	X		
elto	X		
lto1		X	
lto2			X
lto3			
pph	X	X	
eo			X
stt			X
tt			X

#### Esikysely

Yksi kyselyn muoto on postikysely, jolloin kyselylomake lähetetään tutkittaville postitse. Tutkittavat henkilöt täyttävät kyselyn itsenäisesti ja palauttavat lomakkeen tutkijalle palautuskuoressa. (Hirsjärvi 1998, 189-192.) Tutkimuksemme ensimmäisessä vaiheessa laadimme tutkimuksemme aiheista esikyselyn (LIITE 1).

Lähetimme kyselyn palautuskuorineen kuudelle henkilölle (kelto1, kelto3, kelto4, elto, lto3, pph). Liitimme mukaan saatekirjeen, jossa kerroimme lyhyesti kyselyn tarkoituksesta ja sisällöstä. Kerroimme osallistujille, että kysely on osa Pro Gradututkimustamme ja että tarkoituksenamme on jatkossa syventää kyselystä saatuja tietoja haastattelujen avulla. Korostimme saatekirjeessä tietojen luottamuksellisuutta. Annoimme vastausaikaa kaksi viikkoa ja mainitsimme kirjeessä viimeisen palautuspäivämäärän. Annoimme mahdollisuuden vastata myös sähköpostitse.

Kyselyssä käytetään yleisimmin kolmea eri kysymysmuotoa. Ensimmäinen kysymysmuoto, avoin kysymys, sisältää kysymyksen, jonka alle jätetään riittävästi vapaata vastaustilaa. Avoimissa kysymyksissä vastaaja määrittelee itse vastauksensa muodon ja sisällön. Toisessa kysymystyypissä, monivalintakysymyksessä, vastaajalle esitetään vastausvaihtoehtoja, joista hän rastiittaa joko yhden tai useampia annetun ohjeen mukaan. Vastausvaihtoehtojen jälkeen on hyvä esittää avoin kysymys, jolloin vastaaja voi merkitä siihen vaihtoehdon, jota tutkija ei ole tullut ajatelleeksi. Kolmas kysymysmuoto on asteikkoihin perustuva kysymys. (Hirsjärvi 1998, 194-199.)

Esikysely koostui yhdeksästä kysymyksestä ja yhteystietojen tarkistusosasta. Kuusi kysymyksistä oli muodoltaan avoimia ja joukossa oli kolme monivalintakysymystä. Kyselyn avulla kartoitettiin taustatietoja VARSU-menetelmän käyttöönotosta. Mikäli käyttöä ei ollut aloitettu, pyysimme tutkimukseen osallistujia kuvailemaan siihen johtaneita syitä. Pyydettiin tietoja myös kokeiluun osallistuvien perheiden lukumäärästä, lasten ikäjakaumasta ja lasten mahdollisista diagnooseista. Lisäksi toivoimme selvitystä perheiden ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Esikyselyyn oli varattu tilaa myös VARSU-menetelmän arviointiin oman työn kannalta. Viimeinen kysymys antoi vastaajalle mahdollisuuden kertoa niistä seikoista, jotka eivät tulleet esiin aiemmissä kysymyksissä

Postikyselyn heikkoutena voidaan pitää katoa, joka syntyy, kun tutkittava jättää vastaamatta kyselyyn. Yleensä vastausprosentti on korkeampi silloin, kun kysely on osoitettu tietyille erityisryhmälle, jolle kyselyn aihe on ajankohtainen ja tärkeä. (Hirsjärvi 1998, 189-192.) Kyselyn palautti neljä henkilöä (kelto3, kelto4, elto, pph). Niille, jotka eivät olleet määräaikaan mennessä palauttaneet kyselyä, lähetimme

uudelleen samanlaiset kaavakkeet sekä palautuspyynnön. Otimme yhteyttä myös kyselyyn vastaamatta jättäneeseen lastentarhanopettajaan (Ito1) puhelimitse. Hän ei ollut täyttänyt lomaketta, koska ei ollut vielä aloittanut VARSU-menetelmän käyttöä. Myös yksi kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto 1) jätti kyselyn palauttamatta, mutta osallistui tutkimuksemme haastatteluosuuteen.

## **Haastattelu**

Laadullisen tutkimuksen yleisin menetelmä on haastattelu. Menetelmänä se antaa tutkijalle mahdollisuuden joustavaan tietojenkeruuseen. Haastattelun avulla pyritään selvittämään haastateltavan subjektiivisia kokemuksia asiasta, josta on vielä vähän tutkittua tietoa saatavilla. Haastateltava luo tilanteessa omia merkityksiään ja on haastattelun aktiivinen osapuoli. Haastattelun avulla pyritään pääsemään syvälle sisään aiheeseen, jota voidaan vielä lisäkysymyksin täydentää. (Hirsjärvi 1998, 200-202; Silverman 1993, 14-15; Patton 1990, 278.)

Tämän tutkimuksen haastattelutyyppejä oli lähimpänä teemahaastattelua, joka on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto (ks. Hirsjärvi 1998, 204). Lisäksi haastatteluissa oli piirteitä strukturoidusta puoliavoimesta haastattelutyypistä, jossa kysymykset on kirjoitettu valmiiksi siihen muotoon, kuin ne on tarkoitettu haastattelussa kysyttäväksi. Strukturoidun puoliavoimen haastattelun etu on se, että haastattelijan on helpompi pysyä oikeissa sisällöissä ja tutkimustiedon analyysi helpottuu. (ks. Patton 1990, 285.)

Teemahaastattelun periaatteena on, että laaditaan väljiä teema-alueita, jotka ovat pelkistettyjä luetteloita käsiteltävistä aiheista. Yhden teeman alla voidaan käsitellä useita samaan aihepiiriin kuuluvia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41-42.) Teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet tiedetään, mutta kysymysten muoto ja järjestys puuttuu (Hirsjärvi 1998, 204-205). Haastattelussa keskitytään tiettyihin ennalta määrättyihin aiheisiin, mutta tutkijalla on vapaus muotoilla kysymyksiään ja rakentaa keskustelua haastateltavan kanssa. Kun aihealueet on ennalta valittu, haastattelut tuottavat systemaattista ja vertailukelpoista tietoa. (Patton 1990, 283-285.)

Laadimme haastattelun aihepiirit tutkimustehtävän ja esikyselylomakkeista nousseiden ajatusten pohjalta. Näistä muodostimme neljä teemaa, joiden pohjalta laadimme haastattelukysymykset (LIITE 2). Olennaisimmiksi haastatteluteemoiksi tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa muotoutuivat lähtökohdat ja edellytykset VARSU-menetelmän käytölle, arviointi- ja suunnittelukäytännöt varhaiserityiskasvatuksessa, kuntoutus päivähoidon arjessa sekä yhteistyö varhaiserityiskasvatuksessa. Näiden teema-alueiden sisällä kysymykset muodostuivat tarkoiksi ja rajatuiksi. Niiden järjestys vaihteli haastattelusta toiseen sen mukaan kuin haastateltava toi uusia asioita vastauksissaan esille.

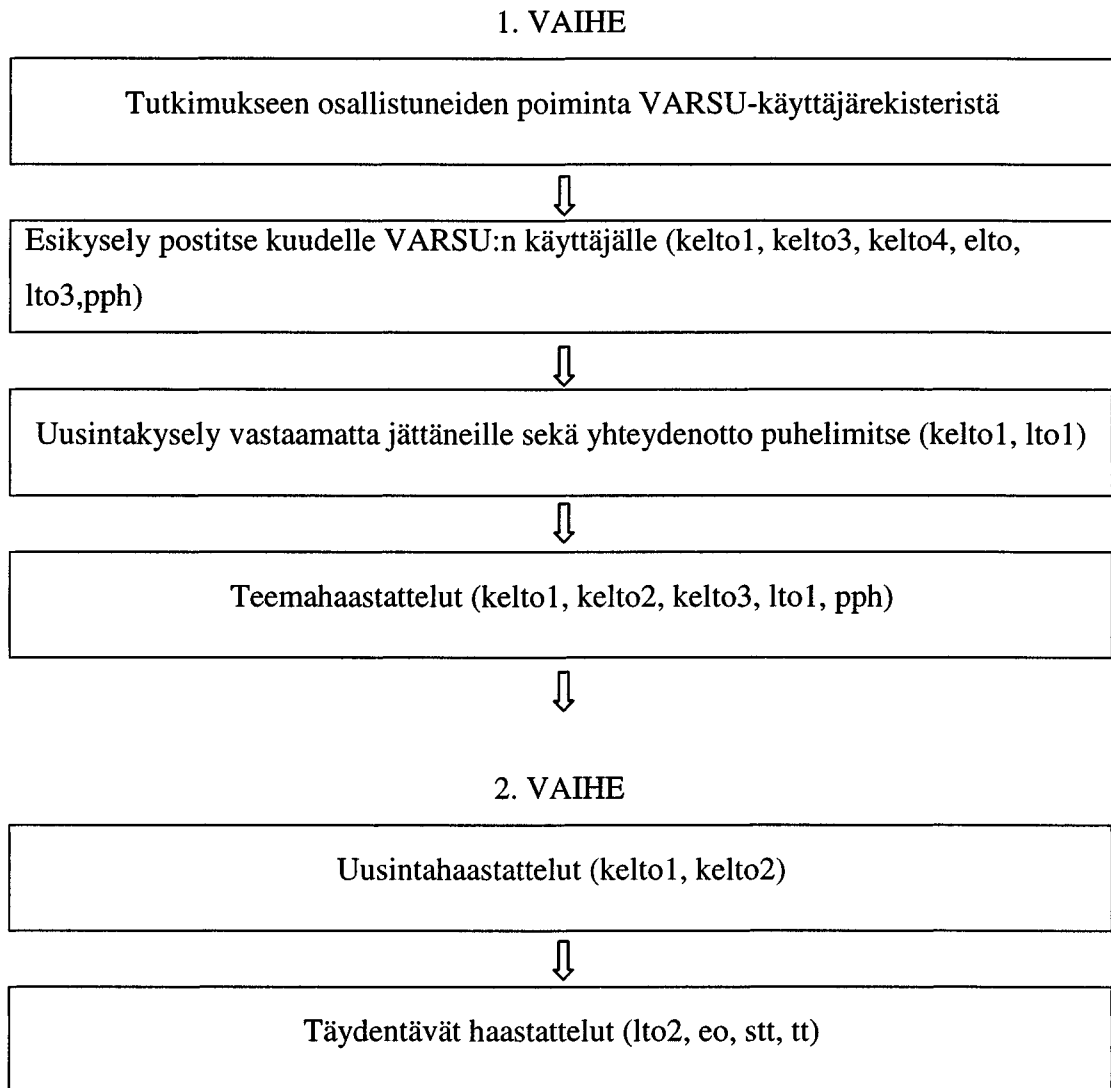
Viime vuosina haastattelun yhtenä toteuttamistapana ovat yleistyneet puhelimitse suoritettavat haastattelut (Hirsjärvi 1998, 208; Uusitalo 1995, 91). Koska tutkittavat henkilöt olivat maantieteellisesti hajallaan ympäri Suomea, teimme haastattelut kahta lukuunottamatta puhelinhaastatteluina ajan ja taloudellisten seikkojen vuoksi. Käytössä oli nauhoitettava puhelin, jonka avulla myös purimme haastattelut myöhemmin. Olimme molemmat läsnä puhelinhaastatteluissa. Sillä aikaa, kun toinen otti päävastuun haastattelemisesta, toinen tarkkaili tilannetta ja täydensi sitä tarvittaessa lisäkysymyksin. Kirjasimme lisäkysymykset paperille, josta haastattelijan roolissa ollut luki ne ja täydensi niillä haastattelua sopivan tilanteen tullen. Perhepäivähoitajaa (pph) ja lastentarhanopettajaa (Ito1) haastattelimme ryhmäperhepäiväkodissa ennen heidän työaikansa alkamista.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa haastattelimme kiertävistä erityislastentarhanopettajista kelto1:ä, kelto2:a ja kelto3:a sekä lastentarhanopettajaa (Ito1) ja perhepäivähoitajaa (pph). Haastattelumateriaalia kertyi kolme tuntia 46 minuuttia. Purimme haastattelunauhat tietokoneelle ja litteroitua materiaalia kertyi 42 sivua. Haastatteluaineiston koodaaminen osoitti, että aineistoa ei ollut riittävästi.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastattelimme uudelleen kelto1:ä ja kelto2:a. Haastattelujen avulla tarkistimme epäselviksi jääneitä asioita sekä kartoitimme VARSU-kokeilun kehittymistä kuluneena ajanjaksona (LIITE 3). Halusimme mukaan myös moniammatillisen yhteistyön näkökulman, joka oli noussut esiin ensimmäisen vaiheen haastatteluissa. Tämän vuoksi haastattelimme toisessa vaiheessa myös neljää varhaiskuntoutuksen ammattilaista (eo, Ito2, stt, tt) uusina

tutkimukseen osallistujina (LIITE 4). Tässä vaiheessa haastattelumateriaalia kertyi yhteensä kaksi tuntia 25 minuuttia. Litteroitua materiaalia kertyi 32 sivua.

KUVIO 2. Tutkimuksen kulku ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa.



#### 4.4 Aineiston analyysi

Hirsjärven (1998, 217) mukaan aineiston analyysi ja päätelmien teko edellyttää esityöskentelyä materiaalin parissa. Pattonin (1990, 381-383) mukaan aineiston analyysin alkuvaiheessa tutkija tekee havaintoja ja huomioita materiaalista sekä nimeää ja luokittelee niitä eri otsikoiden alle. Osa havainnoista voi sopia usean

otsikon alle. Aineiston läpikäyminen useaan kertaan tarkentaa luokittelua. Jos tutkijoita on kaksi, he käsittelevät aineistoa aluksi yksin ja sen jälkeen havaintoja vertaillaan ja niistä keskustellaan. Aineistosta saadaan moniulotteisempi näkemys, kun sitä tarkastelee useampi kuin yksi henkilö.

### **Esikyselyn analyysi**

Koodasimme esikyselylomakkeilla keräämämme aineiston alleviivaamalla keskeisiä asioita eri väreillä ja kokosimme samalla värillä koodatut asiat yhteisen teeman alle (teemat; ks. Haastattelu, s. 41). Lisäksi teimme merkintöjä papereiden reunaan ja kirjoitimme muistiinpanoja erilliselle paperille. Luimme kyselyaineistoa useaan kertaan läpi ja keskustelimme kyselyiden herättämistä ajatuksista. Esikyselystä saamamme tiedot jäivät kuitenkin vähäisiksi. Kysely antoi meille lähinnä taustatietoa VARSU-menetelmän käyttäjäkokemuksista.

### **Haastatteluaineiston analyysi**

Otimme haastatteluaineistosta kopiot molemmille tutkijoille. Kumpikin tutustui aluksi yksin materiaaliin ja aloitti havaintojen kirjaamisen sekä alustavan koodauksen. Koodasimme haastatteluaineistoa alleviivaamalla eri värein eri aihealueita, jotka nimesimme myöhemmin. Lisäksi kirjoitimme omia huomioitamme paperien marginaaleihin. Sen jälkeen vertasimme muodostamiimme aihealueita ja teimme niiden pohjalta seitsemän alustavaa koodiluokkaa. Luokittelimme alustavat koodaukset aihealueittain teemoiksi, joita olivat:

- päivähoiton lapsikäisyys
- perheen merkitys
- moniammatillinen yhteistyö
- toimintaperustainen ohjaus
- kuntoutuksen arviointi- ja suunnittelukäytännöt
- koulutuksen tarve VARSU-menetelmän käyttöönotossa
- integraatioajattelu päivähoitossa.

Kokosimme haastattelumateriaalin muodostettujen teemojen alle. Koodauksista koottua materiaalia kertyi 26 sivua.

Myöhemmin tarkensimme koodausta, jonka jälkeen tutkimuksen kannalta olennaisimmiksi ja lopullisiksi teemoiksi muodostuivat:

- 1) lapsen toiminnan arviointi, suunnittelu ja ohjaus varhaiskuntoutuksessa
- 2) perheen rooli lapsen kuntoutuksessa
- 3) moniammatillinen yhteistyö päivähoidossa.

Löydösten kirjaamisvaiheessa tarkensimme luokittelua vielä jokaisen yksittäisen teeman alla järjestelemällä siihen kuuluvia asioita alaotsikoiden alle. Tutkimuksemme löydösosa rakentuu edellä mainituista kolmesta teemasta sekä niiden alaotsikoista.

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja -tekniikoita. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuden määrittelyyn ei voida löytää yhtä ainoaa oikeaa käsitystä. Laadullisessa tutkimuksessa ei etsitä objektiivista totuutta, vaan tarkoituksena on tarkastella ilmiötä tutkijan valitsemasta näkökulmasta. (Tynjälä 1991, 388.) Tämän vuoksi laadullinen tutkimus tarvitsee omat luotettavuuden arvioinnin kriteerit. Luotettavuuden arvioinnin osatekijöitä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Näiden kriteerien määrittämiseen on laadullisessa tutkimuksessa kehitetty termit vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Lincoln & Guba 1985, 290-301; Tynjälä 1991, 390.)

#### **Tutkimuksen vastaavuus**

Laadullinen tutkimus tulee tehdä niin, että löydöt ovat luotettavia ja uskottavia, sekä niin, että tutkijoiden tutkimusaineistosta tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien konstruktioita. Vastaavuutta lisäävät tutkittavan asian riittävän pitkä ja tarkka havainnointi, hyvien muistiinpanojen tekeminen sekä triangulaatio eli ristiinvalidoiminen. Triangulaatio merkitsee sitä, että tutkimuksessa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. (Lincoln & Guba 1985, 194-307; Tynjälä 1991, 392; Patton 1990, 461.) Tässä tutkimuksessa pyrimme luotettavuuteen kahden tutkijan yhteistyöllä sekä aineiston keruu- että analyysivaiheessa, jolloin tutkijatriangulaatio mahdollistui. (ks. Patton 1990, 468). Tutkittavan ilmiön



havainnointia heikensi se, että emme olleet kenttätöissä, vaan aineiston keruumme tapahtui pääasiassa puhelimitse. Työskentelimme kuulohavaintoon perustuvassa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, jolloin muut tilannetekijät, kuten eleet ja ilmeet, jäivät huomioimatta. Tarkka havaintojen kirjaaminen ja muistiinpanojen tekeminen mahdollistui, koska nauhoitimme kaikki haastattelut (Patton 1990, 461).

### **Tutkimuksen siirrettävyys**

Yleistämisen sijaan laadullisessa tutkimuksessa on parempi puhua siirrettävyydestä. Tutkimuksen siirrettävyys tarkoittaa mahdollisuutta löytöjen soveltamiseen toisessa yhteydessä. Siirrettävyys riippuu siitä, kuinka samanlaisia tutkittu ympäristö ja vertailuympäristö ovat. Tutkijan tehtävänä on kuvailla rikkaasti ja kattavasti omaa aineistoaan ja tutkimustaan, jotta tutkimuksen soveltaja voi arvioida sen hyödyntämismahdollisuuksia toisessa ympäristössä. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.) Siksi pyrimmekin tässä tutkimuksessa kuvailemaan tarkasti sen eri vaiheita ja kerättyä aineistoa. Rikkaan kuvailun avulla pyrimme tuomaan esiin niitä seikkoja, jotka tukevat tämän tutkimuksen siirrettävyyttä uuteen tutkimusympäristöön.

### **Tutkimustilanteen arviointi**

Tutkijan on työssään huomioitava erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta tai tutkittavasta ilmiöstä johtuvat tekijät. Silloin kun tutkimuksessa voidaan olettaa olevan useita todellisuuksia, ei tulosten pysyminen samana ole tarkoituksenmukaista. Tutkimuksen aikana voi esiintyä vaihtelua niin tutkijan omassa toiminnassa kuin ympäröivissä olosuhteissakin. Tutkittava voi esimerkiksi muuttaa näkökantonsa tutkimuksen kuluessa. (Lincoln & Guba 1985, 316-318; Tynjälä 1991, 391.) Tässä tutkimuksessa vaihtelua aiheuttava tekijä oli aineistonkeruutaitojemme kehittyminen tutkimuksen edetessä. Laadimme haastattelukysymykset niin, että ne mahdollistivat tutkimukseen osallistuneiden omien näkemysten esille saamisen. Havaitimme, että näkemykset voivat muuttua tutkimuksen kuluessa. Esimerkiksi tutkittavien oletukset suositeltavista vastauksista saattavat ohjata heidän vastaamistaan. Osa kiertävistä erityislastentarhanopettajista sanoi käyttävänsä VARSU:a moniammatillisen yhteistyön välineenä. Myöhemmin,

kun halusimme haastatella heidän yhteistyötahojaan, he muuttivatkin käsitystään sellaiseksi, että VARSU-menetelmää käytettiin vain omassa työssä, ei moniammatillisessa yhteistyössä.

### **Tutkimuksen vahvistettavuus**

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan subjektiivisuuden välttämättömyyttä. Tutkijan tulee dokumentoida huolellisesti käyttämänsä menetelmät ja aineiston analyysi, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Patton 1990, 482; Tynjälä 1991, 391.) Tutkijan tulee myös avoimesti esittää tutkimukseen ja omaan toimintaansa liittyvät rajoitukset, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen toteuttamiseen ja luotettavuuteen (Patton 1990, 482). Ulkopuolisen tarkastajan käyttö, triangulaatio ja refleksiiviset muistiinpanot tukevat vahvistettavuutta (Lincoln & Guba 1985, 318-319; Tynjälä 1991, 392-393). Kuvailimme tässä tutkimuksessa käyttämämme tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysin mahdollisimman selkeästi. Liitimme kyselylomakkeet ja haastattelukysymykset tutkimuksen loppuun menetelmien havainnollistamiseksi. Tutkimuksen menetelmäosuuden selkeyttä ja johdonmukaisuutta varmistimme antamalla sen ulkopuolisen henkilön luettavaksi. Saatu palaute auttoi meitä jäsentämään tutkimuksen kirjallista rakennetta sekä selventämään käyttämiämme käsitteitä.

## 5 ARVIOINTI SUUNNITTELUN JA LAPSEN OHJAUKSEN POHJANA

Haastattelimme tutkimustamme varten yhteensä kahtatoista varhaisvuosien erityiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen ammattilaista. Tarkoituksena oli VARSU-menetelmän käyttökokemusten kartoitus. Haastattelut tuottivat kuitenkin pääasiassa tietoa yleisistä arviointi- ja suunnittelukäytännöistä, jotka myös painottuvat tutkimuksen tuloksissa. VARSU-menetelmän käyttäjäkokemusta oli lopulta vain kolmella haastatelluista.

### 5.1 Arvioinnista suunnitteluun ja ohjaukseen

#### **Lapsen arviointi ilman VARSU:a**

Yhdeksän ammattilaista kahdestatoista ei ollut käyttänyt lainkaan VARSU-menetelmää työssään. Lapsen toiminnan arviointia suoritettiin havainnoimalla ja erilaisia arviointimenetelmiä käyttäen. Kukin lapsen kuntoutukseen osallistuva taho arvioi lasta omilla menetelmillään. Toimintaterapeutti kertoi käyttävänsä lapsen arvioinnissa erilaisia visuo-motoriikkaa (näköhavainnon ja motoriikan yhteistoimintaa) mittaavia testejä sekä kontrolloitua piirrostarkkailu-testiä. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kertoivat käyttävänsä useita pedagogisia arviointi- ja kuntoutusmenetelmiä soveltuvien osin. Myös lapsen toiminnan havainnointi arjessa kuului tutkittavien työskentelytapoihin. Arvioinnissa lähdettiin liikkeelle lapsen kokonaiskehityksen arvioinnista. Alle kolmevuotiaiden lasten arviointimenetelmien kehittämiseen ja yhä varhaisempaan lasten arviointiin esiintyi tarvetta.

*”On höylätty tuosta kokonaiskehityksen havainnointilomakkeesta semmonen viisivuotisversio (...) se täytetään päivähoito ja vanhemmat yhdessä ja myös perhepäivähoito ja sit vanhemmat vie sen neuvolaan... mutta kyllä se tarve [arviointi] on ihan selvä saada varhaisempaan vaiheeseen... just tästä pienten havainnoinnista, ku se on meillä se yks painopiste.” (kelto3)*

Kiertävät erityislastentarhanopettajat kuvailivat kuntoutuskokonaisuuden osittaista hahmottomattomuutta päiväkodeissa. He olivat kokeneet, että päiväkodin henkilökunnalla ei aina ole riittävästi tietoa tai välineitä erityisen tuen tarpeessa

olevien lasten kehityksen tukemiseen. Heidän mielestään lasten yksilöintegraatio hyväksytään periaatteessa, mutta lapsen toiminnan arviointi ja yksilöllisten tavoitteiden asettaminen voi tuntua vaikealta. Vaikka integraatio hyväksytään, sen toteuttamisperiaatteet eivät välttämättä ole kaikille selviä. Fyysisen integraation nähdään useimmiten toimivan, mutta lapsen sosiaalinen integraatio ei välttämättä toteudu.

*”Nyt meillä on tämmönen, jolla on jotain erityistarpeita ja tuota tiedetään, että hänellä on kuntoutusta, mutta ei tiietäkkään sen enempää eikä olla tavallaan sisäistetty sitä ideaa ja sitä integraatioidea (...). Joku tärkeä asia on, miten otetaan joku tila käyttöön ja onko hänelle se ja paikka terapiaan (...) ja sit tää, et miten tää kokonaisuutena, et kun täytyy myös ajatella sitä integraatiota ja pystyy oleen osa sitä ryhmää, toimimaan siinä (...).” (kelto3)*

Vaikka VARSU-menetelmää ei käytetty, se nähtiin osana lapsen toiminnan arviointia ja kuntoutuksen kokonaissuunnitelmaa. VARSU:n käyttöönoton nähtiin edellyttävän menetelmän arvon ymmärtämistä kaikkien kuntoutukseen osallistuvien keskuudessa. Lisäksi koettiin, että menetelmän periaatteiden ja käytön sisäistäminen vie runsaasti aikaa.

VARSU:n käytön aloittamisen uskottiin tuovan jatkossa apua yhteistyön toimivuuteen päiväkodin henkilökunnan ja kiertävän erityislastentarhanopettajan välillä. Kiertävien erityislastentarhanopettajien kokemus oli, että itselle selvä asia ei välttämättä ole selvä päiväkodin henkilökunnalle. Systemaattinen havainnointi ja suunnitelmien laadinta ei heidän mielestään ole välttämättä itsestään selvää kaikille. VARSU:n käyttöönotto nähtiin mahdollisuutena tuoda kuntoutus lähemmäksi päiväkodin omaa pedagogista toimintaa.

### **Suunnittelun yleisiä periaatteita**

Arviointi- ja kuntoutussuunnitelmapalavereja pidettiin pääsääntöisesti kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Kuntoutussuunnitelman teko aloitettiin lapsen lähtötilanteen määrittämisestä. Aluksi määriteltiin lapsen vahvuudet ja kehitettävät alueet yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Ammattilaisten mukaan lapsen

kuntoutussuunnitelmaan kirjattavat tavoitteet tehdään yhdessä moniammatillisen tiimin jäsenten arviointien ja näkemysten pohjalta. Kuntoutussuunnitelmapalaverissa kootaan kaikkien ammattiryhmien lapsen kehityksestä ja arvioinnista tekemät yhteenvedot tai lausunnot. Palaverissa mietitään lapsen kehityksen nykytilannetta sekä tulevaisuuden tukitoimia ja mahdollisia terapioita. Jokaiselle ammattilaiselle määritellään omat tehtävänsä ja roolinsa lapsen kuntoutuksessa. Tässä vaiheessa tärkeäksi koetaan lapsen tunteminen.

*”[kuntoutussuunnitelmapalaverissa] me ollaan nyt mietitty ensin sen lapsen lähtötilanne, kun se tuli sinne [päiväkotiin] (...) mä kävin tutustumassa siihen päiväkodissa (...) me ollaan mietitty ihan näitä harjoituksia (...) ja jaettu tätä vastuuta.” (eo)*

*”Siinä [kuntoutussuunnitelmapalaverissa] sitten mietitään, että missä, minkälainen tämä laps on ja mihinkä me halutaan päästä tämän lapsen kanssa (...) jokainen saa sitten määrättyjä tehtäviä, jota tuota yritetään sitte (...)” (lto2)*

### **Lapsen arviointi VARSU-menetelmällä**

Tutkimuksessamme mukana olleista ammattilaisista kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa ja perhepäivähoitaja olivat käyttäneet VARSU-menetelmää osana kuntoutussuunnitelman laadintaa. He olivat käyttäneet menetelmää monenlaisten lasten kanssa. VARSU-kokeiluun osallistuneet lapset olivat kaikki integroituina tavallisiin päiväkotiryhmiin. Taulukossa 2 esitetään lasten diagnoosit.

TAULUKKO 2. Diagnoosit lapsilla, joiden kuntoutuksessa hyödynnettiin VARSU-menetelmää.

DIAGNOOSI	VARSU-MENETELMÄN KÄYTTÄJÄT		
	Kelto1	Kelto2	pph
Aspergerin syndrooma	X		
Dysfasia	XX		
Hahmottamisen vaikeus		X	
Kehitysvamma	X	X	
Kehitysviivästymä		X	
Kielen kehityksen viivästymä			X
Käden anomalia		X	
Tarkkaavaisuuden häiriö		X	

(Jokainen taulukkoon merkitty rasti kuvaa yhtä VARSU-kokeiluun osallistunutta lasta.)

Kukaan VARSU:a käyttänyt ammattilainen ei käyttänyt menetelmää systemaattisesti. Menetelmästä oli käytetty lähinnä hienomotoriikan ja sosiaalisen kommunikaation arviointiosuutta. VARSU-menetelmä oli yksi menetelmä muiden menetelmien joukossa. Lapsi nähtiin yksilönä, jolle pyritään löytämään hänen taitojaan parhaiten kuvaava arviointitapa tai yhdistelmä eri menetelmistä.

*”Käytän sitä [VARSU:a] monen muun materiaalin ohella sillai soveltuvien osien. Lähinnä oon käyttänyt sitä vanhempien haastatteluosiota siinä, mut et aina sit kyllä (...) mä sieltäkin [VARSU:sta] kattelen aina sitten, että mitähän kuntoutusvinkkejä siellä olis ...mut että me kyllä aika paljon toimitaan sillä tavalla, että ei oteta vaan joku Irene Johanssonin metodi tai joku muu, vaan etsitään sieltä ja täältä ja pyritään löytämään semmonen niinkun tälle lapselle tarpeellinen metodi.” (kelto2)*

*” (...) kun nää lapsethan on periaatteessa kartotettu ja perheen tilannetta on kartotettu jossain jo aikasemmin niin pitää keksiä joku semmonen malli, mistä on hyötyä perheelle ja päivähoitollekin sitten.” (kelto1)*

Taulukossa 3 esitetään tiivistetysti, mitä osa-alueita VARSU-menetelmästä oli käytetty.

TAULUKKO 3. VARSU:a käyttäneet ja heidän menetelmästä käyttämänsä osat.

VARSU:n käyttäjät	Arviointi	Opetus-suunnitelma	Perheraportti	Perheen tavoite-lomake
Kelto1	X	X	X	X
Kelto2	X	X	X	X
pph	X	X		X

Menetelmän käyttöönoton jälkeen lapsen toiminnan arviointiin alettiin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Perhepäivähoidossa arviointi oli ollut mukana lähes kaikessa päivittäisessä toiminnassa. Lasta arvioitiin lähinnä tarkkailemalla ja havainnoimalla lapsen yksilöllistä kehitystä vertaamalla sitä ikänormeihin. Tällä tavalla lapsen kehitystä voitiin seurata tarkasti ja monipuolisesti. VARSU oli tuonut mukanaan havaintojen kirjaamisen muistiin. VARSU-arvioinnin tekemisen koettiin voivan tuoda lapsesta esiin asioita, joita ei välttämättä huomaa päivähoiton arjessa.

*”Arviointi on mukana kaikessa toiminnassa. Minulla on monessa paikassa lappu, jotta pystyn milloin tahansa merkitsemään muistiin jonkin havaitsemani asian. Nyt jo joskus huomaa tarkkailevansa lapsia enemmän ja kiinnittämään huomion aikaisempaa herkemmin sellaisiin piirteisiin, joita on VARSU:n kanssa arvioinut.” (pph)*

### **VARSU:n ideoiden näkyminen suunnittelussa**

Arkipäivän toiminta nähtiin lähtökohtana kuntoutuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Kaikki kiertävät erityislastentarhanopettajat korostivat lapselle asetettujen tavoitteiden konkreettisuutta ja liittämistä lapsen arkeen. He kertoivat asettavansa lapsille lähitavoitteita, joiden toteutumisen kautta lapsi pyritään integroimaan omaan lähiympäristönsä. Yhteisten tavoitteiden asettelu koettiin

tärkeänä. Yhdessä määriteltyjen tavoitteiden pohjalta nähtiin olevan helpompaa lähteä eheyttämään lapsen elämää ja kuntoutusta.

*”No ollaan yritetty, että tähän pyritään [konkreettien tavoitteiden asettamiseen] ja tää on tavoite, ens tämmönen lyhytaikainen ja sitten tämmönen pitkäaikaistavoite.” (kelto1)*

*”(...) ja mitä painotuksia on (...) kokonaiskuntoutuksesta vastaavalla taholla, on se sitten erityishuoltopiiri, keskussairaala (...) jonkun muun tahon vastuulla. Et sieltähän me saadaan ne osviitat, mut sitten hyvin paljon lähtee siitä arkipäivän selviämisestä. Niin kyllä sitten käytännössä määritellään tämmöset selkeät lähitavoitteet (...) me voidaan laittaa, mitä on ne osatavoitteet ja sitten laittaa vähän tämmönen pitemmän aikavälin tavote.” (kelto3)*

Ammattilaiset kokivat, että kaikkien harjaannutettavien taitojen ja asioiden pitäisi olla lähellä lapsen tavallista elämää. Tärkeänä pidettiin sitä, että samaa taitoa harjaannutetaan monissa erilaisissa arjen tilanteissa ja että opitulle taidolle on mielekästä käyttöä heti. Tärkeäksi koettiin myös, että yksilöterapiassa tehtävät harjoitukset ja muut kuntoutukselliset toimenpiteet siirtyisivät osaksi jokapäiväistä toimintaa.

*”Samaa asiaa harjaannutetaan muutoinkin, kun vaan sen terapeutin kanssa, et miten se asia siirretään sinne arkipäivään se juttu. Et tavallaan niinku se eri tilanteissa oppiminen niinkun tukee sitä toisessa tilanteessa opittua.” (kelto2)*

*”No yks klassinen esimerkki on, et jos tota lapsella on tietty aika, että pitää päiväkodissa olla seisomatelineellä, niin sekin liitetään niihin arkipäivän toimintoihin. Et sitä voi tehdä siinä samalla, kun vaikka askarrellaan, riippuen nyt toiminnasta. Et perusasia on se, että nää arjen toiminnat on se ykkönen ja sitten nää lapsen tavoitteet tulee osana sitä arkea. Uskosin, että pikkuhiljaa suuntaus on pikkuhiljaa menossa siihen päin, et enemmän tää on sitä arkipäivän toimintaa.” (kelto3)*



## 5.2 Lapsen ohjaamisen periaatteita

### **Kuntoutuksen terapiapainotteisuus**

Päivähoidossa käytettiin sekä yksilöohjausta että kuntoutusta pienryhmissä. Kuntoutuksen koettiin tapahtuvan vielä usein terapian ehdoilla ja olevan pääsääntöisesti yksilökuntoutusta. Nähtiin myös, että mitä enemmän lapsella on terapeutteja, sitä enemmän päivähoitoryhmän henkilökunnalta vaaditaan käytännön asioiden, kuten tilojen ja päiväjärjestyksen, koordinoimista. Kuntoutuksen koettiin jäävän helposti irralliseksi päiväkodin arjesta. Kuitenkin oli myönteisiäkin kokemuksia esimerkiksi siitä, että terapeutit ovat huomioineet päiväkodin toimintasuunnitelman ja liittävätkin siihen lasten yksilöllisiä tavoitteita. Myönteisenä koettiin myös se, että osa terapeuteista osallistuu toisinaan ryhmätoimintaan tai ohjaa pienryhmiä. Kuntoutuksen tehokkaampi liittäminen osaksi koko lapsiryhmän toimintaa nähtiin kaikkien lasten kehitystä tukevana ja samalla myös ryhmän henkilökunta voisi saada konkreettisia kuntoutusvinkkejä päiväkodin arjen toimintaan.

*”Et jos lapsi on tullut päiväkotiin oppimaan toisten mallista ja sosiaalistumaan ja niin pois päin ja jos käytännössä se päivä, tällainen käytännön esimerkki: et osapäivälapsi tulee päiväkotiin niin et hän ehtii käydä syömässä siellä aamupalalla. Ja kun toiset lähtee toimintoihin, hänellä alkaa yks terapia. Kun toiset lähtee ulos, hänellä alkaa seuraava. Ja seuraavan kerran hän on ryhmän kanssa, kun menee syömään ja sitten onkin lepoa. Niin kyllähän siinä ne oppimistilanteet ryhmässä jää aika vähäiseksi.” (kelto3)*

*”Semmonen ihan niinku systemaattinen suunnittelu, niin se on varmaan vielä aika kesken. Et usein on kuitenkin lähteny sen terapian ehdoilla... joitakin hyviä kokemuksia on siitä, että on lähdetty niin päin, että päiväkotiki antaa selkeästi sen oman toimintasuunnitelmansa niinku terapeutille.” (kelto3)*

Lapsen näkökulma nousi esiin kuntoutusta käsiteltäessä. Tutkittavien mielestä kuntoutuksen tulisi olla selkeästi jäsenettyä ja lapsen tarpeisiin perustuvaa. Lapsen olisi hyvä tietää, mistä terapiassa on kysymys ja miksi jotakin toimintaa on hyvä harjoitella. Kuntoutuksen tulisi olla leikinomaista ja lapselle mielekästä niin, että terapiasta jää myönteinen vaikutelma.

## VARSU lapsen ohjaamisen selkeyttäjä

Kiertävä erityislastentarhanopettaja saatettiin toisinaan nähdä päiväkodin ulkopuolisena henkilönä, joka tarjoaa apua ja neuvoja, mutta ei tunne arjen todellisuutta päiväkodissa. VARSU:n käyttöönoton jälkeen kuntoutus ja lapsen ohjaus olivat kuitenkin konkretisoituneet päiväkodin henkilökunnalle aikaisempaa paremmin, kun käytössä oli ollut materiaalipaketti, jonka avulla voitiin seurata tarkasti lasten kehityksen etenemistä.

*”(...) Sitten tulee jotenkin niinkun, et se on sen kiertävän ajatuksia, et ei hän tiedäkään, et mitä se on todellisuudessa, tai että no vanhemmat vaan vaatii, eikä tiedäkään, että mitä tää on todellisuudessa.” (kelto1)*

*”(...) niissä ryhmissä, missä nää lapset on, että lastentarhanopettajat on ehkä saaneet vähän paremman tämmösen ”ahaa-elämyksen”, että tosiaan, että on tämmöset paperit, ihan niinku painettu versio (...)” (kelto1)*

Perhepäivähoidossa teematyöskentely nähtiin lapsen kannalta hyvänä tapana opetella uusia asioita. Erilaisten teemojen koettiin kuvastavan myös VARSU:n toimintaperustaista ideaa. Teemojen alla lapsella on mahdollisuus harjoitella samaa taitoa useissa eri tilanteissa. Saman teeman sisällä käytettyjen erilaisten toimintamuotojen, kuten esimerkiksi liikunnan ja askartelun, koettiin tukevan lapsen harjoiteltavan taidon yleistymistä monenlaisiin tilanteisiin. Tutkimuksessamme esiintyi näkemys siitä, että VARSU-opetussuunnitelma tarjoaa paljon vinkkejä, joita käytännön työhön on kaivattu. Lapsen ohjaamista pidettiin helpompana, kun pohjana on selkeä menetelmä, joka tukee lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointia. Lisäksi VARSU-arviointia tehdessä oli opittu painottamaan lapsen vahvuuksia ja myönteisiä oppimiskokemuksia.

### 5.3 Löydösten tarkastelu

Tämä tutkimusosuus, jossa käsitellään lapsen toiminnan arviointia, suunnittelua ja ohjausta, tuo esiin tarpeen lapsen oppimisvaikeuksien aiempaa varhaisempaan tunnistamiseen ja ennalta ehkäisyyn sekä erityispedagogisen tiedon lisäämiseen päiväkodin henkilökunnan keskuudessa. Perinteisen terapiajohtoisen kuntoutuksen

rinnalle on kuitenkin jo noussut VARSU-menetelmän käyttöön oton myötä uusia näkemyksiä ja käytäntöjä lapsen varhaiskuntoutuksen toteuttamiseen.

Bricker (1998, 256) on todennut AEPS-menetelmää (VARSU) koskevissa tutkimuksissaan muun muassa, että menetelmää ei yleensä käytetä kokonaisuudessaan. Menetelmästä valitaan hänen mukaansa helposti niitä osa-alueita, jotka sopivat parhaiten ammattilaisen omiin kuntoutuskäsityksiin tai jotka voidaan sopeuttaa hänen nykyisiin toimintatapoihinsa. Tutkimukseemme osallistuneilla VARSU:n käyttö oli vielä hajanaista ja sen käyttöä vasta harjoiteltiin. Menetelmän kokeilukäyttäjät olivat ottaneet osia siitä käyttöönsä, mutta tieto menetelmästä ei ollut levinnyt yleisempään käyttöön. Menetelmän eri osa-alueiden valintaa perusteltiin lasten yksilöllisillä kuntoutustarpeilla.

Brickerin (1998, 3, 256) mukaan kuntouttajat tarvitsevat huomattavasti aikaa uuden menetelmän liittämiseksi aiempiin käytäntöihinsä. Hänen mukaansa monet kuntouttajat, opettajat, terapeutit ja hoitajat ovat halukkaita oppimaan lähestymistavan konkreettisia lähtökohtia, mutta vähemmän kiinnostuneita sen käsitteellisestä perustasta. Bricker toteaa, että heidän on vaikeaa yhdistää lapsen tavoitteet ja päämäärät arjen rutiineihin, leikkiin ja suunniteltuihin toimintatuokioihin. Tutkimuksemme tulosten perusteella näyttäisi siltä, että VARSU:n teoriataustana oleva toimintaperustainen ohjaus on herättänyt mielenkiintoa ja innostusta, mutta kuntoutuksen joustava liittäminen arjen toimintoihin ei vielä välttämättä toteudu.

Brickerin (1998, 11) määritelmä toimintaperustaisesta ohjauksesta sisältää neljä peruseriaa. Näitä ovat lapsilähtöinen toiminta, lasten tavoitteiden liittäminen arkeen, loogisten syy-seuraussuhteiden käyttö, sekä toiminnallisten taitojen kehittäminen. Toimintaperustaisuus tulee esiin tutkimukseemme osallistuneiden kuvaillessa mielestään ihanteellisia kuntoutusolosuhteita. Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteita arvostetaan ja toteutetaan monen haastateltavan mielestä heidän omassa työympäristössään. Mielenkiintoa kuvastavat toimintaperustaisen ohjauksen ja VARSU:n ideaa siitä, että taitojen harjaannuttaminen liitetään arkipäivän tilanteisiin.

Viitala (2000, 91) esittää tutkimuksessaan lastentarhanopettajien näkemyksiä integraation toimivuudesta päivähoitossa. Hänen mielestään lastentarhanopettajat suhtautuvat integraatioon myönteisesti ja pitävät sitä tärkeänä, mutta tuntevat myös siihen liittyviä ongelmia. Viitalan tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista noin puolet koki erityispedagogisen tietonsa riittämättömäksi. Tutkimuksemme osallistuneet kiertävät erityislastentarhanopettajat kokivat, että päiväkodeissa on tarvetta erityispedagogisen tietämyksen lisäämiseen, jotta integraation edellytykset toteutuisivat yksilöllisesti jokaisen kuntoutusta tarvitsevan lapsen kohdalla.

VARSU-menetelmä oli antanut perhepäivähoitoon uusia välineitä lapsen toiminnan arviointiin ja suunnitteluun. VARSU:n idea siitä, että lapsen arviointi ja ohjaus on mukana kaikissa arjen toiminnoissa, oli sisäistetty. Vastauksena kiertävien erityislastentarhanopettajien esittämään kuntoutuksen hahmottumattomuuteen päiväkodeissa voitaisiin pitää perhepäivähoidon näkemystä siitä, että selkeän ja systemaattisen menetelmän hallinta tukee omaa työtä ja lapsen kuntoutusta.

## 6 PERHEEN ROOLI LAPSEN KUNTOUTUKSESSA

### 6.1 Vanhempien osallistuminen arviointiin ja suunnitteluun

Tutkimukseen osallistuneet olivat samaa mieltä siitä, että perheen mukanaolo on lapsen kuntoutuksessa tärkeää. Perhe nähtiin lapsen ensisijaisena kasvupaikkana ja kuntoutuksen lähtökohtana. Vanhempien pitäisi saada olla mukana alusta alkaen, sillä vanhemmat pystyvät tekemään paljon arvokkaita huomioita oman lapsensa toiminnasta sekä voivat tukea lapsensa kehitystä perheen arjessa.

*”Perhe on siinä niinku se tärkeä pointti tai perhe osallistuu ja et siinä korostuu niinku se, että sen lapsen kasvupaikka on se perhe ja (...) semmonen kuntoutus onnistuu, mihin vanhemmatkin on motivoituneita. Että vanhemmat osaavat ja pystyvät tekemään arvokkaita huomioita ja harjottelemaan lapsen kanssa (...)” (kelto2)*

*”(...) ja toiveajattelu on kyllä, että vanhemmat sais olla ihan alusta alkaen olla mukana niinku tavallaan päättämässä, etä systeemiä pitäis sillä tavalla muuttaa, että vanhemmille kerrotais, että tämmöstä ja tämmöstä on olemassa.” (kelto1)*

### **Perheen tasavertainen rooli**

Kysymykseen vanhempien roolista todettiin, että vanhempien on tärkeää saada äänensä kuuluville kaikissa kuntoutusta koskevissa valinnoissa ja päätöksissä.

*”Mun mielestä se on tärkeätä, et kans vanhemmat niinku mun mielestä, että aina saa päättääkin, että miten paljon, koska ja millä tavalla niinku haluaa, että monesti on ollu ihan kyse siitä, että toivooko ne jotain erikoista. Että missä mä voisni niinku auttaa ja sitten niittenkin omat tavoitteet, et mitä ne niinku tykkää on tärkeätä (...) Vanhemmat oikeesti niinku määrää sen.” (tt)*

Tärkeimpänä pidettiin perheen kanssa yhteistyössä tehtävää arviointia ja toiminnan suunnittelua. Ammattilaiset ja vanhemmat arvioivat lasta hieman eri näkökulmista ja tämän vuoksi päivähoidon ammattilaisten mielestä olisi tärkeää saada vanhemmat mukaan arviointiprosessiin.

*”Varmaan olis ihan tärkeätä saada vanhemmilta tämä arviointi, että mitä mieltä vanhemmat ovat. Et koska vanhemmat kuitenkin katsoo tätä vähän eri silmillä mitä me, niinkun siis sillä tavalla ammatti-ihmiset.” (lto2)*

VARSU:n kaltaisen menetelmän vahvuutena pidetään juuri perheen tasavertaista roolia kuntoutuksen ammattilaisten kanssa. Tärkeänä pidettiin sitä, että perhe itse ensisijaisesti osallistuu päätöksentekoon ja tavoitteiden asettamiseen.

*”Tuossa VARSU:ssahan tuli sitten se ensisijaisuusasiakin, että siinä on, että perhe määrittelee.” (kelto 3)*

VARSU-menetelmän toteutuksessa kiertävät erityislastentarhanopettajat kertoivat ottavansa vanhemmat mukaan jo lapsen toiminnan arviointiin. He eivät olleet käyttäneet arviointiosaa kokonaisuudessaan, mutta he olivat valinneet sieltä soveltuvia osia. Myös perhepäivähoidossa oli käytetty valikoiden arviointiosaa yhden lapsen kanssa. Kiertävät erityislastentarhanopettajat kertoivat neuvovansa vanhempia arviointilomakkeiden käytössä. Lomakkeiden avulla vanhemmat arvioivat sekä lapsensa kehitystä että perheen voimavaroja ja tuentarpeita. Vanhemmat täyttävät lomakkeet itsenäisesti kotona ja tuovat ne mukanaan lapsen kuntoutussuunnitelmapalaveriin. VARSU-materiaalin todettiin tukevan vanhempien valmistautumista palaveriin. Näin vanhemmat saavat tasavertaisemman roolin kuntoutuksen ammattilaisten kanssa. Kuntoutussuunnitelma laaditaan vanhempien tekemän arvioinnin ja päivähoiton henkilökunnan tekemän arvioinnin pohjalta ja suunnitelman aineksiksi valitaan kyseisellä hetkellä ajankohtaisimmat asiat. Tähän VARSU:n koettiin olevan hyvin soveltuva työkalu.

*”Hyvä anti on ollut just tää, että tuota niin tää perheen tavoitelomake. Sen avulla ollaan tätä perheen asemaa saatu tässä kuntoutustiimissä jotenkin kohennettua.” (kelto2)*

*”Me päätettiin yhdessä [perheiden kanssa], että kokeillaan tämmöistä VARSU-arviointia. Ennen kun mulla on ollu palaveri perheen kanssa, nii mä oon antanu nämä kaavakkeet heille etukäteen. Ja ne on sitte täyttäneet niin paljon kun ne on pystyny täyttämään ja sitten me ollaan niinku keskustelun kanssa sitten yhdessä niinku täytetty sitten loppuun saakka. Ja lasten henkilökohtaiset avustajat on arvioineet. Et kotona yks arviointi ja sitten päivähoitossa toinen arviointi. Ja sit me ollaan niinku katottu näitä yhdessä.” (kelto1)*

Perhepäivähoidon näkökulmasta VARSU-menetelmä antaa hyvän pohjan keskusteluille vanhempien kanssa. Lapsen yksilöllisten tavoitteiden selvittäminen nähtiin helpompana, kun käytössä on valmis arviointimateriaali, jonka avulla perustella näkemyksiään.

Kiertävien erityislastentarhanopettajien mukaan yhteistyö perheiden kanssa moniammatillisessa tiimissä ei vielä toteudu riittävästi. Lääkinnällisen kuntoutuksen todettiin olevan korostuneesti esillä, eikä perheillä ole riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa oman lapsensa kuntoutukseen. Kuntoutus on monien mielestä vielä erillään lapsen arjesta.

*”Kaikki tällaiset kuntouttajat ja lääkärit ja ties kaikki, mitä ne nyt on, niin ottais tän perheen niinku arkielämän enemmän huomioon, eikä kattois sitä lasten tai lapsen vammaa, että nyt sitä ja sitä pitäis korjata.” (kelto1)*

*”Meidän lakikin sanoo tämmönen lääkinällinen kuntoutus. Ja monesti perheet tai vanhemmat ei ole edes mukana silloin.” (kelto1)*

## 6.2 Kuntoutuksen toteutus perheen arjessa

Päivähoidon ja varhaiskuntoutuksen ammattilaiset pitivät vanhempien osuutta kuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ratkaisevan tärkeänä. Vanhemmat ovat mukana kuntoutussuunnitelmapalavereissa ja heidän näkökulmiaan ja mielipiteitään arvostetaan. Perheiden toiveiden, havaintojen ja tarpeiden tulisi tutkittavien mukaan olla lähtökohtina kuntoutussuunnitelmapalavereissa. Palavereihin kokoonnutaan useimmiten kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Niissä ovat mukana lapsen vanhemmat, päivähoidon henkilökunta ja mahdollisesti muita lasta kuntouttavia tahoja. Tämän lisäksi päivähoidon henkilökunta ja vanhemmat voivat pitää kahdenkeskisiä keskusteluja tarvittaessa.

*”Kyllä ihan erilaista se työ [kuntoutus] sitte ku, jos vanhemmat on mukana siinä.” (eo)*

## Arjen voimavarat

Perheen arjen helpottamiseksi ja sen toimivuuden lisäämiseksi ammattilaiset kertoivat yrittävänsä auttaa perhettä löytämään voimavaroja omasta jokapäiväisestä toiminnastaan. Kiertävät erityislastentarhanopettajat painottivat perheen oman kulttuurin ja yksilöllisten piirteiden huomioimista. Perheen kannalta olennaisten näkökulmien hyödyntämisen lapsen kuntoutussuunnitelman laadinnassa koettiin olevan pitkän työkokemuksen tulos. Perhettä ja sen lähipiiriin kuuluvia ihmisiä pidettiin merkityksellisinä lapsen kasvulle ja kehitykselle ja halukkaina työskentelemään lapsen parhaaksi. Suunnitelman laadinnassa pyrittiin lähtemään liikkeelle arkipäivän selviämisen tarvittavista taidoista.

Perheen arkeen voidaan monella tapaa liittää kuntoutuksen elementtejä. Avointa vuorovaikutusta perheen kanssa pidettiin tärkeänä. Arjen keskusteluissa vaihdetaan kuulumisia päivän toiminnasta, jotta johdonmukainen kuntoutus kotona ja päivähoitossa mahdollistuu. Näin lapsen kanssa voidaan kotona ja päiväkodissa harjoitella samoja taitoja. Perhepäivähoidossa pidettiin arvokkaana vanhemmilta saatua palautetta, apua ja tietoa lapsen kasvatukseen liittyvissä asioissa. Haastatteluissa nousi esiin näkemys, jonka mukaan vanhemmilla on myös oikeus olla vanhempia lapselleen niin, ettei kuntoutuksen rooli korostuisi liikaa perheen arjessa.

*”Ehkei aina voi tyrkyttää niin valtavasti tällaisia vihjeitä, et huomaa, et vanhemmillakin, et niillä on aika tärkeätä olla vanhempiä, ettei ne tartte sitten muuta kun ihan sitte tälläisissä päivittäisissä toiminnoissa sitte, mitä ne voi sitte ajatella ja ottaa siihen mukaan.” (tt)*

## Vanhempien sitoutuminen

Myös vanhempien sitoutuminen lapsensa kuntoutukseen vaihtelee tutkittavien mielestä. Esimerkiksi toimintaterapeutin mielestä vanhempien voimavarat ja jaksaminen vaihtelevat perheittäin. Hän näki, että kaikilla perheillä ei ole resursseja tai kykyjä osallistua lapsensa kuntoutuksen toteutukseen. Silti hän pyrki ottamaan vanhempien mielipiteet huomioon. Kiertävien erityislastentarhanopettajien mielestä on tärkeää saada vanhemmat motivoitumaan kuntoutusprosessiin. Erityisopettajan mielestä vanhempien sitoutumiseen ja motivoitumiseen vaikuttaa lapsen



vammaisuuden hyväksyminen, joka on hänen mukaansa toisinaan vaikeaa. VARSU-kokeiluun mukaan lähteneiden vanhempien koettiin olevan jo valmiiksi kiinnostuneita oman lapsensa kuntoutuksesta. Vanhempien roolin todettiin vahvistuneen entisestään VARSU:n aloittamisen jälkeen, koska menetelmässä huomioidaan lapsen edun lisäksi myös perheen tarpeet.

*"(...) ja ehkä nää perheet sitte pikkasen, miten sen sanois, vielä enemmän kiinnostuneita ehkä kun muut perheet, koska niinku tässä materiaalissa ihan painotetaan tätä perheiden mukana olemista." (kelto1)*

VARSU-menetelmän periaatteisiin kuuluu se, että perheille laaditaan perhepalvelusuunnitelma. Kiertäville erityislastentarhanopettajille perheen tavoitelomakkeesta oli muodostunut uusi työväline. He olivat muokanneet lomaketta oman kuntansa palvelujen saantia vastaavaksi. Kaikki VARSU:a käyttäneet sekä siihen tutustunut kiertävä erityislastentarhanopettaja pitivät menetelmän vahvuutena mahdollisuutta perheen toiveiden ja voimavarojen kartoittamiseen.

*"[Perhetavoitelomake] ei pakota mihinkään, mutta antaa mahdollisuuden. Joskus vanhempien toiveet saattavat olla jotakin aivan muuta, kuin ammattihenkilöstö olisi olettanut (...) vanhemmat saattavat ilmoittaa tarvitsevansa itselleen ja omalle jaksamiselleen tukea." (pph)*

*"VARSU:ssa kolahti erityisesti yhteistyö vanhempien kanssa. Siinä otetaan huomioon, että lapsella on myös koti ja vanhemmat." (pph)*

Tutkittavien mukaan vanhemmat eivät välttämättä tule ajatelleeksi, mitä kaikkia osa-alueita vanhemmuudessa ja lapsesta huolehtimisessa on. Perhetavoitelomakkeesta perhe saa tietoa erilaisista tarjolla olevista tukimuodoista ja voi määritellä omat ajankohtaiset tuen tarpeensa.

### 6.3 Löydösten tarkastelu

Perheen roolin kannalta tutkimuksemme keskeisimmiksi asioiksi nousivat perheen valmiudet ja osallisuus lapsen kuntoutuksessa sekä kuntoutuksen yhdistäminen perheen arkeen. Tutkimukseen osallistuneiden puheenvuorot tuovat esiin heidän näkemyksiään lasten kuntoutuksesta. Puheenvuoroista on nähtävissä lääkinnällisen

kuntoutuksen vahva rooli tämän hetkissä kuntoutuskäytännöissä. Ammatillaiset näkisivät kuitenkin tärkeänä kuntoutuksen liittäminen lapsen arkipäivään niin, ettei se rasita liikaa perheen voimavaroja.

Ekokulttuurinen näkemys edellyttää, että perhe ja työntekijä ovat samanarvoisia lapsen kuntoutusprosessissa. Vanhemmat nähdään myös aktiivisina oman elämänsä hallitsijoina. (Tauriainen 1992, 77.) Myös tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esiin tutkittavien halu ottaa perheet mukaan päätöksentekoon. Näin pyrittiin aiempaa perhelähtöisempään työskentelyyn. Käytännössä perhelähtöinen ajattelutapa ei vielä kaikilta osin toteutunut. Perheen kanssa haluttiin tehdä monipuolista yhteistyötä, mutta käytännössä perhe oli kuitenkin vielä enemmän avun kohde kuin vastuullinen ratkaisujen etsijä. Tutkittavilla oli myös kokemuksia, että lääkinnällinen kuntoutus painottuu joissakin tapauksissa enemmän kuin perheen arjen huomioiminen.

Vammaisten lasten ja heidän perheidensä kuntoutuksessa esiintyy usein itsestänselvyyksinä pidettäviä näkemyksiä perheen toimintakyvystä. Mattus ja Määttä (1997, 28) kuvailevat näitä näkemyksiä, jotka ovat yleisiä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille. Näkemysten mukaan perhettä tarkasteltaessa painotetaan usein sen ongelmia ja heikkouksia vahvuuksien ja voimavarojen sijaan. Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin osittain samanlaisia ajatuksia. Tutkimassamme kuntoutustiimissä esiintyi näkemyksiä, joiden mukaan kaikilla perheillä ei ole voimavaroja oman elämänsä hallintaan eikä lapsensa vammaisuuden hyväksymiseen. Näin ajateltaessa ammattilaisten rooli perheen tarpeiden määrittäjänä korostuu perheen oman roolin sijaan.

Ammattilaisten tulee tuntea perheen oma kulttuuri, jotta voidaan ymmärtää perheen tarpeita ja toiveita sekä voimavaroja (Määttä 1999, 84). Jokaisella perheellä on yksilölliset voimavaransa ja tuen tarpeensa. Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että kiertävät erityislastentarhanopettajat olivat omaksuneet työnsä yhdeksi lähtökohdaksi perheen arjesta ja arjen toiminnallisuudesta nousevat tavoitteet. Kun lapsen tavoitteet muokataan perheen olosuhteita tukeviksi eikä päinvastoin, voidaan arjen rutiineissa ja vuorovaikutustilanteissa tukea lapsen kehitystä ja kuntoutumista. Tällöin ei kuluteta perheen voimavaroja epäolennaiseen sopeutumiseen vaan kuntoutuminen tapahtuu arjen luonnollisissa tilanteissa.

Kiertävät erityislastentarhanopettajat ja perhepäivähoitaja konkretisoivat perheen arjen huomioimisen laatimalla perhepalvelusuunnitelman perheraportin ja perheen tavoitelomakkeen pohjalta. Ferguson & Ferguson (1987) esittelevät tapoja, joilla vanhempia voidaan auttaa valmistautumaan kuntoutussuunnitelmapalaveriin. Vanhemmille kerrotaan palaverin luonteesta, rohkaistaan heitä kysymään mieltä askarruttavista asioista, tarjotaan mahdollisuus ottaa ystävä tai läheinen tueksi ja autetaan vanhempia miettimään ennalta palaverissa käsiteltäviä asioita. (Ferguson & Ferguson 1987, 383.) VARSU:a käyttäneiden mielestä perhetavoitelomakkeen ja perheraportin täyttäminen ennen palaveria auttaa vanhempia hahmottamaan lapsensa kehitystä ja tuen tarpeita. Samalla lomakkeet toimivat vanhempien tukena varsinaisen kuntoutussuunnitelmapalaverin aikana. Näin ammattilaiset kokevat vanhempien roolin kuntoutustiimin jäsenenä vahvistuvan.

## 7 KUNTOUTUKSEN MONIAMMATILLISUUS

Päivähoitolain (36/1973) mukaan ”varhaisvuosien erityiskasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutussuunnitelma laaditaan yhteistyössä asian kannalta keskeisten tahojen kanssa” (Laki lasten päivähoidosta 1973/36, 7 a §). Päivähoidon laatutavoitteiksi on määritelty muun muassa lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuus lapsen siirtyessä kasvuympäristöstä toiseen, moniammatillisen yhteistyöverkoston toimiminen lapsen ja perheen tukena sekä yksilöllisen kuntoutussuunnitelman pitäminen ajan tasalla yhteistyössä vanhempien ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Lapsen kasvua ja kehitystä tulee myös tarkastella kokonaisvaltaisesti ja jokaista kuntoutussuunnitteluryhmän jäsentä tulee kuulla tasavertaisesti. (Tauriainen 1999, 109.)

Keskityimme tutkimuksemme toisessa vaiheessa varhaiskuntoutuksen moniammatilliseen yhteistyöhön. Tutkimuksessa mukana olleen moniammatillisen yhteistyöryhmän jäseniä olivat kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto2), erityisopettaja (eo), lastentarhanopettaja (lto2), sosiaalityöntekijä (stt) sekä toimintaterapeutti (tt). He työskentelivät yhden VARSU-kokeilussa mukana olleen lapsen kuntoutustyöryhmänä. Kelto2 oli käyttänyt VARSU:a lapsen kuntoutuksessa, ja halusimme tutkia, toimiiko VARSU moniammatillisena yhteistyövälineenä. Tutkimuksessa selvisi, että VARSU oli vielä yhteistyöryhmän jäsenille vieras menetelmä lukuunottamatta kelto2:a ja erityisopettajaa. Erityisopettaja oli kuullut mainittavan menetelmästä, mutta ei ollut tutustunut siihen.

*”En oo siihen VARSU:un sillä lailla ihan, en oo käynyt sitä läpi, mut mä oon kuullu puhuttavan siitä vaan.” (eo)*

### 7.1 Yhteistyön yleisiä käytäntöjä

Kaikki tutkimukseen osallistuneet toivat esiin moniammatillisen yhteistyön merkityksen varhaiskuntoutuksen onnistumisen edellytyksenä. He kokivat yhteistyön sujuvan omassa työssään suhteellisen hyvin. Kiertävät erityislastentarhanopettajat pitivät yhteistyötä terapeuttien kanssa jäsentyneenä ja joillakin oli jo pitkiä perinteitä

yhteistyöstä. Kelto3 oli omassa työssään osallistunut laadunkehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena oli ollut päivähoidon ja neuvolan välisen toiminnan kehittäminen yhteistyössä perheiden kanssa. Päivähoidon sisällä yhteistyön koettiin yleisesti sujuvan, mutta tiimin laajentamista muita varhaiskuntoutuksen ammattilaisia koskevaksi pidettiin haastavampana. Lasta diagnosoivat tahot koettiin joskus etäisinä. Moniammatillisen yhteistyön hajanaisuutta kuvaa se, että samalla ihmisellä saattoi olla vaihtelevia kokemuksia eri tahojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

*”Ylimääräisiä yhteistyötahoja ei ole juuri ollut. Usein on kokemuksia hierarkiasta, jossa ylimpänä on sairaala.” (pph)*

*” Me on oltu yhteydessä perheneuvolan kanssa ja yhteistyö on koettu tosi positiivisena. Se on toiminut tosi hyvin, niin sanottua eriarvoisuutta ei ole esiintynyt.” (pph)*

Ammattilaiset kertoivat, että lapsen kuntoutussuunnitelma laaditaan moniammatillisen tiimin yhteistyönä. Heidän mukaansa kaikki, jotka tekevät jollakin tavoin yhteistyötä perheen tai lapsen kanssa, ovat yleensä palavereissa mukana. Yleinen käytäntö on, että jokainen kuntoutussuunnitelmapäalaveriin osallistuva laatii oman yhteenvetonsa lapsen tilanteesta ja tavoitteista. Yhteenvetoja verrataan keskenään ja niiden pohjalta kootaan yksi yhteinen suunnitelma lapselle.

## 7.2 Tiedonkulku moniammatillisessa yhteistyössä

Tutkittavat pitivät yhtenä moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä ammattilaisten ja vanhempien välistä avoimuutta. Heillä oli positiivisia kokemuksia avoimesta vuorovaikutuksesta vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa. Yhteistyö on heidän mielestään vaikeampaa, jos perheen asioita ei voida käsitellä avoimesti ammattilaisten kesken. Vanhemmilta on tärkeää pyytää lupa tiedon siirtämiseen ja yhteistyöhön.

*” Pyydän vanhemmilta luvan, että me saadaan työn kuluessa olla yhteydessä toinen toisiimme. Kyllä koko ajan sit tiedotetaan vanhemmille, ettei se tapahdu vanhempien selän takana.” (kelto2)*

Jatkuva tiedonvälitys ja kuntoutusnäkemysten jakaminen koettiin oman työn voimavarana. Päivähoidon henkilökunta saa terapeuteilta konsultaatiota ja antaa terapeuteille arvokasta informaatiota lapsen toiminnasta päiväkodin arjessa.

*” Päivähoidon henkilökunnalla ei ole valmiuksia diagnosoida lapsia. Silloin on hyvä, että eri ammattiryhmät voivat tehdä yhteistyötä.” (lto1)*

Useissa tapauksissa lapsen henkilökohtainen avustaja nähtiin tärkeänä lapsen asioita hoitavana yhteyshenkilönä. Joissakin tapauksissa avustaja huolehtii terapeuteilta saadun tiedon hyödyntämisestä lapsen arjessa.

*”Ne terapiat tapahtuu siellä päiväkodin tiloissa ja sit tää henkilökohtainen avustaja on niinku se kontaktihenkilö, joka toisaalta niin ottaa onkeensa, että mitäs tässä on semmosta, mitä vois sitten täällä muutenkin harjoitella, et tätä samaa asiaa harjaannutetaan muutoinkin kun vain sen terapeutin kanssa (...) et se avustaja on aika tärkeä ja semmonen lähikontaktihenkilö siinä.” (kelto 2)*

*”Tämä avustaja on mukana [terapioidissa] (...) et ne käy melkein viikottain läpi näitä eri asioita, että mistä ja mitä tuo noin harjoitellaan.” (lto 2)*

Kiertävien erityislastentarhanopettajien roolia korostettiin kuitenkin moniammatillisen tiimin linkki-ihmisenä. Toiminta- ja kuntoutussuunnitelmien laadintaa pidettiin tärkeänä ja konkreettisenä yhteistyön muotona.

### 7.3 Moniammatillisen yhteistyön vaikeuksia

Moniammatillisen yhteistyön monitahoisuus tuo mukanaan ongelmakohtia, koska yhteisen ajan ja käytäntöjen löytäminen voi tuottaa hankaluuksia. Koska lapsen arviointia ja kuntoutusta tehdään hajallaan, tavoitteet ja toiminnan muodot voivat olla keskenään epäjohdonmukaisia. Eri ihmisten näkemykset lapselle asetettavien tavoitteiden ensisijaisuudesta saattavat olla keskenään ristiriitaisia. Toimintaterapeutti kertoi esimerkin koulumaailmasta:

*” Koulussa oli tärkeätä tämä, että pitää niinku osata kirjottaa kaunolla ja mä taas oon tykänny, että se ehkä ei oo niin tärkeätä. Hyvä vaan, kun se kirjottaa ja kirjottaa, Kyllä se löytää sitte se kaunokirjotus sille, jos se haluaa. Niinku kun vähän kypsyä ja vähän myöhemmin. Että tuota*

*ettei ota sitä iloo siitä nyt heti siitä, että joutuu kirjottamaan. Siihen menee niin paljon energiaa sitten siihen muuhun.” (tt)*

Myös ihmisten koolle kutsuminen tuottaa vaikeuksia, sillä yhteistä aikaa on rajoitetusti.

*”Se on mun mielestä pikkusen ongelmallista (...) aina pyytää semmonen iso ryhmä ihmisiä tänne, kun mullakin on yksityiset kaikki nää terapeutit ja tuota he ovat sitten niinku omalla ajallaan (...) Ihan niin usein mä en haluis pyytää heitä tänne istumaan niinkun kaikki yhdessä, että jotenkin mua heidän työpäivänsä säälistää, että tällai heidän omalla ajallaan (...)” (eo)*

Monien erilaisten arviointimenetelmien käyttö samalla lapsella nähtiin hankalana. Vähäinen yhteinen suunnittelu-aika kuluu menetelmien yhteen sovittamiseen. Yhteistyössä edetään tällöin pienin askelin. Yhteistyön heikkoutena pidettiin sen hajanaisuutta. VARSU-menetelmä nähtiin hyvänä mahdollisuutena moniammatillisen yhteistyön tehostamiseen, mutta VARSU-tietouden siirtäminen kaikille lapsen kuntoutuksesta vastaaville tahoille koettiin hankalana.

Tutkittavien mielestä jokainen ammattilainen pitää omaa erityisaluettanaan tärkeimpänä. Myös lasten toiminnan arviointia tehdään heidän mukaansa itsenäisesti, omilla arviointimenetelmillä. Eri ammattiryhmien edustajat eivät heidän mukaansa välttämättä tunne riittävästi toistensa työnkuvaa ja koulutusta. Jotkut totesivat kuitenkin huomanneensa positiivisia muutoksia asenteissa toisten työtä kohtaan.

Yhteistyön koettiin toimivan joidenkin ihmisten kanssa paremmin kuin toisten. Päivähoidon sisällä yhteistyö oli tiivistä, mutta moniammatillisessa yhteistyössä voisi olla kehittämisen varaa. Tiedonvälitys päiväkodista terapeuteille ei aina kulje halutulla tavalla ja yhteydenpito saattaa jäädä terapeuttien varaan. Päätöksiä voidaan myös tehdä kaikkia kuulematta.

*”Päivähoidosta niinkun sieltäpäin voitais niinku ottaa yhteyttä mulle myös, et se on niinkun tuntee vähän sillä tavalla, että ei oteta yhteyttä ehkä niinkun mulle (...) et tää kommunikaatio ei suju niin hyvin.” (stt)*

*”Mut ei kukaan kuuntele mua. Se on iso päivähoito, joka jyrää, musta tuntuu, mut en mä tiää (...) mä aina aattelen, et mä en enää sano, et tehkää mitä haluatte.” (eo)*

#### 7.4 Löydösten tarkastelu

VARSU-menetelmä ei ollut tutkitussa tiimissä vielä muodostunut osaksi moniammatillisen yhteistyön käytäntöjä. Kelto2 kertoi käyttävänsä materiaalia lapsen toiminnan arviointiin ja suunnitteluun. Kuitenkin moniammatillisen tiimin jäsenten haastatteluista selvisi, että ainoastaan erityisopettaja oli tietoinen menetelmästä. Arviointikäytännöistä kysyttäessä kelto2:n yhteistyökumppanit puhuivat kukin omalla erityisalallaan käytettävistä menetelmistä. Tästä voidaan päätellä, että kukin tiimin jäsen arvioi lasta omalla tahollaan ja eri menetelmillä eikä VARSU:a mielletä yhteistyön välineeksi. Ainoa haastatteluissa esiintyvä viittaus VARSU-menetelmän käyttöön moniammatillisessa työskentelyssä oli siitä saatavat opetussuunnitelmavinkit, joita kelto2 kertoi välittävänsä lastentarhanopettajille.

Tutkimamme moniammatillisen yhteistyötiimin työskentelytapa edustaa lähinnä tieteiden välistä ryhmätyöskentelyn mallia. Leskinen (1999, 34) kuvaa tätä työskentelymallia tieteenalapainotteiseksi. Ammatilliset tieteenalarajat ovat selkeästi olemassa, vaikka tietoa lapsen kuntoutuksesta vaihdetaan tiimin jäsenten kesken. Eri alojen arvioinneista ja ehdotuksista kootaan yksi yhteinen kuntoutussuunnitelma. Suunnitelman toteuttamisvastuu on tieteenalakohtainen, jolloin kukin taho hoitaa oman alueensa itsenäisesti. Perheen rooli tieteidenvälisessä työryhmätyöskentelyssä vaihtelee aktiivisesta työryhmän jäsenestä päätöksenteon ulkopuolelle jäävän tiedon vastaanottajan rooliin. Lehtinen (1999, 474) näkee tieteiden välisen mallin yleisimpänä yhteistyömallina varsinkin kun työskennellään vaikeasti vammaisten lasten parissa.

Tämän tutkimusosan tulosten perusteella oli havaittavissa piirteitä tästä työskentelymallista. Tutkittavien mukaan jokainen ammattilainen pitäytyy vielä pitkälti oman erityisosaamisensa alueella, eikä muiden tiimin jäsenten työtapoja vielä tunneta tarpeeksi. Tieteiden välinen tietojen yhdistäminen voi tällöin olla hankalaa. Etenkin, kun käytössä on lisäksi toisistaan poikkeavat menetelmät. Lisäksi avustajien käyttö kontaktihenkilöinä ja kuntoutustietojen yhteen nivomisesta vastaavina



ihmisinä, saattaa vähentää ammattilaisten keskinäistä yhteydenpitoa. Launis (1997, 129) muotoilee asian seuraavasti: Jotta ammattilaisten välinen yhteistyö ja tiimin muodostuminen olisi todellista moniammatillisuutta, tulee pyrkiä ulos omista, joskus jähmettyneistäkin ammatin rajoista, on uskaltauduttava astumaan myös toisen reviiirille.

Tutkimukseemme osallistuneiden näkemykset viittaavat kuitenkin siihen, että vähitellen ollaan menossa kohti poikkitieteellista työryhmätyöskentelyä. Tässä Leskisen (1999) esittämässä yhteistyön mallissa asiantuntijat ja vanhemmat ovat tasavertaisia. Yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa koordinoidaan lapsen ja perheen palvelujen toteuttamista perheen määrittämien tavoitteiden pohjalta. (Leskinen 1999, 34). VARSU:n käyttäjät näkivät, että menetelmä antaa mahdollisuuden siirtyä moniammatillisen tiimin määrittämistä tavoitteista kohti perheen omaa tavoitteen asettelua. VARSU:n voitaisiinkin nähdä edustavan poikkitieteellisen yhteistyön mallia, jossa parhaiten tulevat esiin toiminnallisen opetuksen yhteistyöhaasteet (ks. Lehtinen 1999, 474).

Olsonin ym. (1998, 339) mukaan moniammatillisen tiimin yhteistyö on siitäkin syystä tärkeää, että yhdellä ihmisellä ei useinkaan ole tarpeeksi kokemusta lapsen tai perheen kaikkien tarpeiden kohtaamiseen. Tutkimukseemme osallistuneiden mielestä moniammatillisessa yhteistyössä erityistä painoarvoa sai jatkuva tiedonvälitys ja avoimuus ammattilaisten kesken. Myös toisten ammattilaisten antama konsultaatio koettiin omaa työtä rikastuttavana. Tästä voidaan päätellä tutkittavien olevan halukkaita ammattilaisverkoston aktiiviseen kehittämiseen.

Tutkimukseemme osallistunut erityisopettaja piti ongelmallisena seikkana ammattilaisten yhteisen keskusteluajan järjestämistä. Myös Lehtinen (1999, 478) toteaa, että yhteistyökäytännöt vaativat aikaa, mutta toisaalta myös säästävät sitä. Kysymys on hänen mielestään ajankäytön uudelleen organisoimisesta. Toimivat yhteiset arviointi- ja suunnittelukäytännöt antavat ammattilaiselle mahdollisuuden tehokkaaseen ja tulokselliseen yksilötyöskentelyyn.

Tällä hetkellä tutkimukseemme osallistuneet VARSU:n käyttäjät hyödynsivät menetelmää lähinnä perheen näkökulman huomioiden. Eniten käytetty osa oli perheen tavoitelomake. Moniammatilliselle yhteistyölle on tällä tavoin luotu jo hyvä pohja, kun pyrkimyksenä näyttäisi olevan perheen ottaminen tiimin tasavertaiseksi jäseneksi.

## 8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella, miten VARSU-menetelmä vastaa varhaisvuosien erityiskasvatuksen haasteisiin ammattilaisten näkökulmasta. Kehittämishaasteina voitaisiin nähdä muun muassa moniammatillisen yhteistyön tehostaminen ja kuntoutuspalvelujen yhtenäistäminen. Lisäksi haasteita asettaa perhelähtöisen työskentelymallin omaksuminen ammattilaisten työn lähtökohdaksi. Tutkimme, onko VARSU tuonut jotakin uutta lapsen arviointiin, yksilöllisen opetussuunnitelman laadintaan tai lapsen ohjaukseen. Tutkimme myös onko VARSU-menetelmä vaikuttanut moniammatillisen yhteistyön käytäntöihin ja perheen asemaan yhteistyöverkossa.

Tutkimustulokset perustuvat esikyselyin ja haastatteluin kerättyyn aineistoon. Oletimme, että esikyselyvaihe tuottaisi saatua enemmän tietoa VARSU:n käyttökokemuksista. Esikysely tuotti kuitenkin lähinnä taustatietoa tutkimuksemme tarkempaa suunnittelua varten. Haastatteluista saimme monipuolisia näkemyksiä tutkimustehtävissä esitettyihin kysymyksiin. Vastausten tulkinta oli kuitenkin osittain ongelmallista, koska rajanveto toteutuneiden käytäntöjen ja ammattilaisten esittämien toiveiden välillä oli vaikeaa. Haastatteluaineistosta ei aina käynyt selville, oliko kyse aidosta VARSU:n käytöstä vai oletuksista ja toiveajattelusta. Tutkimukseen osallistujat saattoivat esimerkiksi vastata kysymyksiin tavalla, jolla he olisivat kuuluvan vastata VARSU-tietämyksen pohjalta.

### **VARSU asema lapsen arvioinnissa, opetussuunnitelman laadinnassa ja lapsen ohjauksessa**

Määttä ja Lummelahden (1996) mukaan 1990-luku oli ”Suomessa lasten kuntoutuspalvelujen uudelleenarvioinnin aikaa”. Pienten, alle kolmevuotiaiden lasten kuntoutuksesta ovat pääasiassa vastanneet lääkinnälliset tahot. Erityispäivähoidon palveluja on kohdistettu lähinnä isompien lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen. Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa onkin ilmennyt tarvetta varhaisempaan arviointiin, etenkin arvioinnin ulottamiseen jo alle kolmevuotiaiden lasten piiriin. (Määttä & Lummelahti 1996, 101-104.) Brickerin (1998, 255) mukaan

mahdollisimman varhainen vaikuttaminen toimii sekä ennalta ehkäisevänä että kuntouttavana tekijänä lapsen ja perheen elämässä. Tutkimuksessamme esiintyi näkemyksiä arvioinnin ja suunnittelun varhentamisen tarpeesta sekä kiinnostusta VARSU:n kaltaisiin varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmiin.

Tutkimukseen osallistuneet ammattilaiset käyttivät yksittäisen lapsen kehityksen arviointiin monia varhaiskuntoutuksen menetelmiä lapsen tarpeen mukaan. VARSU nähtiin yhtenä menetelmänä muiden menetelmien joukossa. Menetelmää kokeilleet olivat muokanneet sitä omaa tarkoitustaan vastaavaksi. Brickerin (1998, 257) mielestä näin voidaan menetellä, kunhan toimintaperustaisen lähestymistavan periaatteet säilyvät toiminnassa. VARSU-menetelmä voisi mielestämme kuitenkin olla väline, jonka avulla voitaisiin arvioida kattavasti lapsen kokonaiskehityksen kaikkia osa-alueita. Koska VARSU:a kokeilleet ammattilaiset käyttivät menetelmästä vain osia, voisi päätellä että menetelmän siirtäminen käytäntöön on vielä joiltakin osin kesken.

VARSU-menetelmän arviointi- ja opetussuunnitelmaosia käytettiin valikoiden ja omaan työhön soveltaen. Vanhempien tekemä arviointi lapsesta (perheraportti) ja omista voimavaroistaan sekä tuen tarpeistaan (perheen tavoitelomake) oli keskeisellä sijalla menetelmän soveltamisessa. Perheraportin ja perheen tavoitelomakkeen käyttö ja haastateltavien toiveet vanhempien tasavertaisesta osallisuudesta kuntoutusprosessissa vastaavat Kovasen ja Riitesuon (1998, 308-309) käsitystä siitä, että vanhempien mukanaolo lapsen arvioinnissa painottuu entistä enemmän varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Kovanen ja Riitesuo puhuvat ekologisesta arvioinnista, jota toteutetaan lapsen omassa toimintaympäristössä yhdessä vanhempien kanssa. Myös VARSU:n taustalla olevat ajatukset edustavat ekologisen arvioinnin periaatteita (ks. Määttä 1999, 118). VARSU-menetelmä ekologisena arviointina soveltuu pienten lasten arviointiin, koska ensisijaisina arviointiympäristöinä ovat päivähoito ja koti.

Kuntoutussuunnitelman laatiminen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle on yksi osa varhaiserityiskasvatusta. VARSU-menetelmä tuo uuden mallin lapsen arviointiin ja suunnitelman laadintaan. Hutingerin (1994, 77) mukaan lapsen tavoitteet tulee kohdistaa hyödyllisiin toimintoihin, jotka lapsi voi ottaa heti

käyttöön. Toiminnalliset taitojen saavuttaminen tukee lapsen sopeutumista ympäristöön ja vuorovaikutustilanteisiin. Lapsen toiminnan suunnittelusta ja ohjauksesta puhuttaessa haastatteluissa tuli esiin toimintaperustaisen lähestymistavan suuntaisia ajatuksia sekä samankaltaisia periaatteita. Tällaisia ajatuksia olivat esimerkiksi 1) pyrkimys lapsen tavoitteiden ja toiminnan liittämiseen osaksi arkipäivää, 2) ohjaus- ja kuntoutusnäkemysten siirtyminen ammattilaiselta toiselle sekä ammattilaisten ja perheen välillä molempiin suuntiin, 3) sellaisten taitojen harjoittelu, joista on lapsen elämässä välitöntä hyötyä. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet näkevät kodin lapsen ensisijaisena kasvu-ympäristönä ja toivovat voivansa pohjata lapsen arvioinnin, opetussuunnitelman laatimisen ja lapsen ohjauksen tähän näkemykseen. Toimintaperustaisen lähestymistavan periaatteet ovat hyvin lähellä näitä näkemyksiä.

Ammattilaiset eivät käyttäneet VARSU-arviointi- ja opetussuunnitelmaosaa ainoastaan joustavana jatkumona arvioinnista suunnitteluun ja toiminnan ohjaukseen. Opetussuunnitelmaa hyödynnettiin opetusvinkkien etsimisessä myös sellaisille lapsille, joille VARSU-arviointia ei ollut suoritettu. Sitä kuvattiin vinkkivihkoseksi, josta etsittiin tietoa ja apua arjen toimintatilanteisiin. Tällaisessa tilanteessa VARSU:n toimintaidea saattaa hämärtä ja lapsen toiminnan ohjaus jäädä irralliseksi arvioinnista ja suunnittelusta. Arvioinnin ja ohjauksen selkeämpi yhteen nivominen voisi selkiinnyttää tavoitteiden asettelua ja tehostaa lapsen kuntoutusta.

Tutkimuksessamme tuli esiin, että kuntoutuspalaveria järjestetään pääsääntöisesti kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Ajankohta eroaa VARSU-menetelmässä suositeltavasta kolmen kuukauden välein tapahtuvasta arvioinnista ja yksilöllisen opetussuunnitelman tarkistamisesta (Bricker 1998, 156-157). Ammattilaiset perustelivat kuntoutussuunnitelmapalaverien välissä olevan ajan pituutta vaikeudella löytää yhteistä aikaa moniammatillisen ryhmän kokoontumiselle. Myös Halme ja Keinonen (2000, 107) ovat tutkimuksessaan käsitelleet ammattilaisten ajanpuutetta. Heidän tutkimuksessaan tulee esiin, että ajanpuutetta pidetään usein syynä kuntoutussuunnitelmien laatimatta jättämiselle. Tauriainen (2000, 134) toteaa, että usein päivittäistoiminnoista selviäminen menee pidemmän aikavälin suunnittelun edelle. Hänen mukaansa huolellinen suunnittelu helpottaisi kuitenkin arjen toimivuutta. Harvoin järjestetyt palaverit ja hajanaiset suunnitelmat eivät välttämättä

tue kokonaisvaltaisen ja toimivan kuntoutuksen siirtymistä arjen tasolle. Myös Pietiläisen (1997, 64) SPECS –arviointi- ja suunnittelumenetelmää käsittelevässä tutkimuksessa mainitaan, että kuntoutussuunnitelmien seuranta ei aina ole tehokasta ja systemaattista. Säännöllinen kolmen kuukauden välein tapahtuva arviointi saattaisi tehdä lapsen kehityksen etenemisen näkyvämmäksi päiväkodin ja kodin arjessa. Näemme tämän haasteena myös moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi.

Käytännössä kuntoutus toteutuu vielä aika pitkälti terapialähtöisesti. Myös avustajien rooli painottuu joissakin päiväkodeissa melko vahvasti. Avustajien vastuu lapsen kuntoutuksesta päiväkodin arjessa tuntuu saavan merkittävää painoarvoa. Heikkilä ja Nieminen (2000, 82) ovat Pro gradu-tutkimuksessaan todenneet saman asian. Heidänkin tutkimuksessaan toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet näyttivät jääneen sisäistymättä sekä päivähoitohenkilöstölle että vanhemmille.

Haastatteluissa esiintyi toiveita perhelähtöisen työskentelyn ja toimintaperustaisuuden malleista, mutta toiveet eivät sellaisenaan vielä siirtyä käytäntöön. Toimintaperustaisuus nähdään tavoiteltavana ja ihanteellisena kuntoutuksen lähtökohtana. Haastatteluista ei käynyt ilmi, toteutuuko toimintaperustaisen lähestymistavan mukainen lapsilähtöisyys lapsen toiminnan ohjauksessa. Lapsilähtöisyyden sijasta puhuttiin toiminnallisten taitojen harjaannuttamisesta lapsen arjessa. Kuitenkaan tutkimuksessamme ei selvinnyt, millaisin keinoin tavoitteisiin pyritään. Menetelmän sisäistämisen todettiin vievän paljon aikaa. Saattaa olla, että kaikki toimintaperustaisuuden periaatteet eivät vielä ole sisäistyneet ammatillisia käytäntöjä määrittäviksi tekijöiksi. Myös Pietiläinen (1997, 84) viittaa omassa tutkimuksessaan ajanpuutteeseen uusiin menetelmiin tutustuttaessa.

### **Vanhemmat yhteistyökumppaneina**

Päivähoitolain (36/1973) 2a§:n mukaan päivähoiton tavoitteena on tukea koteja niiden kasvatustehtävässä, edistää yhteistyössä perheen kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä sekä järjestää lapsen kokonaiskehitystä tukevaa toimintaa. (Laki lasten päivähoitolaista, päivähoitolain ja –asetuksen voimassaolevat osat 15.5.1997). VARSU-menetelmän periaatteet tukevat

päivähoitolain pykälän toteutumista. VARSU:un tutustuneet kokivat menetelmän hyvänä lähtökohtana kodin ja päivähoidon yhteistyölle.

Tutkimuksemme taustalla olevassa ekokulttuurisessa teoriassa kiteytyy perheen rooli lapsen kuntoutuksessa. Hutingerin laatima, ekokulttuuriseen teoriaan pohjautuva, vanhempien ja ammattilaisten yhteistyömalli on ihanne, jota kohti lasten varhaiskuntoutusta pyritään kehittämään. Mallin käyttöönotto edellyttää nykyisten kuntoutuskäytäntöjen muuttamista ennen kuin ollaan matkalla kohti ammattilaisten ja perheen kumppanuutta sekä perheen valtaistumista.

Samoin kuin Pietiläisen (1997, 91) tutkimuksessa, myös meidän tutkimuksessamme ilmeni, että perheen osallistumista ja sitoutumista lapsen varhaiskasvatukseen ja -kuntoutukseen pidetään tärkeänä. VARSU:n uskotaan tehostavan perhelähtöistä työskentelyä. Perheen tavoitelomakkeen kaltainen materiaali koetaan hyvänä keinona kohdata perheiden erilaisia voimavaroja ja tuen tarpeita. Perheen tavoitelomakkeen käyttö tukee perheen valtaistumisen toteutumista. Valtaistuminen on aktiivista asiakkuutta, jossa perheen elämänhallinta vahvistuu ja vallan puute ja avuttomuus vähenevät (Määttä 1999, 101).

Tutkimukseemme osallistuneiden mielestä vanhempien sitoutuminen oman lapsensa kuntoutukseen vaihtelee aktiivisesta mukanaolosta vähäiseen kiinnostukseen tai vähäiseen jaksamiseen. Myös Hutinger (1994, 88) puhuu erilaisista osallistumisen asteista perhepalvelusuunnitelmien laadinnan yhteydessä. Hänen mukaansa kaikkien vanhempien ei voida edes odottaa osallistuvan kuntoutukseen samanlaisella kapasiteetilla ja ammattilaisten tulee huomioida perheiden yksilölliset voimavarat. Tutkimuksessamme tuli esiin näkemys siitä, että VARSU-kokeiluun osallistuneet perheet olivat jo ennen VARSU:n käyttöä olleet aktiivisesti mukana oman lapsensa kuntoutuksessa. Puhuessaan vanhempien sitoutumisesta yleisellä tasolla osa ammattilaisista totesi, ettei kaikilla vanhemmilla olisi voimavaroja ja resursseja osallistua oman lapsensa kuntoutukseen. Mattus ja Määttä (1997, 28) esittelevät artikkelissaan käsityksiä varhaiskuntoutuksesta ja perheiden asemasta, mitkä voidaan nykytiedon valossa osoittaa osittain vääriksi uskomuksiksi. Yksi uskomuksista, ”ei kaikilla perheillä ole vahvuuksia”, heijastuu haastatteluistamme. Näkemys on ristiriidassa perhelähtöisen työskentelytavan kanssa. Perhelähtöisessä,

ekokulttuuriseen teoriaan pohjaavassa työskentelytavassa painotetaan näkemystä, jonka mukaan kaikista perheistä löytyy vahvuuksia oman elämänsä hallintaan.

Kuntoutukseen osallistumattomien vanhempien saaminen mukaan kuntoutukseen on haaste varhaisvuosien erityiskasvatukselle. Vanhempien mukaan saaminen edellyttää ammattilaisilta perheen oman kulttuurin ymmärtämistä ja perheen voimavarojen tiedostamista. Vanhempien motivoimiseksi tarvitaan myös rohkeaa ja avointa vuorovaikutusta ammattilaisten ja vanhempien kesken. Pietiläinen (1997, 91) toteaa tutkimuksessaan, että vanhemmat toivovat ammattilaisilta perheen asioihin perehtymistä ja uskallusta selvittää perheen taustoja ja tilanteita. VARSU-menetelmän avulla voitaisiin lisätä vanhempien osallisuutta ja tasavertaisuutta lapsensa kuntoutuksessa. Perheen tavoitelomakkeen avulla perheet saavat tietoa tarjolla olevista palveluista ja voivat määritellä omat tuen tarpeensa. Näin päästään lähemmäksi perheen arkea ja vanhemmat kokevat tulleen kuulluiksi. Passiivisten vanhempien motivoimiseksi ei riitä pelkkä perheen tavoitelomakkeen täyttäminen. Perheen tulee saada kokea itsensä tuen tarpeidensa määrittelijöiksi, ei avun kohteeksi. On tärkeää, että lomakkeet eivät muodostuisi itsetarkoitukseksi, vaan ne toimisivat keskustelun virittäjänä. Myös lomakkeen käyttötarkoituksen selvittäminen vanhemmille on mielestämme tärkeää.

Tutkimukseemme osallistuneet ammattilaiset pitivät omalta osaltaan arvokkaana perheeltä saamaansa arviointitietoa, koska se lisää ammattilaisten tietämystä lapsen toiminnasta eri ympäristöissä. Perheraportin voitaisiin ajatella vahvistavan myös vanhempien käsityksiä oman lapsensa kehityksestä ja tuen tarpeista. Säännöllisen raportoinnin avulla vanhemmat oppivat seuraamaan oman lapsensa kehitystä ja kuntoutumista osana arkea. Lisäksi vanhemmat voivat perheraportin avulla valmistautua tulevaan palaveriin ja tietävät ennalta, millaisia asioita palaverissa tullaan käsittelemään. Pietiläinen (1997, 65-66) kommentoi omassa tutkimuksessaan, että vanhemmat saattavat jännittää esiintymistä suunnittelupalaverissa ja kokea oman asiantuntemuksensa riittämättömäksi. Perheraportin täyttämisen voitaisiin nähdä lisäävän vanhempien kokemusta omasta asiantuntijuudestaan.



## **VARSU moniammatillisen yhteistyön välineenä**

Tutkimaamme moniammatillista yhteistyöryhmää voidaan kuvailla Leskisen (1999) ja Pietiläisen (1997) esittämällä moniammatillisen yhteistyön malleilla. Yhteistyöryhmän toimintaa kuvaa parhaiten Leskisen tieteiden välinen malli ja Pietiläisen yhdessä työskentelevän työryhmän malli, joissa käsitellään samoja asioita. Tieteiden välistä toimintaa kuvastaa ammattilaisten työskentely sekä erikseen että yhdessä. Yhteistyötä toteutetaan kuntoutussuunnitelmien laadinnassa, mutta kukin ammattilainen vastaa itsenäisesti lapsen kuntoutuksesta oman tieteenalansa sisällä. Näin kuntoutus saattaa jäädä hajanaiseksi. Kuntoutussuunnitelmapalaverit ovat selkein yhteistyömuoto, jonka ammattilaiset tuovat esiin. VARSU:n hyödyntäminen moniammatillisessa yhteistyössä edellyttäisi poikkitieteellistä yhteistyömallia, jossa ammattilaiset ja perhe ovat tasavertaisessa asemassa. Lapselle asetetut tavoitteet on tässä työskentelymallissa määritelty yhteistyössä kaikkien kuntoutukseen osallistuvien kesken. Varhaiskuntoutuksen kehittäminen kohti ekokulttuurisen teorian periaatteita edellyttäisi myös poikkitieteellisen työskentelytavan omaksumista. Tutkimukseen osallistuneiden kommentit heijastelevat toivetta tämän kaltaisen työskentelytavan toteutumiseen.

Pellisen (1996) moniammatillista yhteistyötä kuvaavassa tutkimuksessa on tuloksena erilaisia moniammatillisen tiimin kehitysvaiheita. Tutkimuksemme moniammatillisen yhteistyöryhmän jäsenten kokemuksista voidaan nähdä ammattilaisten saavuttaneen eri vaiheita yhteistyöryhmän kehityksessä. Esiin tulleita kokemuksia olivat 1) kilpailu määrittämisen oikeudesta, jossa ryhmän jäsen kokee, ettei saa ääntänsä ryhmässä kuuluville, 2) tunnistettu etäisyys, jossa ryhmän jäsen kokee jäävänsä osittain yhteyksien ulkopuolelle sekä 3) käsityserojen selkiytyminen, jossa muun muassa keskusteluyhteydet toimivat ja jäsenillä on käsitys toistensa työnkuvasta. Koska ammattilaisilla on saman ryhmän yhteistyöstä näin eriäviä kokemuksia, saattaa olla ettei yhteistyö vielä ole kovinkaan jäsentynyttä. Yhteisen arviointi- ja suunnittelumenetelmän löytäminen voisi edistää myös moniammatillisen ryhmän yhteistyön selkiytymistä. VARSU-menetelmän käyttö saattaisi tarjota ammattilaisille mahdollisuuden uudenlaiseen kasvatustietämysten jakamiseen sekä yhteisten tavoitteiden asettamiseen toiminnalle.

Yhteistyön toteutumisen mahdollisena esteenä saattaisivat olla esimerkiksi ammattiryhmien erilaiset kuntoutusnäkemykset. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisen yhtenä ratkaisumahdollisuutena voitaisiin pitää esimerkiksi VARSU-menetelmää. VARSU:n avulla voisi olla mahdollista päästä eroon joistakin tällä hetkellä keskeisimpänä näyttäytyvistä yhteistyön ongelmakohdista. Jos perhetavoitelomake ja perhepalvelusuunnitelma voitaisiin jatkossa nähdä asiantuntijalta toiselle siirtyvänä dokumenttina, VARSU voisi toimia myös ammattilaisten yhteistyölinkkinä. Toimintaperustaisen ohjauksen mallia hyödyntämällä ja tuomalla näin kuntoutuksen mukaan arjen toimintaan erilaisten terapeuttien työ päiväkodissa voisi siirtyä osaksi lapsiryhmän arkea. Samalla päivähoiton henkilökunnan ja terapeuttien työ ja toimintatavat lähestyisivät toisiaan.

Tutkimustuloksissamme näkyy kuntoutuksen jättäminen osittain henkilökohtaisten avustajien varaan sekä avustajien käyttö yhdyshenkilöinä muiden ammattilaisten välillä. Tämäkin saattaa kertoa yhteistyöverkoston osittaisesta heikkoudesta. Mäki (1993, 51) kuvailee omassa tutkimuksessaan samankaltaista tilannetta. Hän kertoo päiväkotiryhmän toiminnan eriyttämisen jääneen avustajan vastuulle. Kuitenkaan avustajan mielipidettä ei kysytty toiminnan suunnitteluvaiheessa.

Pietiläinen (1997) toteaa tutkimuksessaan, että työryhmän toimivuuden kannalta on hyvä valita ryhmälle vastuhenkilö, joka huolehtii muun muassa asioihin valmistautumisesta ja motivaation luomisesta. Tutkimuksessamme käy ilmi, että pääasiallisina linkki-ihmisinä pidetään kiertäviä erityislastentarhanopettajia, jotka koordinoivat yhteistyötä ja huolehtivat tiedon kulkemisesta. Viitalan (2000, 93) tutkimuksessa lastentarhanopettajista yksi neljäsosa koki saavansa tarvitsemaansa tukea kiertävältä erityislastentarhanopettajalta. Kiertävät erityislastentarhanopettajat voisivat olla linkki-ihmisiä myös VARSU:n siirtämisessä päiväkodin henkilökunnan käyttöön. VARSU voisi antaa lapsen arvioinnille ja ohjaukselle rungon sekä vahvistaa päiväkodin henkilökunnan kuntoutusnäkemystä. Materiaali voisi tuoda ajankohtaista erityispedagogista tietämystä päiväkoteihin. Se voisi toimia päiväkodin henkilökunnan työn tukena ja auttaa lapsen toiminnan ohjauksessa.

Ala-Nikkolan ja Sipilän (1996, 16-18) mukaan palvelusuunnitelma laaditaan ja palvelut organisoidaan yhteistyössä perheen kanssa. Palvelusuunnitelman

toteutumisen seurannasta on vastuussa yksi henkilö, jonka tehtävänä on tukea ja ohjata perhettä heidän itse määrittelemistään lähtökohdista käsin. VARSU:un kuuluvan perhepalvelusuunnitelman laadintaa ovat koordinoineet lähinnä kiertävät erityislastentarhanopettajat. Palvelusuunnitelmia laaditaan vielä vähäisessä määrin, eikä suunnitelma ole yleistynyt yhteistyön koordinoinnin välineeksi. Perhepalvelusuunnitelman laadinta ja kaikkien yhteistyöryhmän jäsenten tietoisuus siitä voisi jäsentää myös moniammatillisen yhteistyöryhmän toimintaa sekä järjeistää perheen palvelujen tarjoamista.

### **Jatkotutkimusehdotuksia**

Tässä tutkimuksessa voidaan todeta VARSU:n käytön moniammatillisen yhteistyöryhmän välineenä jäävän vähäiseksi. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten VARSU saataisiin yleistymään moniammatillisen yhteistyön välineeksi niin, että lapsen kuntoutuksesta muodostuu yhtenäinen lapsen arvioinnin, suunnitelman laadinnan ja ohjauksen kokonaisuus. Lisäksi olisi kiinnostavaa tietää, millaista koulutusta ja perehdytystä VARSU:n käyttöönotto ja toimintaperustaisen ohjaustavan sisäistäminen edellyttävät.

## LÄHTEET:

- Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: ATENA-kustannus.
- Ala-Nikkola, M. & Sipilä, J. 1996. Yksilökohtainen palveluohjaus (case-management) – uusi ratkaisu palvelujen yhteensovittamisen ikuisiin ongelmiin. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 16-31.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuoltolain julkaisuja 4. Helsinki.
- Black, J. & Casey-Black, J. 1987. Technology and practice. Teoksessa: P. Knoblock (toim.) Understanding exceptional children and youth. Boston: Little, Brown and Company, 306-341.
- Bailey, D.B. & Simeonsson, R.J. 1988. Family assessment in early intervention. Columbus: Merrill Publ. Co.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. 2. painos. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2<sup>nd</sup> edition. Needham Hights: Allyn and Bacon.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1993. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. 3<sup>rd</sup> edition. Washington DC: NAEYC.
- Bredenkamp, S. 1996. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. 12<sup>th</sup> edition. Washington DC: NAEYC.
- Bricker, D. & Woods Cripe, J.J. 1995. An Activity-Based approach to early Intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bricer, D. 1998. An Activity-Based approach to early Intervention. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dale, N. 1996. Working with families of children with special needs. Partnership and practice. London: Routledge.
- Drinkwater, S. & Demchak, M. 1995. The preschool checklist. Intergration of children with severe disabilities. The Council for Exceptional Children 28, 4-8.

- Dufva-Laitinen, V. & Mönkkönen, K. 1996. Vaihjetaanko joukkuetta? Lasten kuunteleminen perhekeskeisessä työssä. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 88-94.
- Ferguson, D.L. & Ferguson, P.M. 1987. Parents and professionals. Teoksessa: P. Knoblock (toim.) Understanding exceptional children and youth. Boston: Little, Brown and Company, 346-391.
- Ferguson, D.L. & Ferguson, P.M. 1994. Constructive engagement: Improving family-professional collaboration. Teoksessa: M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 27-43.
- Gallimore, R., Weisner, T.S., Kaufman, S.Z. & Bernheimer, L.P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94, 216-230.
- Gallimore, R., Weisner, T.S., Bernheimer, L.P., Guthrie, D. & Nihira, K. 1993. Family responses to young children with developmentally delays: Accommodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation* 98, 185-206.
- Hakala, J. 1999. Graduopas. Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Halme, S. & Keinonen, A. 2000. ”Riippuu siitä mitä kukin HOPSilla ymmärtää” Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun dokumentit päivähoitossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Heikkilä, H. & Nieminen, M. 2000. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä perhepäivähoitossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Helminen, M. (toim.) 1995. Ensitedosta evästä elämänhallintaan. Pieksämäki: Lastensuojelun keskusliitto. Pitkäaikaissairaiden ja vammaisten lasten vanhempainyhdistyksen yhteistyöryhmä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3. Painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto.
- Hurme, H. 1997. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 1.-2. Painos. Porvoo: WSOY, 139-156.
- Hutinger, P.L. 1994. Integrated program activities for young children. Teoksessa: L.J. Johnson, R.J. Gallagher, M.J. LaMontagne, J.B. Jordan, J.J. Gallagher, P.L. Hutinger & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore: Paul H. Brookes, 59-94.
- Ikonen, O. (toim.) 1999. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Johnson, L.J., Gallagher, R.J., LaMontagne, M.J., Jordan, J.B., Gallagher, J.J., Hutinger, P.L. & Karnes, M.B. 1994. (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Jokela, K. & Kivistö, J-M. (toim.) 1997. Yhteistyössä kohti jaettua asiantuntijuutta. Näkökulmia perheen ja ammattilaisten yhteistyöhön. Kolpeneen palvelukeskuksen kuntayhtymän julkaisuja A4.
- Karvinen, S. 1996. Hajoaako sosiaalityö? Havaintoja sosiaalityön ammatillisesta asiantuntijuudesta. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 32-50.
- Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122-133.
- Knoblock, P. 1987. Understanding exceptional children and youth. Boston: Little, Brown and Company.
- Kolari, M. 1996. Perhetukikeskusten avotyön aloitus työnohjausaineiston valossa. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 76-87.
- Kovanen, P. 1998. VARSU - Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä. Alle kolmevuotiaiden lasten kokonaisvaltainen arviointi ja ohjauksen suunnittelu. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 4A.
- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkea. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 63.

- Kovanen, P. & Riitesuo, A. 1998. Arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 304-316.
- Laki lasten päivähoidosta 26/1973.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA Kustannus.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122-133.
- Lehtinen, U. 1999. Yhteistyö. Teoksessa: O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 457-482.
- Leskinen, M. 1999. Lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Teoksessa: T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 24-38.
- Leskinen, M. (toim.) 1994. Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park. SAGE.
- Linnossuo, O. 1996. Tuottaako sosiaalityö pummeja vai oman elämänsä sankareita, seikkailijoita? Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry., 68-75.
- Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 1.-2. Painos. Porvoo: WSOY.
- Lång, P. 1999. ”Et ei ne oo mitään ihmeellisiä hokkuspokkus asioita” – Alle kolmevuotiaiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten varhaiskuntoutus päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Marin, M. 1999. Perhe ja sen muutos suomalaisessa kulttuurissa. Teoksessa: M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Perhe hoitotyössä. Teoria, tutkimus ja käytäntö. Porvoo: WSOY, 43-48.

- Mattus, M-R. 1993. ”Kotikuntoutus on kovaa työtä”. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä I. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 43.
- Mattus, M-R. & Määttä, P. 1997. Perhe asiantuntijana. Teoksessa: K. Jokela & J-M. Kivistö (toim.) Yhteistyössä kohti jaettua asiantuntijuutta. Näkökulmia perheen ja ammattilaisten yhteistyöhön. Kolpeneen palvelukeskuksen kuntayhtymän julkaisuja A4, 24-39.
- Mattus, M-R. 1994. Interview as intervention: Strategies to empower families of children with disabilities. Teoksessa: M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 87-105
- McGonigel, M., Woodruff, G. & Millican, M. 1994. Transdisciplinary team. A model for family-centered early intervention. Teoksessa: L.J. Johnson, R.J. Gallagher, M.J. LaMontagne, J.B. Jordan, J.J. Gallagher, P.L. Hutinger & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore: Paul H. Brookes, 95-131.
- Metteri, A. (toim) 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry.
- Mäki, I. & Rusanen, M. 1991. Vammaisen lapsen kasvatusta ja perheen palvelujen tarve. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 31.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 42.
- Määttä, P. 1995. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen uudet tuulet. Teoksessa: P. Määttä & E. Männistö (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89, 3-12.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: ATENA Kustannus.
- Määttä, P. & Männistö, E. (toim.) 1995. Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89, 3-12.



- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa: H. Blom, R., Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. painos. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 95-116.
- Mönkkönen, K. 1996. Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 51-66.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ojuri, A. 1996. Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 116-128.
- Olson, J., Murphy, C. & Olson, P. 1998. Building effective successful teams: An interactive teaming model for inservice education. *Journal of Early Intervention* 21, 339-349.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2<sup>nd</sup> edition. Newbury Park: SAGE.
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1999. Perhe hoitotyössä. Teoksessa: M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Perhe hoitotyössä. Teoria, tutkimus ja käytäntö. Porvoo: WSOY, 14-35.
- Pellinen, S. 1996. Moniammatillisen työryhmän kehitysvaiheet. Erikieliset yhteistyössä. Teoksessa: A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin liitto ry, 129-142.
- Pietiläinen, E. 1995. Perhekeskeisyyttä ja yhteistyötä. Teoksessa: M. Helminen (toim.) Ensitiedosta evästä elämäntalouteen. Pieksämäki: Lastensuojelun keskusliitto. Pitkäaikaissairaiden ja vammaisten lasten vanhempainyhdistyksen yhteistyöryhmä, 227-234.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS -arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 60.
- Pietiläinen, E. 1998. Kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 330-340.

- Pihlaja, P. 1996. Suunnitelma lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Teoksessa: P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY, 126-133.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. *Eryityispäivähoito 1997*. Selvityksiä 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. & Lummelehti, L. 1996. Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi. Teoksessa: P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY, 110-125.
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. (toim.) 1996. *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruoppila, I. 1997. Johdanto. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. 1.-2. Painos. Porvoo: WSOY, 30-39.
- Shimoni, R. & Baxter, J. 1996. *Working with families. Perspectives for early childhood professionals*. Canada: Addison-Wesley Publishers Limited.
- Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (toim.) 2000. *Handbook of early childhood intervention*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: University Press.
- Silverman, D. 1994. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research*. Newbury Park: SAGE.
- Svärd, P-L. 1996. Eryityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa: P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY, 88-99.
- Tauriainen, L. 1992. Perheen tarpeiden kohtaaminen ja vammaisen lapsen kehityksen tukeminen ekokulttuurisen teorian näkökulmasta. Teoksessa: L. Alanen & P. Kähkönen (toim.) *Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen*. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisu 3, 69-81.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research* 165.

- Thorp, E.K. & McCollum, J.A. 1994. Defining the infancy specialization in early childhood special education. Teoksessa: L.J. Johnson, R.J. Gallagher, M.J. LaMontagne, J.B. Jordan, J.J. Gallagher, P.L. Hutingner, & M.B. Karnes (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore: Paul H. Brookes, 167-183.
- Tolkki-Nikkonen, M. 1992. Perhe: rakenteista prosesseihin. Teoksessa: L. Alanen & P. Kähkönen (toim.) Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisu 3, 11-15.
- Turnbull, A.B., Turbiville, V. & Turnbull, H.R. 2000. Evolution of family-professional partnership: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. Teoksessa: J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (toim.) Handbook of early childhood Intervention. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: University Press, 630-650.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-397.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Työryhmämuistioita 1999: 4.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 288-303.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 72.
- Weisner, T.S. & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining, differences, and applied implications. Teoksessa: M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 11-25.
- Wolery, M., Strain, P. & Bailey, D. 1993. Reaching potentials of children with special needs. Teoksessa: S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Vol.1. Washington: National Association for the Education of Young Children, 92-111.

Tervehdys Sinulle *Varsun* kokeilukäyttäjät!

04.11.1999

Lähestymme Sinua Pro Gradu –työmme merkeissä. Suunnitelmissamme on kerätä ajatuksia ja kokemuksia VARSU –arviointi ja suunnittelumenetelmästä. Kartoitamme aluksi kokemuksiasi kyselylomakkeella. Lisäksi syvennämme tietoa haastattelujen avulla. Haastattelua varten pyydämme Sinua lisäämään lomakkeeseen yhteystiedot, joilla Sinut parhaiten tavoittaa.

Toivoisimme Sinun kirjoittavan mahdollisimman monipuolisesti VARSU:n käytössä esiinnousseista ajatuksista ja huomioista, ongelmakohdista ja kehittämisehdotuksista. Haluaisimme myös kuulla, miten VARSU on vaikuttanut työskentelyysi. Jos et ole vielä aloittanut VARSU:n käyttöä, olisimme kiinnostuneita kuulemaan, mitkä tekijät siihen ovat vaikuttaneet. Kirjoittamisen tueksi olemme laatineet muutamia kysymyksiä, joiden toivomme helpottavan vastaamistasi.

Tutkimukseemme osallistuminen vastaa tutkija Päivi Kovanen kokeilukäyttäjiltä pyydettyä palautetta. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuvien tarvitsee tuottaa VARSU:sta aiemmin pyydettyä kirjallista palautetta vain osittain. Jos sinulla kuitenkin on jo palautemateriaalia, käyttäisimme sitä mielellämme hyödyksi tutkimuksessamme.

Koottavaa tietoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja se käsitellään ja raportoidaan tietosuojamääräyksiä noudattaen.

Lähetä palautteesi meille oheisessa kirjekuoressa \_\_\_\_\_ mennessä. Voit myös halutessasi vastata sähköpostitse.

Jos Sinulle herää asian tiimoilta kysymyksiä, voit aina ottaa meihin yhteyttä. Lämpimästi kiittäen,

Fanny Mettälä  
Varhaiserityisopettajaopiskelija  
Jyväskylän yliopisto  
p. 050 – 304 7994  
e-mail: famame@st.jyu.fi

Päivi Kankkunen  
Varhaiserityisopettajaopiskelija  
Jyväskylän yliopisto  
p. 040 – 524 6872  
e-mail: pakankku@st.jyu.fi

Päivi Kovanen  
Tutkija, Pro Gradu –työn ohjaaja  
p. 014 – 260 1649  
e-mail: paiviko@campus.jyu.fi

## KYSELY VARSUN KÄYTTÄJILLE:

Oletko jo aloittanut VARSU:n käytön?

en       kyllä, milloin? \_\_\_\_\_

Minkä ikäisten lasten kanssa olet aloittanut VARSU:n käytön? (tarkat iät)

Lapsen ikä

diagnoosi

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Oletko jo käyttänyt VARSU:a useamman kuin yhden perheen/lapsen kanssa?

en       kyllä, kuinka monen? \_\_\_\_\_

Keiden kanssa olet tehnyt yhteistyötä VARSU:a toteuttaessasi?

- vanhempien
- lastentarhanopettajan
- lastenhoitajan
- perhepäivähoitajan
- erityislastentarhanopettajan
- kiertävän erityislastentarhanopettajan
- puheterapeutin
- fysioterapeutin
- toimintaterapeutin
- psykologin
- neuvolan

jonkun muun, kenen/keiden? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten työskentely VARSU:a käyttäen on lähtenyt käyntiin?  
Jos et ole vielä aloittanut, mitkä tekijät siihen ovat vaikuttaneet?

3 (3)

---

---

---

---

Miten vanhemmat ovat olleet mukana VARSU-arvioinnissa ja ohjauksen suunnittelussa?

---

---

---

---

Kerro VARSU:n vahvuuksista ja heikkouksista työsi kannalta.

---

---

---

---

Miten VARSU on vaikuttanut aiempaan arviointitapaasi ja -käytäntöösi?

---

---

---

---

Muita kommenttejasi, ajatuksiasi, huomioitasi VARSU-menetelmästä:

---

---

---

---

Minut tavoittaa varmimmin \_\_\_\_\_

## HAASTATTELUN AIHEPIIRIT VARSU:n KÄYTTÄJILLE Kevät 2000

## 1. Taustatietoja

- Koulutustausta ja työkokemus

## 2. Lähtökohdat VARSU:n käytölle

- Miten kiinnostus VARSU-menetelmää kohtaan syntyi?
- Millainen tarve päivähoitossa on mielestäsi VARSU:n kaltaiselle arviointi- ja suunnittelumenetelmälle?
- Mikä on mielestäsi VARSU:n keskeinen toimintaperiaate?

## 3. VARSU:n käyttäminen

- Mitä osa-alueita käytössä?
- Millaisilla lapsilla VARSU:a on kokeiltu; diagnoosit?
- Millaisia toimenpiteitä ja resursseja/koulutusta VARSU:n käyttöönotto edellyttää?

## 4. Arviointi- ja suunnittelukäytännöt sekä kuntoutuksen toteuttaminen varhaiserityiskasvatuksessa

- Miten lapsen arviointia käytännössä toteutetaan? Kuka arvioi ja kuinka usein?
- Millaisista asioista lapsen kuntoutussuunnitelma muodostuu?
- Ketkä ovat mukana suunnitelman laadinnassa? Miten usein suunnitelma laaditaan?
- Onko VARSU tuonut jotakin uutta kuntoutussuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen? -Oman työn kannalta? Lapsen kannalta?
- Kuvaile, miten lapsen kuntoutusta toteutetaan työpaikallasi.

## 5. Yhteistyö

- Millaista yhteistyötä on toteutettu lapsen arvioinnissa ja opetussuunnitelman laadinnassa?
- Miten vanhemmat ovat mukana lapsen kuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ennen VARSU:a? Miten VARSU on muuttanut yhteistyötä vanhempien ja ammattilaisten välillä?
- Yhteistyötahot, muut ammattilaiset, ovatko mukana VARSU:n käytössä?

UUSINTAHAASTATTELUN AIHEPIIRIT KELTOILLE Kevät 2001

1. Tilanne VARSU:n käytössä tällä hetkellä; edistyminen.

- osa-alueet, joita käytetään tällä hetkellä; miten käytetään
- lasten diagnoosit, menetelmän soveltuminen erilaisille lapsille
- menetelmän soveltaminen omaan työhön

2. Yksilöllinen opetussuunnitelma

- tärkeinä pidetyt asiat lapsen kuntoutuksessa
- opetussuunnitelman merkitys lapsen arjen toiminnalle
- tavoitteiden ja opetusmenetelmien valitseminen

3. Avustajan rooli lapsen kuntoutusprosessissa



1. Kerro koulutus- ja työtaustastasi.
2. Kerro tämän hetkisestä toimenkuvastasi.
3. Kerro millaista on lapsen toiminnan arviointi ja kuntoutussuunnitelman laadinta sinun näkökulmastasi.
4. Kerro yhteistyökäytännöistä liittyen lapsen toiminnan arviointiin ja kuntoutussuunnitelman laadintaan.
  - Kuinka usein kokoonnutaan eri ammattilaisten ja vanhempien kesken yhteiseen palaveriin?
  - Millaisia asioita palavereissa käsitellään?
  - Laaditaanko lapselle yksi yhteinen kuntoutussuunnitelma vai tekeekö jokainen taho oman suunnitelmansa?
5. Kerro, miten kuntoutusta käytännössä toteutetaan.
  - Millaista on yhteistyö kuntoutuksen toteuttamisvaiheessa?
6. Kerro vanhempien roolista oman lapsensa kuntoutusprosessissa.
7. Millaisia asioita pidät tärkeänä lapsen kasvussa ja kuntoutuksessa?
8. Miten haluaisit kehittää nykyisiä yhteistyökäytäntöjä?
9. Oletko tutustunut varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmään eli VARSUun ja mikä merkitys sillä on työllesi?