

Päivi Kovanen

Oppiminen ja asiantuntijuus
varhaiskasvatuksessa

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma
erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historican salissa (H320)
joulukuun 17. päivänä 2004 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2004

Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma
erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa

Päivi Kovanen

Oppiminen ja asiantuntijuus
varhaiskasvatuksessa

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma
erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2004

Editors

Leena Laurinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

ISBN 951-39-1977-3 (nid.), 978-951-39-5119-1 (PDF)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2004, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2004

ABSTRACT

Kovanen, Päivi Selina

Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2004, 175 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research
ISSN 0075-4625; 256)

ISBN 951-39-1977-3 (nid.), 978-951-39-5119-1 (PDF)

Summary

Diss.

The aim of this study was to describe and examine the process of and changes in professional work in day care context when VARSU was introduced as a tool for planning in early intervention. VARSU represents a linked system approach that includes an assessment tool and a curriculum. VARSU is based on Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS) that was produced in the University of Oregon by Bricker and her colleagues. The AEPS was translated into Finnish and named VARSU.

A pilot work with the VARSU materials for children under three years of age started in 1998 along with the translation process. This study is based on the pilot work which ended in May 2000. In the study, I applied qualitative methods and focused both on the professionals' actual use of VARSU and adoption of its principles, especially the activity-based approach to early intervention. Research questions were the following: (1) What kind of position does a child under three years of age at risk or with disability have within day care? (2) How do professionals adopt the use and the basics of VARSU? (3) How is the VARSU used and applied in a day minder home? These questions were reviewed by describing three cases derived from the data. The data consisted of interviews of thirteen professionals in day care (question 1). Five children and their parents participated in the study. Parents and professionals working with them were interviewed. Parent-professional meetings were observed and recorded. In addition, five children's every day activities and teaching were observed and videotaped. (Questions 2 and 3)

The three cases pointed out difficulties in meeting a child's individual educational needs, the importance of the child's individual educational plan, and the exchange of concrete daily examples in thing the child in the parent- professional collaboration. I applied the action research methodology and accordingly the analysis. In the findings, activity-based approach was identified as a connector between family-centered and child-centered practice. Family-centered practice was defined in terms of parents' active role and engagement in the planning and programming process. Child-centered practice refers to learning within daily activities in peer group along individual and common goals. These both were interpreted as the key elements when aiming at meaningful programming and effective early intervention. Anyhow, these findings are preliminary and need further examination. In conclusion, family-centered and child-centered practice were discussed in the frame of professionals' learning and expertise.

proceeded cyclically. A meta-analytical research question was elaborated from the three cases concerning the change of professional action and knowledge during the use of VARSU. This question was what kind of expertise is needed when working with children at risk or with disability in early intervention.

Keywords: early intervention, early childhood special education, activity-based approach, children under 3 years of age, VARSU/AEPS

Author's address Päivi Kovanen
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35 (PiC), 40014 University of Jyväskylä
paivi.kovanen@edu.jyu.fi

Supervisor Professor Paula Määttä
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Eeva Hujala
Early Childhood Research Center
University of Oulu

Professor Jarkko Hautamäki
Department of Applied Education
University of Helsinki

Opponent Professor Eeva Hujala
Early Childhood Research Center
University of Oulu

ESIPUHE

Jos olisin lauluntekijä aloittaisin tekstini sanoilla 'Sulle salaisuuden kertoa mä voisin'. Mutta kun en ole, aloitan arvoituksen arvioinnista. Arvoitusta on ollut oikeastaan koko tähänastinen tutkijanurani. Väitöskirjatutkimuksessani olen käyttänyt deweyläistä ajattelumallia siinä, miten jonkin asian ratkaisu vasta valaisee myös arvoituksen ydinkysymyksen. Suurin arvoitus on kuitenkin säilynyt samana koko tutkimusprosessin ajan: miten seurata oman ajatteluni polkuja, tähtihetkiä pilkahteluineen ja harhautumisia yön pimeyteen. Yhä arvoituksen on, olenko tallannut ajatusten polkua niin, että kulkuani voi seurata.

Yksin en tähän olisi pystynyt. Niin kuin elämässä yleensä, niin tässäkin opinnäyteprosessissa ideoita ja ajatuksia on syntynyt kaikenlaisissa paikoissa, sekä yksin että seurassa: lenkkipolulla, ystävien kesken, koulutuksissa, opinnoissa ja niin edelleen. Parhaaseen vauhtiin minut ovat useimmin yllyttäneet tutkijakollegat kiperillä mutta kannustavilla kommentteillaan. Erityisesti VARHE-tutkijaryhmä eri kokoonpanoissaan on tarjonnut tehokasta valmennusta. Heistä erityisesti haluan kiittää ohjaajaani professori Paula Määttä, jonka humoristiskriittinen ohjaus on ollut työlleni elämänsuola sen synkimpinäkin hetkinä. Lämmin kiitos myös Päivi Lehtoselle, Markku Leskiselälle ja Annikki Riitesuolle kannustavasta evästämisestä jo tutkijaintaipaleeni alkuaskelissa. Kiitos Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalle, Anja Rantalalle, Helena Sumelle, Sanna Uotiselälle, Tanja Vehkakoskelle ja Riitta Viitalalle yhteisistä hetkistä työni äärellä.

Kiitos yhteistyöstä kaikille työhöni eri aikoina ja eri tavoin apuaan antaneille ihmisille. Heistä Sirpa Muhosen toivon ottavan vastaan erityisen kiitokseni, koska ilman häntä ei olisi syntynyt edes VARSUa, eikä siten myöskään perustaa työlleni. Avuliaisuutta ja ystävällistä opastusta ei mikään voita. Niistä kiitän lämpimästi tekstin teknisen hallinnan mestaria Kai Hakkarasta. Erityispedagogiikan laitos on tarjonnut resurssit ja puitteet tutkimustyölleni, siitä lämmin kiitos. Kiitän lämpimästi esitarkastajia professori Eeva Hujalaa ja professori Jarkko Hautamäkeä osuvista kommentteista, joiden kriittisyys auttoi työn viimeistelyssä ja olennaisen sanottavani selventämisessä.

Tärkeimmät edellytykset tutkimukseni tekemiselle loivat vanhemmat ja lapset, jotka tutkimukseen osallistuivat, sekä heidän kanssaan päivähoidossa työskennelleet ammatti-ihmiset. Voin vain toivoa, että työstäni ja toimistani on ollut teille enemmän hyötyä kuin haittaa. Sylintäysi kiitoksen lämpöä teille kaikille.

Lopuksi kiitos elämälle, isälleni ja äidilleni, joka uupui kesken tämän pitkän matkan. Olen saanut elämäni omanlaiseni eväät. Eväitä ovat kanssani rakkaudella jakaneet ja kartuttaneet Sini ja Tuuli sekä hyvät ystävät. Toivon näin jatkuvan väitöskirjan valmistumisesta huolimatta ja erityisesti juuri siksi. Kiitos. Sydänlämpöinen kiitokseni aarteensijälle löytämisestä. On niin opettavaista olla välillä hukassa.

Jyväskylässä syksyn pilkahtavassa valossa 2004

Päivi Kovanen

KUVIOT

KUVIO 1	Varhaiskasvatuksen kontekstit ekokulttuurisessa kehityksessä.....	14
KUVIO 2	Kehityksellisen ja kasvatuksellisen tuen mallit [Mattusta (1993, 76) mukaillen]	20
KUVIO 3	Intervention menetelmävalidiusmalli [Bricker'ia ja Pretti- Fronttzack'ia (1998) mukaillen]	23
KUVIO 4	Näkökulmat varhaislapsuuden kehityksellisessä ja kasvatuksellisessa tukemisessa.....	30
KUVIO 5	Lapsen ja perheen tuki voimavarojen ja tarpeiden jäsennyksenä [Guralnick'ia (1998) mukaillen]	110
KUVIO 6	Kokeilu ja tutkimus prosessina.....	131

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Yhteenvedo tutkimuksen analyysiprosessista ja kysymyksenasettelusta	24
TAULUKKO 2	Kokeiluun ja tutkimukseen osallistuneet.....	60
TAULUKKO 3	Toteutuneet arvioinnit, lapsen kehityksen tärkeät alueet ja laaditut suunnitelmat.....	61
TAULUKKO 4	Oton edistymisen seuranta prosenttipistemäärinä kokeilun aikana	93

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
1.1	Tutkimuksen viitekehys	9
1.2	Ekokulttuurinen teoria tulkintakehyksenä ja tutkijan sitoumukset..	12
1.3	Varhaiskasvatus ja kuntoutus lapsen kasvun ja oppimisen kehyksenä	17
1.4	Tutkimuskysymysten jäsenitys.....	21
2	MENETELMÄT VARHAISKASVATUKSESSA JA KUNTOUTUKSESSA	28
2.1	Kasvatukselliset menetelmävalinnat	30
2.2	Kuntouttamisen menetelmävalinnat	32
3	OPPIMINEN NÄKÖKULMANA.....	35
3.1	Oppiminen ja käsitykset oppimisesta.....	35
3.2	Lapset oppijoina.....	39
3.3	Aikuiset ohjaajina	41
3.3.1	Lapsilähtöisyys ja oppimaan ohjaaminen.....	41
3.3.2	Toimintaperustainen ohjaus	43
3.3.3	Perhelähtöinen työskentely.....	44
4	VARHAISEN OPPIMAAN OHJAAMISEN SUUNNITELMAN KOKEILUHANKE	46
4.1	Kokeilun tausta ja VARSU, Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma	46
4.2	Arvioinnista suunnitteluun – suunnitelmasta ohjaukseen.....	48
5	ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN ASEMA ERITYISEN TUEN TARVITSIJANA	52
5.1	Tarvitsija – näkymätön lapsi	53
5.2	Kuntoutuja – katoava lapsi.....	55
5.3	Oppija – kätkeytyvä lapsi	55
5.4	Kuntoutumassa ja oppimassa	57
6	VARHAISEN OPPIMAAN OHJAAMISEN SUUNNITELMAN OMAKSUMISPROSESSI	59
6.1	Kokeiluun osallistuneet tutkimuksen ydinjoukkona	59
6.2	Yhteinen arviointi ja suunnitelmat.....	62
6.2.1	Suunnittelun perusta.....	62
6.2.2	Dokumentit lapsen oppimissuunnitelmaksi	64
6.2.3	Perhepalvelusuunnitelma toiminnan kehyksenä	69

6.3	Vanhempien kokemukset.....	71
	6.3.1 Vanhempien aiemmat kokemukset ja odotukset kokeilun alussa	71
	6.3.2 Vanhemmat arvioijina.....	72
	6.3.3 Sanansijaa suunnittelussa.....	74
	6.3.4 Kasvatuksellinen tuki.....	76
	6.3.5 Odotukset ja arki.....	77
6.4	Kokeilu ja käytännöt päiväkodin arjessa	78
	6.4.1 Suunnittelun sujuvuus.....	78
	6.4.2 Jaetusta kokemuksesta jaettuun osaamiseen.....	82
	6.4.3 Tavoitteet arkeen	85
7	VARSU-KOKEILU PERHEPÄIVÄHOIDOSSA.....	90
	7.1 Lapsen tavoitteet ja arjen askareet	91
	7.2 Varmuus vanhemmille	94
	7.3 Perhepäivähoitaja tiimin keskiössä.....	97
8	JOHTOPÄÄTÖKSET KEHITTÄMISTYÖSTÄ	100
	8.1 Osaamisen ydin.....	100
	8.2 Perheiden erilaisuus työskentelyn lähtökohtana	104
	8.3 Päivähoito muutostyön kenttänä	106
9	ASiantuntijuus VARHAISKASVATUKSESSA	109
	9.1 Asiantuntijuus jaettuna ja yhteisenä	109
	9.2 Asiantuntijuus ja asiantuntijaksi oppiminen.....	113
10	PRAGMATISTINEN NÄKÖKULMA OPPIMISEEN JA OHJAAMISEEN	119
	10.1 Kokeiluprosessin arviointi asiantuntijuuden kannalta	119
	10.2 Tutkimuksen arviointi	122
	10.3 Lapset ohjattavina.....	127
	10.4 Aikuiset oppimisen asiantuntijoina	130
	SUMMARY	134
	LÄHTEET	136
	LIITTEET	149

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen tausta. Tutkimuksen viitekehystenä on varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen käsitteistö sekä niistä rakentuva palveluiden tuottamisen järjestelmä. Monet esitetyistä käsitteistä määrittävät ja jäsentävät lapselle ja perheelle tarjottavia palveluja järjestelmän tasolla. Samalla määrittelyt ja jäsennykset hahmottavat palvelukokonaisuuksia ja niiden sisällä osien suhdetta toisiinsa. Käsitteistön voidaan ajatella ohjaavan ammatillisia käytäntöjä (käytännön varhaiskasvatustoimintaa, pedagogiikkaa) sekä siten heijastavan myös toiminnan perusteita ja painotuksia. Toisaalta käytäntö voi tuottaa oman käsitteistön, joka poikkeaa esimerkiksi virallisissa ohjeistuksissa, suunnitelmissa ja muissa dokumenteissa esitetyistä käsitelmääritelmistä. (ks. Niiranen & Kinon 2001.)

Käsitteiden tarkastelu on olennainen osa tutkimukseni viitekehysten rakentamista. Palaan tutkimuksen empiirisestä osasta (käytännön kuvaamisesta) varhaiskasvatuksen käsitteistön sisällölliseen tarkasteluun. Viitekehystenä esitettävää käsitteistöä (teoreettista systeemiä) voi pitää kiuluna, jota lypsäjä (tutkija) maidolla (empiriällä) täyttää. Tutkimuksessani kuvaan ensin kiulun, sitten lypsäjän sekä maidon ja lopuksi maidolla täyttyneen kiulun. Pystyäkseen tähän olen raporttia viimeistellessäni peruuttanut katsomaan myös kulkemaani tutkijanpolkua, joka alkoi pro gradu-tutkielman koostamisesta 1995 (Koponen 1995). Jo tuolloin valitsin lapsen kuntoutumisen tarkastelemisen näkökulmaksi oppimisen edellytyksiä selittävät perusteoriat. Olen jatkanut samalla polulla. Oikeastaan olen vain muuntanut maisemaa: toisaalta aina katsonut samaan suuntaan mutta nähnytkin maiseman uusissa sävyissä ja erilaisessa perspektiivissä.

Olennaiseksi tarkastelun kiintopisteeksi polkuni varrelle on pujahtanut varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen kytkös (Koponen 1995; Kovanen 1996; Kovanen 2000; Kovanen 2003) ja niiden jäsentyminen suhteessa toisiinsa. Olen käyttänyt kytköksestä käsitettä varhaiskasvatus ja -kuntoutus häivyttääkseni rajaa mutta myös erottaakseni lasten varhaiskuntoutuksen aikuisten varhaiskuntoutuksen ideasta. Vastaavia käsitteitä ovat varhaiskuntoutus (Mattus 1993), varhaiskuntoutus ja -kasvatus (Määttä & Lummelahti 1996) ja varhaiskasvatus ja -kuntoutus (Pietiläinen 1997). Määtän johtamassa Varhaisvuodet ja

erityiskasvatus- eli VARHE-tutkijaryhmässä käyttöön on vakiinnutettu käsite varhaisvuosien erityiskasvatus, jolla viitataan sekä varhaiskasvatukseen että varhaiskuntoutukseen.

Vaikka tutkimukseni tarttuu varhaisvuosien erityiskasvatuksen sisältöön ja toimintaa ohjaaviin periaatteisiin, tarkastelen niitä pitäen varhaiskasvatusta yläkäsitteenä. Yläkäsite kattaa siten kaikki toiminnot ja käytännöt, joilla vaikutetaan lapsen oppimisen edellytyksiin ja, joita voidaan pitää merkityksellisinä lapsen varhaiskehityksen kannalta. Varhaiskehityksen tuen voidaan katsoa painottuvan erityisesti alle kolmevuotiaisiin lapsiin. (ks. myös Mattus 1993.) Varhaisvuosien erityiskasvatuksesta puhutaan myös kuvattaessa päivähoiton toimintamuotoja, joilla vastataan lapsen erityisiin kasvatuksellisiin ja hoidollisiin tarpeisiin (ks. esim. Pihlaja & Svärd 1996; Pihlaja 2003).

Pihlajan ja Svärdin (1996; ks. myös Pihlaja 2003) kuvauksessa erityiskasvatuksen juuret löytyvät jo varhaisesta päivähoitotarjonnasta, kun etusijalle palvelunsaajina on asetettu lapset, joilla päivähoitoon pääsy kasvatuksellisista ja hoidollisista syistä nähtiin tarpeellisimpana. Uraauurtavan työn lasten erityistarpeisiin vastaamisessa ovat aloittaneet lastentarhanopettajat, ja päivähoitolain ja asetusten myötä erityistyöntekijöiden palkkaaminen (Pihlaja & Svärd 1996) on tuonut kuntoutuksellisen ulottuvuuden päivähoiton toimintaan. Tästä voidaan katsoa alkaneen varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen käsitteellisen ja sisällöllisen rinnakkaiselon. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteellä onkin haettu myös laajempaa merkitystä varhaiskasvatukselle ja -kuntoutukselle, jolloin katetaan alle kolmevuotiaat lapset, perheen näkökulma ja myös laajakirjoisesti erilaiset ammatillisen osaamisen alueet (ks. myös Mattus 1993, 61; Määttä 1990). Myös Määttä ja Lummelahti (1996) käyttävät varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitettä kuvaamaan kaikkia niitä palveluja ja toimintoja, jotka tarjoavat tukea erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen sisällyttäen siten myös kuntoutuksen varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteen alle. Sen sijaan Autti-Rämö (1997) sekä Pihlaja ja Svärd (1996) kuvaavat varhaisvuosien erityiskasvatuksen toteutuvan erityispäivähoitona ja erityisopetuksena, jotka he mieltävät osaksi lapsen kuntoutuksen kokonaisuutta.

Varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen käsitteistön sisällöllistä ulottuvuutta tarkastelen lähemmin luvussa kaksi. Käsitteistö vaikuttaa tällä hetkellä kirjavalta. Näistä käsitelmäärityksistä ja sisältöulottuvuuksista kuitenkin kumpuavat myös käytännön toimintaa ja työskentelymallien rakentamista ohjaavat keskeiset käsitykset. Lapsen kannalta olennaisin kysymys on, miten ohjaamiseen omaksutuista menetelmällisistä lähtökohdista onnistutaan luomaan lapsen tarpeisiin vastaava toimintatapa ja ohjaamisen keinot. Mitä merkitystä on esimerkiksi sillä, että päivähoitossa toteutuva erityiskasvatus näyttää omaksuneen enemmän kuntoutuksellisen kuin pedagogisen toimintamallin (ks. esim. Pihlaja 2001)?

Varhaiskasvatuksen laaja-alaisesta lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta käytetään myös käsitettä varhainen puuttuminen (early intervention, EI; ks. Mattus 1999, 19). Käsite on otettu käyttöön Yhdysvalloissa viittaamaan vammaisen lapsen ja hänen perheensä kanssa työskentelyyn varhaisvuosina eli lapsen ollessa alle kolmevuotias (Gallagher 1983). Suomessa vastaavana käsitteenä on käytetty varhaista vaikuttamista (Mattus 1993). Varhainen vaikuttaminen käsitteenä tuo käytäntöjen tarkasteluun uusina ulottuvuuksina erityisesti van-

hempien osallistumisen ja varhaisimpien vuosien merkityksellisyyden lapsen kehityksen kannalta. Koska käsite sateenvarjon lailla kokoaa alleen ja kattaa palvelutarjonnan ja palveluiden mahdollisuudet laajaan lapsen ja perheen tukemiseen, se samalla ohjaa kiinnittämään huomion myös ammatti-ihmisten väliseen yhteistyöhön ja palveluiden koordinointiin.

Bricker (1998) käyttää rinnakkain ja rinnastaen käsitteitä varhainen puuttuminen (EI) ja varhaisvuosien erityiskasvatus (early childhood special education, ECSE). Bricker (1998, 3–4) viittaa mainituilla käsitteillä sekä tutkimusalaan että käytäntöihin, joilla tuetaan alle viisivuotiaiden riskilasten ja kehityksessään viivästyneiden tai vammaisten lasten kehitystä. Varhainen vaikuttaminen ja varhaisvuosien erityiskasvatus tarkoittavat Yhdysvalloissa ammatti-ihmisten toteuttamia ohjelmia sekä niiden järjestämistä (järjestelmää), tarjontaa, sisältöä ja toimintatapoja. Varhaisvuosien erityiskasvatus ja ECSE ovat käsitteinä varsin lähellä toisiaan, mutta ECSE painottuu selvemmin varhaisvuosien opetukseen eli lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös päivähoidon varhaiserityisopetuksesta (Määttä & Lumme 1996; Viitala 1998). Varhaisen vaikuttamisen ammatti-ihmisistä Bricker (1998, 4) puhuu interventionisteina (interventionist), jotka edustavat kattavasti sekä kasvatuksen että kuntoutuksen aloja.

Tutkimuksessani varhaiskasvatus ja varhainen vaikuttaminen voidaan ymmärtää rinnasteisina, jolloin rinnastus kattaa niin kuntouttamisen kuin ohjaamisenkin käsitteet ja sisällöt. Koska tavoittelen erityisesti käsitteiden sisällöllistä jäsenystä, jonka perustana ovat varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytännöt ja käytännöissä todentuvat ammatilliset toiminnot, käytän kokonaisuudesta myös käsitteitä varhaisvuosien ohjanta ja lapsen ohjaaminen (ks. myös Kovanen 2003, 5). Ohjanta ja lapsen ohjaaminen kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa siten, että ohjanta kattaa kaikki ammatilliset toiminnot ja käytännöt, joilla lapsen suotuisa kehitys ja kehitystä tukeva ympäristö pyritään turvaamaan. Lapsen ohjaaminen puolestaan kattaa kaikki ne tukitoimet, joilla lapsen oppimista ja kehitystä voidaan edistää. Ohjanta on käsite, joka on syntynyt toteutuneen tutkimuksen kuluessa ilmentämään perheen kanssa tehtävää yhteistyötä ja joka korostaa erityisesti vanhempien osallistumismahdollisuuksia ja omia valintoja osallistumismahdollisuuksissa.

Tutkimuksen tehtävät. Tutkimuksella on kaksi tehtävää. Ensimmäisenä tehtävänä on kuvata ja ymmärtää prosessia, jossa pyritään sitouttamaan käsitteiltään ja käytännöiltään uutta työskentelymallia ja toimintatapaa osaksi päivähoidon henkilöstön ammatillista osaamista. Ajatukseni oli, että ammatillisen osaamisen kehittyminen on keskeinen muutosta edistävä tekijä. Päivähoidon ammatti-ihmisten työskentelyn kehittämiseksi tutkimuksessa otettiin käyttöön varhaisvuosien ohjannan ja ohjaamisen työvälineeksi sopiva uusi lapsen taitoja ja ohjauksellisia tarpeita kartoittava arvioinnin ja suunnittelun menetelmä (Kovanen 2003).

Toin menetelmän Suomeen ja paneuduin sen soveltamiseen, koska oletin menetelmän omaksumisen tarjoavan lähtökohdan varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen ja edistävään myös ammatti-ihmisten osaamista (Kovanen 2003, 5–8; ks. tarkemmin luku 4.1). Menetelmä on nimetty Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmaksi (VARSU) ja se perustuu Assessment, evaluation, and programming system (AEPS) materiaaliin, joka on kehitetty

Oregonin yliopistossa (Bricker 1995a; Bricker & Pretti-Frontczak 1996; Bricker & Waddell 1996; Cripe, Slentz & Bricker 1995). Menetelmä on tarkoitettu käytettäväksi päiväkotikäisten lasten kehityksen tukemiseen. Käytäntöjen kehittämistyöstä puhun jatkossa VARSU-kokeiluna, josta samalla rakennan tutkimuksen empiiriset esimerkkitaupaukset (interventio-osa). Kehittämistyö aloitettiin alle kolmevuotiaille tarkoitetuilla VARSU-materiaaleilla.

Tutkimuksen toisena tehtävänä on jäsentää varhaiskasvatuksen (varhaisvuosien ohjantaa ja ohjausta) kuvaavien käsitteiden sisältöjä ja merkityksiä. Tutkimuksella on siten myös kaksinainen luonne. Toisaalta korostan käsitteiden jäsenystä. Toisaalta olennaista on muutostyöskentely, jossa vallitsevaa tilannetta tietoisesti ohjataan ennalta suunniteltujen ja sovittujen päämäärien mukaisesti. Tutkimuksen tehtävät eivät silti ajassa eivätkä tärkeydessä järjesty ensimmäiseksi ja toiseksi, vaan ne kietoutuvat tiiviisti yhteen. **Keskeistä on muutoksen mahdollisuuden ja muutosprosessin kuvaaminen sekä siinä vaikuttavien tekijöiden selittäminen.**

Olennaista on havaita, että tutkimuksen interventio-osa, kokeilussa toteutettu käytäntöjen kehittämistyö ja prosessia kuvaava empiria, valottavat itse asiassa nykykäytännöissä vallitsevia ammatillisia käsityksiä ja merkityksiä. Näin tapahtui, koska muutostyö kokeilussa eteni varsin verkkaisesti. Kun kokeilu käynnistyi, tavoitteeni oli selkeämmin muutosten havaitseminen, mutta työn edetessä huomioni kääntyi enemmän työskentelyprosessin hahmottamiseen. Voi myös sanoa, että kokeilun ja interventio-osan tulokset kirkastivat lähtökohtana olleen käsitteistön olennaiset sisällöt, niihin liitetyt merkitykset sekä sisältöjen ja merkitysten väliset suhteet. Kokonaisuuden systeemisessä tarkastelussa on mahdollista tunnistaa paitsi käytäntöjen myös käsitteellistämisen haasteet. Siksi systeemisessä tarkastelussa palaan myös empiirisiin tuloksiin perustuvan kuvauksen pohjalta tarkentamaan varhaiskasvatuksen viitekehystä erityisesti käsitteiden sisältöjä ammatti-ihmisten toiminta-tapoja ja käsityksiä analysoimalla. Kyse on enemmän käsitysten ja niiden välisten sidosten analysoinnista kuin perinteisestä käsiteanalyysistä (vrt. esim. Härkönen 2003).

1.2 Ekokulttuurinen teoria tulkintakehyksenä ja tutkijan sitoumukset

Lähtökohtanani tutkimuksen kysymyksenasettelussa on oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Perussitoutumistani varhaisvuosien ohjantaan ja ohjaamiseen voi pitää elektisenä, koska katson erilaisten kasvatus- ja kuntoutussuuntausten ja -menetelmien usein sisältävän jonkin lapsen oppimisen ja ohjaamisen kannalta oleellisen elementin. Elektisyytenä voi pitää myös sitä, että katson samankin ohjaustavan toimivan erilaisilla lapsilla, kun ohjaukseen liitetään lapsen yksilöllisten piirteiden huomioiminen. Ajatteluani voi hahmottaa tarkastelemalla esimerkiksi kahden lapsen ohjaustarpeita, kun toisella lapsella on näkövamma ja toisella liikuntavamma. Kysymykseni on, mikä oppimista ja ohjaamista yhdistää, mikä erottaa? Osaltaan käsitystäni on muokannut aiempi fysioterapeutin koulutukseni ja työni, osaltaan kasvatuksellisen tietoperustan liittäminen tähän

aiempaan kokemustaustaan. Taustani selittänee kiinnostukseni myös kysymykseen, miten oppimistilanteita ja oppimisen konteksteja voidaan hahmottaa. Varhaiskasvatus tutkimuksen yläkäsitteenä edellyttää näkemystä varhaiskasvatuksen tehtävistä, kontekstista ja teoriaperustasta. Kuvaan seuraavassa lyhyesti ensin ymmärrystäni varhaiskasvatuksen tehtävästä ja kontekstista ekokulttuurisessa viitekehyksessä. Kontekstin kuvaus jäsentää tulkinnallista kehystä, johon pohjaten olen ilmiötä (varhaisvuosien ohjaus ja ohjanta) tarkastellut. Toiseksi käsittelen kahta keskeistä käsitteellistä näkökulmaani varhaiskasvatuksen teoriaperustaan: kehitysteoreettista näkökulmaa oppimisen (oppimisedellytysten) hahmottajana ja ohjauksellista (pedagogista) näkökulmaa (perusteellisempi aiheen käsittely on luvussa 3). Kappaleen lopuksi tiivistän tutkijaorientaationi tieteenfilosofiset lähtökohdat.

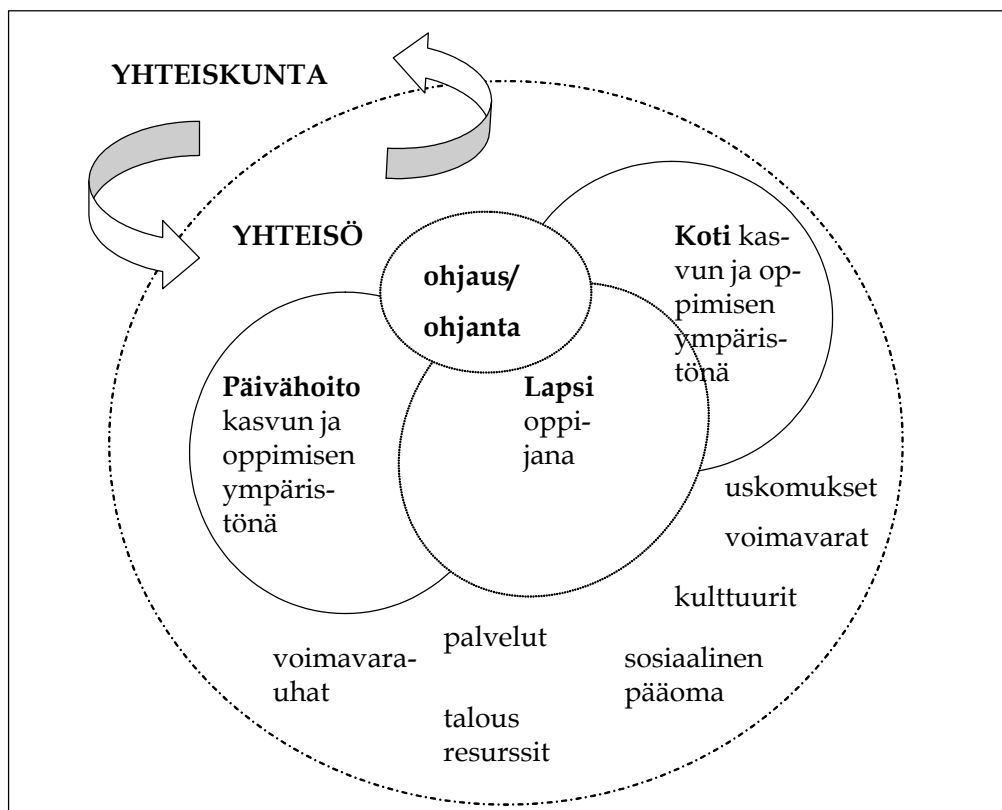
Ekokulttuurinen teoria. Ekokulttuurista teoriaa voidaan pitää muita lapsen kehitystä kuvaavia ja selittäviä teorioita täydentävänä suuntauksena, joka ottaa huomioon perhe-elämän arjen järjestelyt yhtenä lapsen kehityksen kontekstitekijänä. Perusajatuksena on, että osallistuminen arjen toimintaan on merkittävin lapsen kehitystä muovaava tekijä. (Weisner & Gallimore 1994.) Tästä näkökulmasta ammatti-ihmisten työskentelyssä lapsen ja perheen kanssa oleellisinta on tietää, mitä vanhemmat tavoittelevat ja tekevät arkinsa sujuvuuden ja lapsen kehityksen turvaamiseksi ja missä määrin he ovat asettamassaan tehtävissä onnistuneet. Kun varhaiskasvatuksen tehtävät jäsentyvät toisaalta lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kehikossa (esim. Hujala ym. 1999, 5-9; Härkönen 2003, 88-162) ja toisaalta vanhempien kanssa yhteisessä kasvatustehtävässä, antaa ekokulttuurinen teoria mahdollisuuden tarkastella toiminnan vaikutussuhteita uudesta, lapsen ja vanhempien aktiivisen osallisuuden huomioivasta näkökulmasta.

Ekokulttuurinen teoria on alun alkaen suuntunut vanhempien toimintaan ja perheen arkeen lapsen kehityksen ensisijaisena kontekstina, jonka toiminnan ja toimintaehtojen ymmärtäminen luo edellytykset yhteistyölle vanhempien ja ammatti-ihmisten kesken. Ekokulttuurisen teorian näkökulma voidaan kuitenkin laajentaa koskemaan lapsen muidenkin kasvun kontekstien tarkastelua. Samoin kuin koti ympäristönä, myös päivähoito varhaiskasvatuksen toteuttajana suunnittelee ja tuottaa toimintoja, joihin osallistuminen vaikuttaa lapsen kehitykseen. Samalla näiden yksiköiden suhde tiedon, tehtävien ja toiminnan jakajina on olennaista arvioida uudelleen.

Ekokulttuurisen teorian perustana voidaan pitää Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa, jossa lapsen kehityksen kehystekijöinä nähdään sekä lähiyhteisön että laajemman sosiaalisen järjestelmän eri tasot. Ekokulttuurinen teoria on hakenut lisäaineiksia niin antropologiasta kuin sosiokulttuurisesta ja toiminnan teoriastakin (Weisner & Gallimore 1994). Nämä teoreettiset lähtökohdat ovat johtaneet ekokulttuurisessa teoriassa perheen aktiivisen mukautumisprosessin korostukseen. Teoriaa voidaan tulkita myös kattavammin sosiaalisessa järjestelmässä niin, että vaikutussuhteet eivät ole yksisuuntaisia laajemmasta yhteisön yksiköstä pienempään vaan kaksisuuntaisia käsitysten ja olosuhteiden muovaamisprosesseja. Lapsen ja perheen kannalta tämä tarkoittaa, että uusiin arjen tilanteisiin ja haasteisiin ei pelkästään sopeuduta, vaan perhe aktiivisesti muuttaa omia toimintojaan ja toimintatapojaan. Yhteisön ekologinen ja sosiaalinen järjestelmä on tällöin luonteeltaan pikemminkin muuttuva ja uutta luova

(proactive) kuin passiivinen ja säilyttävä (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Weisner & Gallimore 1994).

Keskeinen ekokulttuurisen teorian luoma käsite on elämispaikka (niche), jolla tarkoitetaan lapsen (developmental niche) tai perheen paikkaa sekä kulttuurisena että materiaalisena kontekstina. Perhe muovaa elämispaikkaansa sekä omien että yhteisön voimavarojen että voimavaroja uhkaavien tekijöiden suunnassa (Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990). Lapsen kehityksellistä elämispaikkaa muovaavat siten arjen tapahtumat ja toiminnat. Tapahtumat ja toiminnot puolestaan tuottavat vuorovaikutukselliset elementit, jotka vastaavat lapsen kehityksellisiin tarpeisiin. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy ajatus vaativampien taitojen omaksumisesta osaavampien vanavedessä ns. lähikehityksen vyöhykkeellä (Rogoff 1982; Vygotsky 1978; 1990). Näistä lähtökohdista ekokulttuurinen teoria tarjoaa tulkintakehyksen, jossa varhaiskasvatuksen kontekstuaaliset tekijät ja oppiminen voidaan tutkimuksen systemisessä tarkastelussa ottaa laajasti huomioon. Kaikkien varhaiskasvatuksen elämispaikkojen ja niihin vaikuttavien yhteisöllisten elementtien välillä voidaan nähdä toisesta toiseen suuntautuvia vaikutuksia ja yhteyksiä (kuvio 1).



KUVIO 1 Varhaiskasvatuksen kontekstit ekokulttuurisessa kehyksessä

Olellaisena ekokulttuurisena tulkintakehyksenä tutkimuksessani on kokonaisuus, joka muotoutuu ensisijaisesti aikuisista ohjaajina niin kotona kuin päivähoidossakin. Koska tutkimuksen keskeiset kysymykset selvittävät ammatti-ihmisten toimintaa varhaisvuosien ohjauksessa ja ohjannassa, en voi irrottaa

sitä lapsen oppimisesta. Tältä perustalta olen tutkimuksessani käyttänyt ammatti-ihmisten käytäntöjen (käytännön toimintatapojen) analyysin ja tulkinnan perustana lapsen oppimisen näkökulmaa sekä vanhempien kasvatuksellista/ohjauksellista näkökulmaa. Lapsi ja vanhemmat voidaan siten ymmärtää niiksi suodattimiksi, joiden kautta ammatti-ihmisten ohjaamiseen ja ohjantaan liittyvät arjen tilanteet ja toimintatavat on seulottu keskeisiksi ammatillista osaamista kuvaaviksi osa-alueiksi.

Kehitysteoreettinen ja ohjauksellinen näkökulma. Vaikka nimesin perussitoumukseni elektiseksi, voin myös tunnistaa elementtejä, jotka ovat keskeisiä ja melko pysyviäkin ajatteluni ohjaavia tietorakenteita. Esimerkiksi kehityksellinen näkökulma (developmental approach, Bricker 1998; ks. myös Bagnato, Neisworth & Munson 2000; Thurman & Widerstrom 1990) on aina jollakin tavalla mukana lapsen oppimisen tarkastelussa ja käytännön mallien rakentamisessa, koska lapsen kehityksen yleiset linjat luovat odotuksia myös kunkin lapsen tulevalle edistymiselle. Toisaalta kuitenkin joudun kysymään, eikö olisi mahdollista luoda yksilöllistä kehityspolkua pelkästään esimerkiksi toiminnallisen näkökulman (functional approach, Bagnato, Neisworth & Munson 2000; Bricker 1998) mukaisesti. Toiminnallisia taitoja korostava näkökulma perustuu paljolti kritiikkiin normittavasta, lapsen yksilölliset piirteet ja toimintaympäristöt sivuuttavasta ideasta kehityksellisessä näkökulmassa. Toiminnallista näkökulmaa korostava kehityksellinen malli ottaa kehityksellistä mallia laajemmin huomioon vuorovaikutuksen oppimisen perustana. Perusideana on, että lapsen kannalta käyttöön valikoituvat ne toimintatavat (functional behaviors), joihin liittyy myönteinen vuorovaikutus ja palaute eli vahvistaminen. (McCormick 1996.) Brickerin (1998) sekä Bagnaton, Neisworthin ja Munsonin (2000) kuvaama toiminnallinen näkökulma tarkoittaa kuitenkin tätä laajempaa toiminnallista viitekehystä, joka kuvaa lapsen toimimista, osallistumista ja selviytymistä omassa yhteisössään (naturalistic approach, ecological approach). Kuvaan tarkemmin lapsen kehityksen teorioiden merkitystä oppimisen selittäjänä ja varhaiskasvatuksen yhtenä teoriaperustan rakentajana luvussa 3.2.

Kiehtovin on ajatus yksilöllisen ja aktuaalisen ratkaisumallin kehittämisestä, eli kysymys siitä, mikä kulloinkin on yksittäisen lapsen oppimisen kannalta relevantti ja toimiva ohjaustapa. Edelleen oletan, että myös yksilöllisen ja aktuaalisen ratkaisumallin kehittäminen edellyttää sekin erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen teoreettista ja käytännön hallintaa. Tällä tarkoitan esimerkiksi yksilöllisten kehitystehtävien ja ympäristön ominaisuuksien vuorovaikutusta ja sen merkitystä henkilökohtaisessa oppimisessa (ks. esim. naturalistic approach, Bricker & Cripe 1998; transactional model, Sameroff & Chandler 1975). Kysymystä yksilöllisten ratkaisumallien löytämisestä ajattelen toisaalta nimenomaan lapseen sitoutuneen yksilöllisyyden ymmärtämisenä ja toisaalta ohjaamisen ja ohjaustavan yleisinä lainalaisuuksina.

Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi ja Räsänen (2000) kuvaavat esimerkiksi, miten primaareihin oppimisvaikeuksiin saattaa kytkeytyä toissijaisia riskitekijöitä, jotka mutkistavat lapsen vaikeuksia, niiden tunnistamista ja niihin puuttumista. Samalla he korostavat oppimisvaikeuksien moninaisuutta ja sitä, että kehityksellisetkään häiriöt eivät synny vain lapsen sisällä vaan monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Millaista teoreettista tietoa ja käytännön osaamista yksilöllisten ja aktuaalisten ratkaisujen löytäminen vaatii, on tutki-

mustyön suuri haaste ja etäinen päämäärä. Myös Lyytinen kumppaneineen (2000) päätyy pohtimaan kysymystä tarkan neuropsykologisen arvioinnin (vaikeuksien taustalla olevan syyn tunnistamisen) ja toisaalta täsmällisesti kohdenetun kuntoutuksen vähäisen tuloksellisuusnäytön yhteyksistä.

Toisaalta Lyytinen ym. (2000) esittävät, että neurokognitiivisten häiriöiden kuntoutuksessa tulee ottaa laajemmin huomioon erilaiset yksilöllisesti määräytyvät tekijät ja toisaalta, että tarvitaan hermoverkkoja aktivoivaa tai inhiboivaa (hillitsevää) täsmäkuntoutusta. Ajatuksessani aktuaalisesta ratkaisumallista kallistun enemmän laajan näkemyksen kuin täsmäkuntoutuksen kannalle, koska pidän ohjaamisen kokonaisuutta lapsen oppimisen kannalta vähintään yhtä oleellisena kuin täsmällisesti oppimisen vaikeuksia tuottavaan häiriöön puuttumista. Perusteluna ajatukselleni pidän sitä, että lapsen oppimisessa kokonaisuus on aina enemmän kuin osien summa. Täsmäkuntouttamalla osia ei silloin voida tuottaa yhtä hyvää tulosta kuin kuntouttamalla osaa suhteessa kokonaisuuteen ja kokonaisuus huomioiden.

Lapsen ohjauksen perusteiden etsinnässä sitoudun paljolti Brickerin kehittämän toimintaperustaisen ohjauksen periaatteisiin (Activity-based approach to early intervention, Bricker 1998). Periaatteet ovat kokeilussa käyttöön otetun Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman ohjauksellisena perustana (ks. luku 4). Pidän ongelmallisena sitä, ettei Bricker ole tarkemmin eritellyt toimintaperustaisen ohjauksen taustateorioiden kytköksiä kuvaamiinsa periaatteisiin. Selvin viittaus löytyy Piaget'n kognitiivista kehitystä kuvaavan teorian ja sen sisältämän jäsenystävän (vaihekuvausten) käytöstä kognitiivisen kehityksen alueen taitohierarkian ja taitokuvausten rakentamisen perustana. Silloin myös kognitiivisten taitojen ohjaamisen voi ajatella saaneen vaikutteita Piaget'n teoriasta. Aikuinen voi esimerkiksi tietoisesti järjestää lapselle tilanteita, jotka edellyttävät ongelmanratkaisua, joka tukee lapsen siirtymistä seuraavaan kehityksen vaiheeseen (ks. myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001).

Selvimmän Bricker (1998) kuitenkin selittää toimintaperustaisen ohjauksen idean rakentumista toisaalta Vygotskyn ja toisaalta Deweyn teorioiden pohjalta. Oppimisedellytysten perustana kuvataan keskushermoston integroivaa ja synergistä toimintaa kuvaava teoria (Cicchetti). Kapea taustateorioiden merkityksen erittely toimintaperustaisen ohjauksen perusteissa johtaa siihen, että ohjaustapa mahdollisesta toimivuudestaan huolimatta jää vaille selkeää pedagogista perustelua. Toisaalta Brickerillä on ohjauksen idean kehittämässä selvästi ollut pyrkimys lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa yleisesti hyväksi havaittujen käytäntöjen kirjaamiseen, soveltamiseen ja tehostettuun käyttöön ohjaamisen periaatteena silloin, kun lapsella on jokin haitta tai vamma, joka saattaa mutkistaa tyypillistä kehityksen kulkua. Oma sitoumukseni on lähinnä kehityksellisen synergiamallin luomaa oppimisedellytysten ja kokemuksen merkitystä (Dewey 1950; 1951) yksilöllisen ja yhteisössä kasvamisen perustana korostavassa teoriaperustassa.

Tieteenfilosofinen orientaatio. Tutkimuksessani olen suuntautunut arjen oppimisen ja ohjaamisen prosessien analyysiin ja tulkintaan. Arjessa ja yhdessä oppimisen näkökulma velvoittaa myös kontekstin, ympäristön ja tilannesidonnaisten tekijöiden, huomioonottamiseen. Siksi korostan varhaiskasvatuksen tarkastelussani sekä lapsen ohjaamisen että vanhempien ohjannan näkökulmaa

ammattillista osaamista jäsentävinä tekijöinä. Ohjaamista ei voi ymmärtää ilman käsitystä oppimisesta, sen perusteista ja edellytyksistä.

Tieteenfilosofisen orientaationi voi tiivistää näkemykseen, jossa oppimisella ja tietämisellä on kytkös toimintaan ja sen seurauksiin, erityisesti kokemukseen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä oppimisen edellytyksenä. Kytken ajatuksen sekä lapsiin että aikuisiin oppijoina. Kansasen (1992, 12) mukaan nykyiset tieteenteoreettiset pääsuuntaukset ovat positivistinen, tulkinnallinen ja kriittinen teoria. Suuntautumiseni tutkijana vastaa lähinnä kriittisen teorian oletuksia, koska tarkastelen prosessia ja muutosta erityisesti oppimisprosessina, joka tuottaa tietoa käytännöistä käytännössä eli toiminnalle ominaisessa, aidossa ympäristössä (Carr & Kemmis 1986). Sitoumukseni tarkoittaa myös sitä, että muutos prosessina, sen seuraaminen, kuvaaminen ja analyysi, ovat edellytys tiedon tuottamiselle.

Kasvatuksen kriittisen teorian perusajatuksena voidaan pitää kriittisyyttä kasvatuskäytäntöä ja sen reproduktiivista luonnetta kohtaan sekä toisaalta myös laajempaa yhteiskuntakritiikkiä (Carr & Kemmis 1986; McLaren & Ciroux 2001). Samalla tutkimuksen tiedonintressi on emansipatorinen (McLaren & Ciroux 2001; Niiniluoto 1980, 20). Emansipatorisuus tutkimuksen tiedonintressinä tarkoittaa tavoiteltua vapautumista ihmisen toimintaa rajoittavista tekijöistä (Carr & Kemmis 1986). Emansipatorisuus liittyy tutkimuksessani siihen, että käytäntöjä pyrittiin tarkastelemaan kriittisesti ja tarvittaessa myös muuttamaan. Taustavoimiksi kokeilun sekä tutkimuksen valinnoille ja tutkimukselliselle viitekehitykselle ovat tutkimusprosessin kuluessa löytyneet ja avautuneet Deweyn kasvatusfilosofiset ajatukset sekä niiden osoittamat määrittelyt oppimiselle, toiminnalle, kokemukselle ja näiden käsitteiden välisille yhteyksille. Ajatuskuluni päättyy tarkasteluun tutkimuksen kulusta ja tuloksista varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden määrittelyyn ja ohjaamisen prosessien jäsenyykseen Deweyn kasvatusfilosofian näkökulmasta.

1.3 Varhaiskasvatus ja kuntoutus lapsen kasvun ja oppimisen kehyksenä

Varhaiskasvatus käsitteenä sulkee sisälleen toisaalta päivähoidossa toteutettavan kasvatustoiminnan ja toisaalta myös lapsen kasvua ja oppimista tutkivan tieteenalan (esim. Karila 1997). Varhaiskasvatuksena tarkastelen siten tässä työssä kaikkea ammatillista pedagogista toimintaa (lapsen ohjaamista), jonka tavoitteena on lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen. Ammatillisen pedagogisen toimintaan kuuluviksi miellän tutkimukseni viitekehityksen mukaisesti sekä lapsen ohjaamisen että vanhempien osallistumisen edellyttämät toiminnat kokonaisuutena. Tutkimukseni keskiössä ovat kuitenkin lapset, joilla on jokin kehityksen viive tai todennettu vamma eli erityisen hoidon tai kasvatuksen tarve (oikeus varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen palveluihin). Tällöin varhaiskasvatuksessa toteutuvasta kasvatustoiminnasta voidaan puhua myös erityispäivähoitona, koska lapsilla on todettu erityisiä vaikeuksia (ks. esim. Pihlaja 2003; Pihlaja & Svärd 1996), mistä syystä kasvatukseen kytketään myös kuntoutuksen elementtejä. Kasvatuksen yleisen eli varhaiskasvatuksen ja erityi-

sen eli varhaiserityiskasvatuksen sisällöllinen erottelu on tarkastelun kannalta kiintoisa sikäli, että peruslähtökohdat (esim. lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja vanhempien tukeminen kasvatustehtävässä) ovat jokseenkin yhtenevät.

Varhaiskasvatuksen järjestäminen toteutuu päivähoitojärjestelmän eri toimintamuodoissa: päiväkotihoito, ryhmäperhehoito, perhepäivähoito ja leikkitoiminnat. Päivähoidon perustehtäväksi lainsäädäntö (36/1973; 304/1983; 1119/1985) määrittää lapsen fyysisen, sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen sekä älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvun tukemisen. Päivähoitolain mukaan kunnat ovat velvollisia järjestämään päivähoiton siten, että se edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä hänen ikänsä ja yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Kaikilla lapsilla on oikeus päivähoitopaikkaan, ja mahdollisista tuen tarpeista huolimatta lähinnä lapsen kotia sijaitseva päiväkoti on ensisijainen hoitopaikka lapselle (Erityistä hoitoa... 1978; Varhaiskasvatus työryhmän... 1999). Kunnilla on suuri vastuu järjestää päivähoidon palvelut tarpeita vastaavasti eli niin, että jokaisen lapsen oikeus päivähoitopaikkaan taa-taan ja hoidossa huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet (ks. esim. Pihlaja 2003, 38–41; Luukkainen 2003. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU) korostetaan vielä aiempaa selvemmin lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamista, kun todetaan, että jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma (VASU 2003, 30).

Lapsen yksilöllisistä tarpeista lähtevä palvelun määrittäminen tarkoittaa myös lapsia, joilla on erityisiä hoidon ja kasvatuksen tarpeita. VASU (2003, 34) tarkentaa yksilöllisten tarpeiden huomioimista, kun se edellyttää samalla yksilöllisen ohjauksen ja varhaiskasvatuksen yhteensovittamista sekä kasvatustoiminnan että -ympäristön näkökulmasta. Suomen lainsäädännössä ei kuitenkaan ole kokonaisuutta, joka yksin kattaisi lait ja säädökset siitä, miten varhainen lasten kehityksen tukeminen järjestetään. Yhdysvalloissa varhaiselle kehityksen tukemiselle (early intervention) on laadittu yhtenäinen lainsäädäntö, jonka tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä varhaislapsuudesta asti, jotta vaikeuksien kasautumista ja kouluiässä ilmeneviä vaikeuksia sekä niistä aiheutuva kustannusten kasvua voidaan ehkäistä (ks. esim. DeGraw, Edell, Ellers, Hillemeier, Liebman, Perry & Palfrey 1988; early intervention säädökset PL 94-142/1975, PL 99-457/1986 ja PL 101-476/1990).

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen määrittäminen ja oikeuttaminen päivähoidon palveluihin edellyttää aina asiantuntijan lausuntoa (Laki lasten päivähoidosta 1119/1985). Kunnat vastaavat itsenäisesti päivähoidon ja erityispäivähoidon palveluiden järjestämisestä ilman selviä normeja, minkä vuoksi palvelutarjonta voi vaihdella huomattavasti. Kun erityispäivähoito nähdään kokonaisuutena, joka tuottaa kattavasti toiminnot, joita erityisen tuen tarve edellyttää, kuntien erilaisuus korostuu entisestään. Erot esimerkiksi pienten ja suurten kuntien palveluissa voivat olla huomattavia (Svärd 1996; Svärd 2001).

Päivähoitolaissa velvoitetaan laatimaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle yksilöllinen kuntoutussuunnitelma. Päivähoitoa käsittelevissä työryhmämuistioissa (Erityistä hoitoa... 1978; Varhaiskasvatus työryhmän... 1999) todetaan lisäksi, että suunnitelmat tulee laatia eri tahojen yhteistyönä. Myös kuntoutusta ja asiakkaan (potilaan) oikeuksia koskevassa lainsäädännös-

sä korostetaan kuntien vastuuta tuottaa tarvittavat palvelut ja palveluntuottajien yhteistyötä, sekä keskenään että esimerkiksi vanhempien kanssa (Asetus vammaisuuden... 759/ 1987; Laki potilaan... 785/1992). Kuvattuja säädöksiä ja suosituksia kukin toimiala (palvelun tuottaja) katsoo usein omien ammattialojensa näkökulmasta. Kuitenkin perussäädösten samansuuntaisuuden perustalta on mahdollista päätellä, että esimerkiksi erityispäivähoidon työryhmämuistion (1978; ks. myös Laki sosiaalihuollon 812/2000) suositukset velvoittavat yhtä lailla niin päivähoiton henkilöstöä kuin heidän kanssaan lapsen asioissa työskenteleviä erityistyöntekijöitä (terapeutteja, kuntoutusohjaajia, jne.).

Varhain aloitettua kuntoutusta päivähoitossa pidetään tuloksellisena ja sen katsotaan ehkäisevän vaikeuksien kasautumista (Erityistä hotioa...1978; VASU 2003). Nykyisin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutussuunnitelman laatiminen on lakisääteistä (Pihlaja 2003, 37). Suunnitteluvaikeuksien voi katsoa sitovan myös yhteistyökumppaneita, koska muistiossa todetaan, että yhteistyö vanhempien ja muiden lasta kuntouttavien kanssa on päivähoiton keskeinen tehtävä. Näin ollen tämä yhteistyövelvoite päivähoitolle samalla velvoittaa myös muut lasta ohjaavat ja kuntouttavat ammatti-ihmiset yhteiseen arviointiin ja suunnitteluun sekä lapsen kehityksen tukemiseen. Yhteistyön sujuvuus ei kuitenkaan ole aina taattua, koska työskentelyn koordinoimista ei ole selvästi vastuutettu (ks. myös Pietiläinen 1998; Viittala 2003).

Tuen tarpeista puhuttaessa pyritään välttämään leimaavia käsitteitä palvelujärjestelmässä, mistä syystä esimerkiksi erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen määrite halutaan syrjään. Lapsen tarpeen määrittämiseen on esitetty termiä kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitseva lapsi kuvaamaan sitä erityispalvelujen tarvetta, joka lapsella on (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Käsite kiertää kyllä jossain määrin leimaavuuden ongelman, kun se ei pyri niinkään määrittämään lasta vaan pikemminkin tarjottavaa palvelua. Tämä on perusteltua, jos samalla tavoitetaan päivähoiton perustehtävän mukainen (varhaiskasvatuksen) tavoite tarjota kaikille lapsille yksilöllistä kehityksen ja kasvun tukea ja kaikille lapsille siten myös laaditaan yksilöllinen ohjauksen suunnitelma.

Kuitenkaan kuntouttava-termin kytkös kuntouttamisen käsitteistöön, johon sisältyy ajatus jonkin tilan korjaamisesta tai palauttamisesta (rehabilitaation), ei vastaa kuvaa lapsesta kuntoutujana eli uuden oppijana ja aktiivisena toimijana, mitä varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa korostetaan (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Lasten kuntoutuksen käsitteeksi suositellaan termiä habilitation (Selekman 1991), joka poistaa ajatuksen toiminnan palauttavasta luonteesta (rehabilitation), muttei silti kata kasvatuksellista ulottuvuutta ja oppimisenkin vain osin kuntoutumisen lähtökohtana.

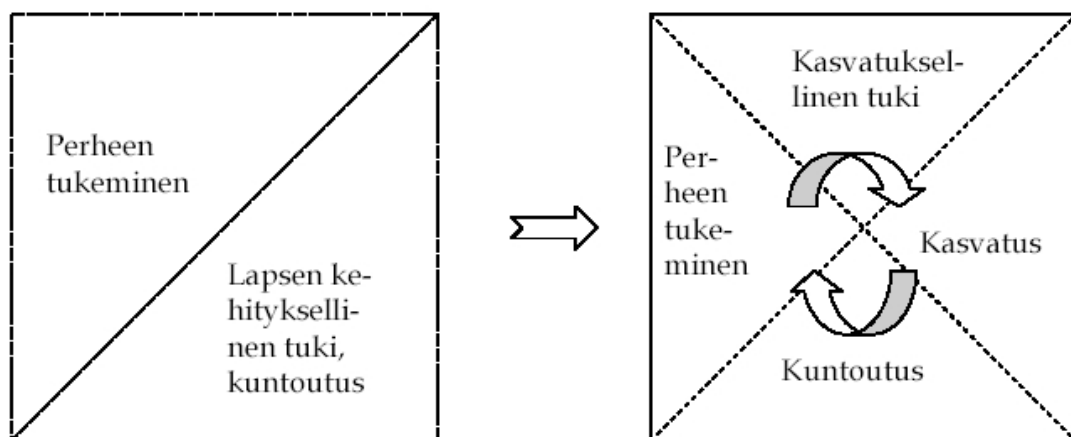
Erityispäivähoidon käsitteiden määrittäminen on osoittanut vaikeaksi. Syynä tähän voidaan nähdä juuri kytkös kuntoutukseen ja siihen, ettei ole selvästi määritelty, mitä lasten kuntoutus osana varhaiskasvatusta tarkoittaa. Pihlaja (1998) esimerkiksi katsoo, että varhaista tukea tarvitsevien lasten ja palvelujen määrittämisessä on siirrytty vammalähtöisestä näkemyksestä lapsilähtöiseen näkemykseen, joka korostaa yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä tuen tarpeita. Tämä lähtökohta ei kuitenkaan tuo käsitteisiin tai käytäntöihin uutta näkemystä ja toimintatapaa, koska juuri yksilöllisyyden ja yksilöllisten tarpeiden kautta on

sitouduttu kuntoutukselliseen ja yksilö- sekä vammakeskeiseen lähestymistapaan.

Yksilöllisyyden ja erityisyyden suhteen määrittäminen on kaiken kaikkiaan keskeinen osa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja erityiskasvatuksen käsitteiden sisältöjä. Käsitteen valinnasta riippuen korostuu joko yleinen tai erityinen. Esimerkiksi Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998) mukaan esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja se on tarkoitettu kaikille alle seitsemänuotiaille lapsille. Tämä näkökulma esiopetukseen korostaa ohjausta ja toimintoja, joiden tarkoituksena on antaa lapselle mahdollisuudet omien vahvuuksiensa ja kiinnostuksensa mukaisesti oppimiskokemuksiin.

Päivähoitojärjestelmässä käsitteiden ja käytänteiden tarkastelua voidaan lähestyä myös vertailemalla varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen teoreettisten lähtökohtien ja perusteiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Tällaista vertailua on tehty erityisesti Yhdysvalloissa. Vertailulle on rakentanut pohjaa toisaalta inklusiivinen kasvatusajattelu (Davis, Kilgo & Gamel-McCormick 1998) ja toisaalta tarve yhdistää varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen toimivimmat ohjauskäytännöt ja toimintaperiaatteet (Bredenkamp 1993). Davis, Kilgo ja Gamel-McCormick (1998) toteavat, että myös erityistä hoitoa ja kasvatuksellista tarvitsevien lasten ohjaus tulisi toteuttaa varhaiskasvatuksen yleisten periaatteiden mukaan, koska kaikkien lasten pitää saada mahdollisuus kokonaisvaltaiseen kehittymiseen.

Mattus (1993, 76) on Goldfarbin, Brothersonin, Summersin ja Turnbullin (1986, 48) pohjalta esittänyt mallin lapsen kehityksen tukemisesta varhaislapsuudessa (ks. kuvio 2). Mallissa lääketieteelliseen osaamiseen ja perheen tukeen painottunutta kuntoutuksellista otetta tasapainotetaan kasvatuksellisella tuella ja ohjauksella. Mattus (1993) on todennut, että tällaista uutta määrittelyä tarvitaan, jotta myös varhaisvuosien erityiskasvatuksen tavoitteet voidaan todentaa osana kokonaisuutta. Kuvattu malli korostaa samalla sitä, että jokaisen lapsen elämässä kasvatus ja oppimaan ohjaaminen ovat aina keskeinen osa-alue: lapsi oppii aina jotakin ja jokin ohjaa oppimista. Deweyn ajattelua lainaten ilmiö voidaan myös kiteyttää seuraavasti. Jokainen kokemus on oppimiskokemus; ohjaamisen kysymys on, miten kokemuksesta suunnataan (Dewey 1950).



KUVIO 2 Kehityksellisen ja kasvatuksellisen tuen mallit [Mattusta (1993, 76) mukaillen]

Mattuksen kuvaamaa tukemisen mallia voi pitää suunnan näyttäjänä, josta vanhempien kasvatustuon, -mahdollisuuksien ja -keinojen pohdinta on varhaiskasvatuksessa syventynyt ja laajentunut. Syventymistä on esimerkiksi se, että pohditaan, millaista on tuki, jota vanhempien ajatellaan tarvitsevan. Laajenemista puolestaan on esimerkiksi tukitoimien arviointi moniammatillisuuden näkökulmasta.

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen jaottelu erillisiksi tehtäväalueiksi johtaa samalla myös siihen, että lapsen ohjauksessa painotetaan jaon mukaisesti eri kehityksen alueita (Davisin ym. 1998). Esimerkiksi erityiskasvatuksessa painotetaan aikuinen-lapsi-parina työskentelyä ja erillisiä tehtäviä, kun taas varhaiskasvatuksen painotus on pienryhmässä toimimisessa ja arjen sekä leikin yhteydessä ohjaamisessa. Kuitenkin lapsen ohjaamisessa pidetään oleellisena sitä, että lapsi voi samanaikaisesti kehittää monen eri kehityksen alueen toimintoja kokonaisuutena eikä yksittäisinä taitoina. (Davis, Kilgo & Gamel-McCormic 1998.) Kuvattua pyrkimystä kokonaisvaltaisuuteen, voi pitää vastakkaisena niille ohjaamisen suuntauksille, joissa korostetaan kuntoutuksen suuntaamista eriytetysti esimerkiksi täsmädiagnoosin mukaan, ammatilliseen käytäntöön asettuneen professionaalisen jaon (esimerkiksi psykologinen, fysioterapeuttinen tai puheterapeuttinen tuki) mukaan tai eri kehityksen alueilla ilmenevien vaikeuksien mukaan painottuen.

1.4 Tutkimuskysymysten jäsenitys

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää varhaisvuosien ohjannan ja lapsen ohjauksen ammatillisen taitotiedon, ammatillisten käsitysten sekä käytäntöjen nykytilaa ja muutosta. Tarkastelu ja tulkinta perustuvat taitotiedon muutosprosessien systemiseen analyysiin, kun ammatillisen osaamisen jäsentämiseksi tarjotaan mahdollisuus uuden arviointi- ja suunnittelumenetelmän käyttöönottoon. Tutkimukseni perusta on kokeiluhankkeessa, jossa ammatti-ihmiset ottivat käyttöön VARSUn eli Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman, josta kokeilun aikana vielä käytettiin nimeä Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä. VARSU on suunniteltu menetelmäksi, jolla saatava arviointitieto ohjaa tarkoituksenmukaisten palveluiden ja lapsen ohjauksen suunnittelussa.

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman kokeilu- ja tutkimushankkeessa vastuullisena ohjaajana on toiminut professori Paula Määttä. Hän on ensisijaisesti vastannut opinnäytetöiden ohjauksesta ja muutoinkin tukenut kokeilun etenemistä sen eri vaiheissa. Käytännön järjestelyistä, koulutuksesta ja päivähoiton ohjauksesta olen vastannut itse tutkijan ja kouluttajan rooleissa työskennellessäni erityispedagogiikan laitoksen assistenttina. Olen myös osaltani ohjannut opiskelijoiden työskentelyä, aineiston kokoamista, analyysiä ja raportointia. Pro gradu-tutkimuksensa VARSU-kokeilussa ovat tehneet erityispedagogiikan opiskelijat Susanna Halme yhdessä Anu Keinosen kanssa, Hanna Heikkilä yhdessä Miia Niemisen kanssa, Päivi Hulkkonen, Päivi Lång ja Anne Trög. Opiskelijat ovat olleet tärkeä voimavara kokeilun ja tutkimuksen toteuttamisessa. Heidän roolinsa aineiston kokoajina on mahdollistanut tutkimuskokonaisuuden rakentamisen. Kokeilu on ollut osa erityispedagogiikan laitoksen

toimintaa ja siten kaikki aineistot on koottu laitokselle. Opiskelijat ovat antaneet suostumuksensa tutkielmiensa käyttämiseen kokeilun raportoinnissa.

Kokeilun keskeisinä kehittämisajatuksina olivat toisaalta toimintaperustaisen ohjauksen (Bricker 1998) ja toisaalta perhelähtöisen työskentelyn (Dunst, Johansson, Trivette & Hamby 1991) periaatteet ja niiden soveltaminen ammatillisessa työssä lasten ja vanhempien kanssa. Toimintaperustainen ohjaus ilmentää VARSU-menetelmään liitettyjä lapsen ohjaamisen periaatteita. Periaatteissa keskeistä on lapsen ohjaaminen arjen tilanteissa, jotta lapsi voisi oppia toiminnallisia taitoja. Toiminnallisten taitojen oppimista pidetään tärkeänä, koska taidot edistävät lapsen selviytymistä omassa toimintaympäristössään.

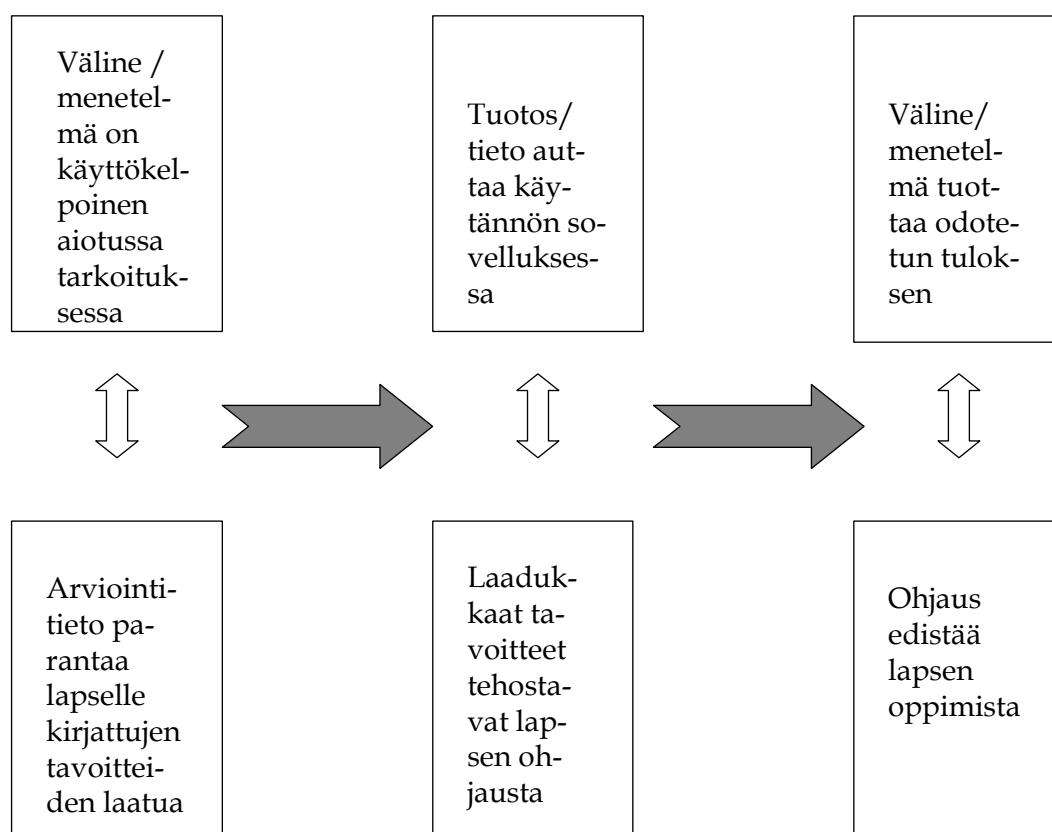
Toimintaperustainen ohjaus voidaan kytkeä tiiviisti ajatukseen lapsilähtöisestä kasvatuksesta. Toiminnan lapsilähtöisyyden katsotaan sisältävän seuraavat kaksi keskeistä elementtiä. Ensinnä, kasvatuskäytännöt rakennetaan niin, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin kunkin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Toiseksi kasvatuskäytäntöjen katsotaan perustuvan oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapsen oma aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki korostuvat oppimista ohjaavina tekijöinä. (ks. Hujala ym. 1999, 145.) Perhelähtöisen työskentelyn perusajatuksena on, että perhe on lapsen kehityksen tärkein ympäristö ja yhteisö, ja siksi on tärkeää tukea vanhempia kasvattajina vahvistamalla heidän omia voimavarojaan (ks. Mattus 1999; Määttä 1999a).

Perhelähtöisen työskentelyn periaatteiden omaksumisesta ja hyödyntämisestä ammatillisessa työssä on tutkimustietoa (esim. Määttä 1999a; Rantala 2002; Veijola 2004), mutta vähemmälle huomiolle on jäänyt kysymys, mitä perhelähtöinen työ toteutuessaan käytännössä ja eri sektoreilla on ja mitä sen toteutuminen ammatti-ihmisiltä edellyttää (ks. myös Rantala 2002, 189). Vaikka perhelähtöisen työn periaatteet opitaan ja omaksutaan, niiden siirtyminen käytännön työhön ei kuitenkaan välttämättä toteudu (Rantala 2002, 179). Kokeilussa ja tutkimuksessa haluttiin erityisesti paneutua pienten eli alle kolmevuotiaiden lasten oppimiseen ja kuntoutumiseen, jolloin edellä kuvattuja keskeisiä kehittämisajatuksia voidaan pitää erityisen tärkeinä.

Bricker ja Pretti-Frontczak (1998) ovat käyttäneet menetelmävalidiusmallia AEPS-tutkimuksissa. Tällöin huomiota on kiinnitetty erityisesti siihen, miten ammatti-ihmiset kehittyvät tavoitteiden kirjaamisessa ja lapsen ohjauksen tehostamisessa. Tämän prosessin oletetaan johtavan myös parempiin lapsen oppimistuloksiin. Menetelmävalidiutta selvittävä tutkimus on oleellinen osa sekä menetelmän että sen käyttöön kouluttamisen kehittelyprosessissa. Toisaalta tiukka pitäytyminen tarkasti määritetyissä prosessin osien tarkastelussa saattaa jättää prosessiin vaikuttavia tekijöitä havaintojen ulkopuolelle. Pretti-Frontczak ja Bricker (2001) toteavatkin, että tutkimusta tulee monipuolistaa sekä asetelmien että tutkimusotteiden osalta, jotta prosessin osatekijöitä ja niiden vaikutuksia voidaan kattavasti tarkastella.

Perusolettamukseni on ollut, ettei lapsen oppimista voida erottaa ympäristöstään pelkästään ohjauksen strategiavalinnoiksi, vaan ohjausprosessissa vaikuttavat aina laajemmin tilannesidonaiset tekijät, esimerkiksi ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteistyö ohjaamisen taustalla. Kuitenkin esitetty menetelmävalidiusmalli tarjoaa peruslähtökohdat arviointi-suunnittelu- ja ohjauskokonaisuuden muutosprosessien ymmärtämiselle. Siksi olen VARSU-kokeilun tutkimuksessa osin soveltanut Brickerin ja Pretti-Frontczakin (1998) mallia (ks.

kuvio 3), mutta keskittynyt tarkastelussa pääasiassa prosessiin kokonaisuutena. Muutosprosessin tarkastelussa oleellisena näkökulmana on päivähoidon henkilöstön ammatillinen osaaminen ja erityisesti sen kosketuspinnat muihin näkökulmiin: lapseen ja vanhempiin. Tutkimuksen tarkastelutapa on systeminen, koska selvitän, miten päivähoidon ammatti-ihmiset asiantuntijayhteisönä toimivat ja mitkä tekijät selittävät kulloistakin toimintatapaa (Strauss & Corbin 1990). Vaikka kokeilu perustuu VARSU-materiaalien käyttöön ja VARSU siten on oleellinen osa myös tutkimuksen tuloksia, ei tutkimukseni ole menetelmän vaikuttavuutta (muutos alku-loppumittausasetelmassa) eikä menetelmää arvioiva tutkimus, vaan varhaiskasvatusta pedagogisena ja systemisenä kokonaisuutena tarkasteleva lapsen ohjaamisprosessin tutkimus.



KUVIO 3 Intervention menetelmävalidiusmalli [Bricker'ia ja Pretti-Fronttack'ia (1998) mukaillen]

Tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymykset ovat rakentuneet ja tarkentuneet kaksivaiheisesti. Ensimmäisen vaiheen perusanalyysit ovat kokeilu- ja tutkimushankkeeseen osallistuneiden opiskelijoiden, jotka tekivät pro gradu-tutkielmansa osana VARSU-kokeilua ja sen seurantaa. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksen tehtävänä oli ammatillisen osaamisen ja sen muutosten kuvaaminen. Tällöin alkuperäinen tutkimuksen tavoite oli myös myöhempää analyysiä selvemmin menetelmän ominaisuuksien arvioinnissa (menetelmävalidiusmallia mukaillen) ja muutosten havaitsemisessa. Jo perusanalyysi antoi viitteitä, ettei menetelmävalidiusmallin soveltaminen ollut järkevä lähestymistapa. Kun alku- ja lopputilanteen vertailuasemasta luovuttiin, edettiin tutkimuksessa muutos-

prosessin edellyttämällä tavalla. Kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden analyysi VARSUn omaksumisesta käytännön työvälineeksi ja käyttäjien kokemuk- sista loi kattavan perustan ammatillisen osaamisen tarkastelulle. Analyysipro- sessi ja tutkimuskysymysten muotoutuminen on tiivistetty taulukkoon 1. Tut- kimuksen metodiset ratkaisut ja analyysiprosessit on kuvattu tarkemmin liit- teessä 1.

TAULUKKO 1 Yhteenveto tutkimuksen analyysiprosessista ja kysymyksenasettelusta

Kaikki aineistot	Koko analyysiprosessia ohjanneena teema-aluee- na oli arviointi, suunnittelu ja toteutus (lapsen ohjaus). Tämän aihealueen ulottuvuudet toimivat aineiston pelkistämisen ohjenuorana sekä perus- että jatko-analyysissä.
Aineiston pelkistäminen (VARSU-kokeilu)	Jatkoanalyysissä painopiste oli perusanalyysiä sel- vemmin toimintaperustaisessa ohjauksessa ja VARSUssa, niiden omaksumisessa ja viemisessä käytäntöön. Jatkoanalyysin teemojen tarkoitus oli toimia koko tulososan tarkastelun johtolankoina. Jatkoanalyysissä kytkin teemat VARSU-kokeiluun ja perustaksi kysymyksenasettelulle.
Jatkoanalyysin tutkimuskysymykset	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millainen alle kolmevuotiaan lapsen asema on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitse- vana lapsena päivähoitossa? 2. – 3. Miten toimintaperustainen ohjaus ja VARSU nivoutuu osaksi ammatillisia käytäntöjä ja käsityksiä?
Tapausesimerkit	Vastauksena kysymyksiin koostin kolme tulos- osaa, jotka ovat samalla tapausesimerkkejä vallit- sevista käytännöistä ja muutostyöstä niiden sisäl- lä.
Jatkoanalyysin tuottamat teemat	<ul style="list-style-type: none"> • lapsen tarpeisiin vastaaminen • arvioinnin, suunnittelun ja toteutuksen kehittämissuunnat • vanhempien odotukset ja osallisuus • lapsilähtöinen työskentely • perhelähtöinen työskentely
Meta-analyysin tarkastelunäkökulmat	
Meta-analyttinen tutkimuskysymys	Millaiseen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentely perustuu?

Perusanalyysin tuottamat tulokset antoivat suunnan myös jatkoanalyysille. Menetelmävalidiusmalli toimii myös jatkoanalyysin ensimmäisenä tienviittana, mutta analyysin laajentaminen oli ehto myös laajemmalle kysymyksenasettelul- le (Thorne 1998). Tarkastelin aineistokokonaisuutta jatkoanalyysissä kolmen kysymyksen ohjaamana:

1. Millainen on alle kolmevuotiaan lapsen asema erityisen hoidon ja kas- vatuksen tarvitsijana päivähoitossa?
2. Miten toimintaperustainen ohjaus ja Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma, VARSU, nivoutuu osaksi ammatillisia käytäntöjä ja käsityk- siä päiväkodissa?
 - 2.1 Miten VARSUn käyttö näkyy arvioinnissa, suunnittelussa ja suunnitelmissa?

- 2.2 Miten vanhemmat kuvaavat ja arvioivat VARSUn antia arviointi- ja suunnitteluprosessissa?
- 2.3 Miten ammatti-ihmiset omaksuvat VARSUn osaksi arviointi-, suunnittelu- ja ohjausprosessia?
3. Miten VARSU toimii erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella perhepäivähoidossa?

Jatkoanalyysin kysymysten perustana on perusanalyysin tuottama käsitys siitä, että ennen kuin on mielekästä tutkia jonkin menetelmän käytön tuloksia ja vaikuttavuutta, on selvitettävä, millaiset menetelmän käyttöön ja omaksumiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa ko. tuloksen tuottamiseen. Peruskysymys on, mitä ja miten pitää oppia, jotta tuloksia voidaan saavuttaa. Tutkimukseni on samalla kytkeytynyt tiiviisti omaan toimintaani ohjaajana ja kouluttajana, kun etsin vastauksia siihen, miten ohjata ja kouluttaa, jotta käytettävä menetelmä toisi sen hyödyn, joka sillä lapsen tehostuneena ohjauksena oletettavasti on saavutettavissa.

Jatkoanalyysissä käsittelin rinnakkain alkuperäistä aineistoa ja opiskelijoiden opinnäytteissään raportoimia tuloksia. Olennaisena erona perusanalyysiin jatkoanalyysissä oli yli aineistojen kulkeva analyysi. Kokonaistarkastelussa myös analyysin painopiste muuttui, jolloin aineistosta välittyvä tulkinta tuotti osin erilaisia kuvauksia ja ulottuvuuksia kuin perusanalyysi. Erityisesti tarkensin analyysiä variaation havaitsemiseksi ja mahdollisesti perusanalyysissä piiloon jääneiden näkökulmien valottamiseksi. Jatkoanalyysin tuottamat empiiriset tulokset olen tiivistänyt kolmeksi tapausesimerkiksi, joihin tutkimuksen laajempi, meta-analyyttinen kysymyksenasettelu perustuu.

Tutkimusprosessin kuluessa päädyin etsimään vahvemmin käsitteellistä jäsenystä kuvatusta ilmiöstä, mitä voi pitää metatason tarkasteluna (sovelluksena meta-analyysistä), jossa koko muutosprosessi ja varhaiskasvatuksen asiantuntijatoiminta hahmottui. Metatason analyysissä kuljetin kolmea tapausesimerkkiä ja varhaiskasvatuksen keskeisiä käsitteitä rinnakkain niin, että käsitteiden ja prosessissa vaikuttaneiden tekijöiden väliset suhteet tulisivat näkyviin ja niiden merkitystä päivähoitoon ammatti-ihmisten asiantuntijuudessa voi arvioida. Jatkoanalyysiä ohjasi kysymys varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden olemuksesta ja ehdoista. Meta-analyyttisen kysymyksenasettelun hahmotin empiriaan perustuvista johtopäätöksistä seuraavasti: (4) **Millaiseen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentely perustuu?** Meta-analyyttinen tutkimuskysymys on tutkimuksen pääkysymys ja vastaa siten tutkimukselle asetettuihin tehtäviin.

Tutkimusote. Tutkimusote on vahvasti laadullinen, ja laadulliselle tutkimukselle ominaisesti olen tutkimuksessa soveltanut erilaisten menetelmien suomia mahdollisuuksia tutkimustehtävien edellyttämällä tavalla (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksen aineistolähtöinen analyysitapa mahdollisti avoimen, kysyvän tarkastelun. Tämä on ominaista laadulliselle tutkimukselle, jossa ei testata teoriaa ja sen pohjalta asetettuja hypoteeseja. Tutkimukseni lähenee siten teorian tuottamista aineiston pohjalta. Laajan empiirisen aineiston käsittely ja analyysi on kuitenkin niin aikaa vievä prosessi, että koen käsitteellistämisen ja teo-

retisoinnin jääneen varsin puolitiehen. Pikemminkin tutkimus tuotti hypoteeseja, oletuksia ja kysymyksiä, joista vasta pääsee jatkamaan teorian kehittelyyn.

Tutkimuksessani voi tunnistaa joitakin tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Tapaustutkimuksen otetta ilmentävinä piirteinä voi pitää esimerkiksi tutkimuksen rajautumista yhdeksi tapaukseksi tulkittavaan ilmiöön (VARSU-kokeilu) ja tutkijan roolia, kun työskentely toteutui vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa heidän luonnollisessa ympäristössään (ks. esim. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994).

Tutkimus valottaa varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen ammatillisen osaamisen ominaispiirteitä. Lisäksi ammatillisiin käytänteisiin ja taitotietoon kytketty interventio-osa tuotti kuvauksen ammatillisen osaamisen muutosprosessista sekä muutosten merkityksestä. Muutosprosessin tarkastelu johti kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, jossa päivähoidon asiantuntijuus systeemisestä ilmiönä jäsenyi. Paradigmaltaan tutkimuksen viitekehyksen voi muutospyrkimyksineen liittää lähinnä kriittiseen teoriaan (ks. esim. Giddens 1976). Kriittistä teoriaa mukaillen ajatukseni on ollut, että tutkijan ja tutkittavien on paitsi havaittava tulevaisuuden visiot myös kyettävä vallitsevan tilanteen kritiikkiin visioiden pohjalta. Muutoksen havaitsemisessa olennainen tehtävä olikin nykyisen käytännön hahmottaminen ja arviointi. Tutkimus ei niinkään ilmennä muutoksen suuruuden mittaa kuin prosessissa valittujen suuntien (visioiden) tunnistamista. Lisäksi tutkimusotteessa on tunnistettavissa sekä praktisen että emansipatorisen toimintatutkimuksen piirteitä (Carr & Kemmis 1986, 202–204), vaikka toimintatutkimuksen traditio sellaisenaan ei olekaan tutkimuksen lähtökohtana (ks. tarkemmin liite 1).

Raportointi. Tässä raportissa esitän VARSUn käyttöönoton alkuvaiheen tulokset, jotka kuvaavat menetelmän käyttökokemuksia, kun materiaalien käännoistyö oli vielä osittain kesken. Kokeilun yhteistyökumppanit tulivat mukaan Jyväskylän yliopiston lähialueelta. Lähialueen päivähoidon henkilökuntaa kutsuttiin koulutustilaisuuksiin, joita menetelmästä järjestettiin kaksi vuonna 1998. Näissä koulutuksissa pyydettiin mukaan tutkimukseen päiväkotia ja perhepäivähoitajia, jotka olivat kiinnostuneita VARSUn käytöstä. Päiväkodit ja perhepäivähoito välittivät yhteistyöpyynnön perheille ja halukkaat perheet ilmoittautuivat mukaan kokeilu- ja tutkimushankkeeseen.

Olen rakentanut tutkimusraportin juonen vastaamaan analyysin syklistä etenemistapaa. Tutkimuksen syklisyys ilmentää kokeilun, aineistojen, analyysin ja tulkinnan kehämäistä etenemistä, jossa osia ja vaiheita on vaikea erottaa toisistaan. Tiivistän raportissa tulokset kahteen sykliin, jotka vastaavat paljolti edellä esittämäni vaiheittaista analyysijäsennystä. Ensimmäinen sykli muodostuu tuloksista, jotka hakivat vastausta perusanalyysistä kummunneisiin kysymyksiin.

Aluksi tarkastelen alle kolmevuotiaiden lasten asemaa erityisen tuen ja ohjauksen tarvitsijoina (luku 5). Kuvaus perustuu Päivi Långin kokoamaan ja analysoimaan aineistoon sekä hänen tutkielmassaan esittämiin tuloksiin. Luvun kuusi tulokset perustuvat Susanna Halmeen, Päivi Hulkkosen, Anu Keinosen ja Anne Trögin keräämiin aineistoihin ja heidän tuloksiinsa. Luvussa kuusi kuvattava toiminta muodostaa kokeilun tulosten ytimen, jossa prosessin eteneminen on pyritty tiivistämään aineistoista nousseisiin keskeisiin havaintoihin ja tulkintoihin. Lopuksi esitän yhdessä Hanna Heikkilän ja Miia Niemisen kanssa per-

hepäivähoidossa toteutettua VARSU-kokeilua kuvaavat tulokset luvussa seitsemän.

Kunkin luvun alussa esitän lyhyesti koosteen kyseiseen tutkimusosaan osallistuneista ja käytetystä tutkimusaineistosta (tarkemmin liitteessä 1). Tapausesimerkit on kirjoitettu niin, että niihin sisältyy osin pro gradu-tutkielmien tulosten yli kulkeva tarkastelu ja samalla alkuperäistä aineistoa hyödyntävä ja syventävä analyysi ja tulkinta. Tapausesimerkeissä alkuperäisestä aineistosta otetut lainaukset on kirjoitettu kursiivilla jatkoanalyysistä koostetun tekstin sisällä tai erillisinä sisennettyinä kokonaisuuksina. Tekstinsisäisiä lainauksia olen käyttänyt aina, kun se on tekstirakenteessa ollut mahdollista ja luontevaa. Sisennetyt ja erillisinä pidetyt lainaukset ovat pidempiä ja sisältävät yhtenäisen keskustelu- tai toimintajakson, jonka ymmärtämiseksi laajempi lainauskokonaisuus on välttämätön.

Kun tulososat (interventio ja sen tuottama empiria) nähdään erillisinä esimerkkeinä käytännöistä ja käytännön toimintatavoista, ne avaavat näkymän myös päivähoitoon kasvun, oppimisen ja sen ohjaamisen kontekstina. Toisessa syklissä pidän kuvattuja kolmea tulososaa (luku 5, 6 ja 7) tapausesimerkkeinä eli ilmiön käytännön tason kuvauksina, joihin käsitteellinen tarkastelu perustuu. Oleellisinta tutkimuksessa on tapausesimerkeistä jatkoanalyysissä löytynyt meta-analyyttinen kysymyksenasettelu, joka avaa näkökulman päivähoiton ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Toteutuneen kehittämistyön arviointi ja arvioinnista tehdyt johtopäätökset (jatkoanalyysin tulokset, luku 8) antavat perustan käsitteelliselle varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja sen keskeisten alueiden tarkastelulle (meta-analyyttinen tulos vastauksena tutkimuksen pääkysymykseen, luku 9). Lopuksi palaan pohdinnassa (luku 10) työni alkulähteille, kun tarkastelen tutkimusta ja sen prosesseja kokonaisvaltaisesti oppimisen ja oppimaan ohjaamisen näkökulmasta. Näin rakennettuna raportointi noudattaa laadullisen tutkimuksen olennaista luonnetta pyrkiessään aineistoista rakentamaan käsitteellistä jäsenystä, jonka pohjalta vasta on mahdollista edetä teorian kehittelyyn.

2 MENETELMÄT VARHAISKASVATUKSESSA JA KUNTOUTUKSESSA

Päiväkotipedagogiikan suuntauksia jäsentäessään Niiranen ja Kinos (2001) päätyivät nelivaiheiseen jaotteluun keskeisimmistä opeista ja näkyvimmistä suuntauksista. Vaiheet ovat aikajärjestyksessä seuraavat: fröbeliläinen traditio, tuokiokeskeisyyden vaihe, pedagogisen hämmennyksen vaihe ja lapsikeskeisyyden renessanssi. Fröbeliläiselle vaiheelle oli ominaista kuukausiaiheiden käyttö suunnittelun ja toiminnan perustana. Kuukausiaihe toimintamallina jatkui pitkään keskusaiheajatteluna. Tuokiokeskeisyyden vaihe ajoittuu erityisesti 1970- ja 1980-luvuille. Tuokioiden ajatuksena oli opetuksen tuominen päiväkodin arkeen. Tuokiokeskeisyyttä voidaan pitää aikuisten ajatuksiin ja kokemuksiin perustuvana toimintatapana. 1980-luvulle ajoittuva pedagogisen hämmennyksen vaihe sisälsi keskusteluja muun muassa päivähoiton kasvatustavoitteista ja pedagogiikan niukkuudesta. Lapsikeskeisyyden renessanssin alkujuuret voidaan nähdä kehittämistyössä, jonka ideana oli löytää enemmän tilaa lasten aktiivisuudelle ja omalle aloitteisuudelle. (Niiranen & Kinos 2001.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiset suuntaukset näyttäytyvät kaikkineen vaihtelevana kokonaisuutena, johon on omaksuttu vaikutteita erilaisista teoriasuuntauksista ja kasvatusohjelmista. Varhaiskasvatuksen pedagogisiin käytäntöihin oleellisesti vaikuttaneina pidetään Piaget'n ja Vygotskin teorioita (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001). Varhaiskasvatustiede kuitenkin antaa perustan pedagogisen ajattelun rakentamiselle. Peruspilareina nähdään kasvun kontekstuaalisuus (oppiminen arjessa, yhteistyö vanhempien kanssa), tieto lapsen kasvusta, oppimisesta ja kehityksestä (lapsilähtöisyys, leikki) ja ymmärrys lapsuuden erityisluonteesta (Hujala 2003). Lapsilähtöisyyden renessanssi ja varhaiskasvatustiede näyttävät siten antavan pedagogiikalle perusteet, jotka korostavat lapsen aktiivista toimintaa, omaa aloitteellisuutta, leikkiä ja niissä rakentuvaa oppimisprosessia. Lapsilähtöinen pedagogiikka ei kuitenkaan ole ongelmaton suunnannäyttävä. Erityisesti kysymyksiä herättää lapsilähtöinen käsitteenä ja se, mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan (ks. myös Niiranen & Kinos 2001). Nämä varhaiskasvatuksen yleiset pedagogiset suuntaukset ja näkemykset ovat myös varhaisvuosien erityiskasvatuksen lähtökohtana, minkä vuoksi niiden yhteyksiä ja eroavuuksia on syytä lyhyesti arvioida, samalla kun analysoin niihin kytkeytyviä käsitteitä.

Tällä hetkellä varhaisvuosien erityiskasvatuksen järjestelmää jäsennetään varhaiskasvatus - varhaiskuntoutus-käsiteparin pohjalta. Käsiteparissa voidaan tunnistaa kaksi pitkälti erillistä lapsen ohjauksen käytäntöjen ja menetelmien rakenneosaa eli kasvatus ja kuntoutus. Käsitepari on ristiriitainen sisällöllisesti samalla tavalla kuin kuntouttava varhaiskasvatus (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999), koska se yhdistää kaksi perin erilaisesta traditiosta lähtevää näkemystä lapsen tarpeista ja ohjaamisesta.

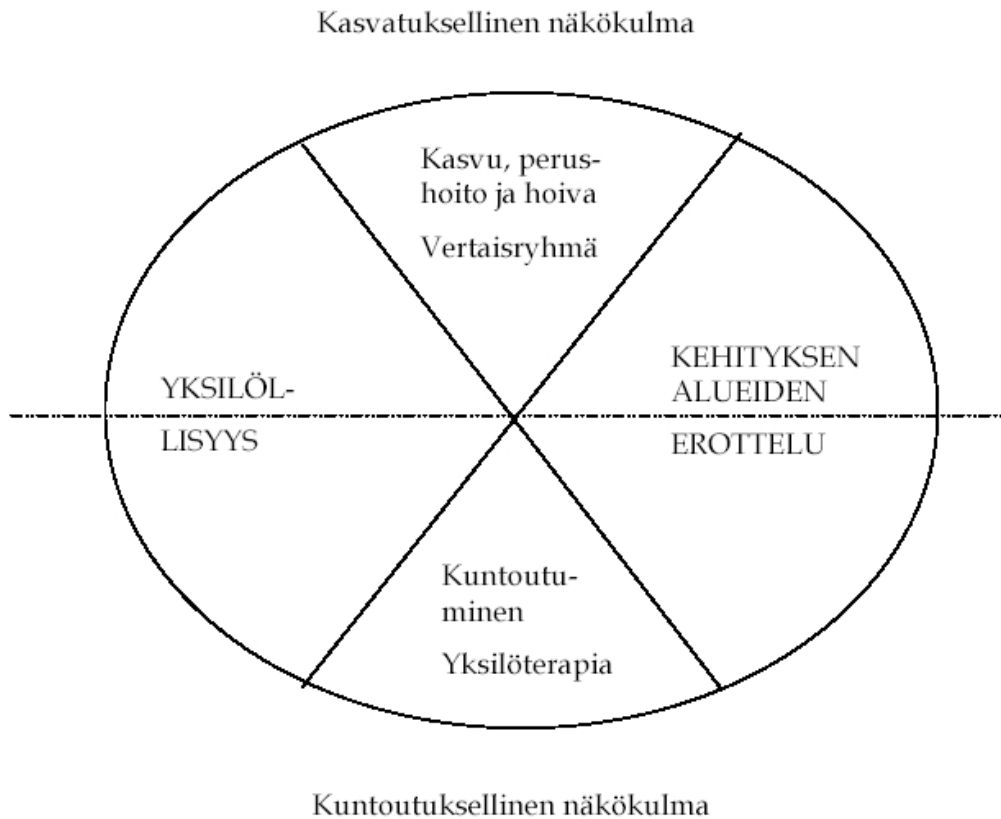
Kasvatuksen lähtökohdaksi voi ainakin olettaa lapsen oppimisprosessin ja sen tukemisen, jolloin työskentelyn periaatteet kietoutuvat oppimisteoreettiseen viitekehykseen. Toisaalta erityiskasvatuksen viitekehykseen on selvästi kytketty behavioristinen oppimiskäsitys (ks. myös Tauriainen 1998), joka perusoletuksiltaan vastaa pitkälti kuntoutuksen yksilökeskeistä ja korjaavaa toimintamallia (Craig, Haggart & Hull 1999; Dunn 1989). Kuntoutuksen lähtökohtana puolestaan voi nähdä puutteita ja rajoitteita poistavan ja hoitavan toiminnan, jolloin viitekehys rakentuu sopeuttamisen periaatteisiin, joissa lääketieteellisellä yksilöllä ulkoapäin korjaavalla ja korvaavalla lähestymistavalla on oleellinen asema (ks. myös Vehkakoski 2000). Kuntoutuksen toimijat ovat kuitenkin osaltaan avanneet keskustelua oppimisesta kuntoutuksenkin lähtökohtana, mistä syystä varhaiskasvatuksen ja varhaiskuntoutuksen tarkastelu yhdessä, yhteisin toiminnan perusteita koskevin kysymyksin on ajankohtaista.

Lapsen yksilöllisyyden ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen on yksi keskeisimmistä ajatuksista työskenneltäessä niin vammattomien kuin vammaisten lasten kanssa. Yksilön tarpeet ja yksilöllisyys ovat ohjenuorana niin päivähoidon henkilöstöllä kuin terapeuteillakin. Kuitenkin käsitykset siitä, miten yksilöllisyys ymmärretään ja miten sitä ammatillisessa työssä lasten kanssa toteutetaan, ovat erilaisia ja joskus jopa ristiriitaisia. Esimerkkinä kuvaan kaksi hieman karrikointua näkökulmaa, toisen päivähoidosta ja toisen terapiasta. Päivähoidon opetussuunnitelmat, kuntoutussuunnitelmat ja ohjauksen suunnitelmat ovat usein niin yleisiä, että ne johtavat tilanteeseen, jossa kaikkien lasten kanssa tehdään kaikkea virikkeellistä ja hyödyllistä. Lapsen osallistuminen voi kuitenkin kutistua läsnäoloksi ja sivusta seuraamiseksi, ellei lapsen ohjausta ja osallistumista oteta huomioon järjestelmällisesti ja yksilöllistäen. Terapiatilanteissa sitä vastoin ohjauksen suunnitelma ja sen toteuttaminen voivat olla niin järjestelmällisen yksilöllisiä, ettei toiminnalla ja ohjauksen sisällöillä ole paljonkaan tekemistä lapsen arkipäivän tilanteiden ja arjessa selviytymisen kannalta.

Oppimisessa voidaan lapsen kannalta nähdä olennaisena se, että ohjauksen keinot (pedagogiset menettelyt) valitaan niin, että ne antavat tilaa lapsen mahdollisimman laajalle ja merkitykselliselle osallistumiselle ympäristön toimiin ja elämään (Bricker 1995b). Osallistumisen edellytysten tarkastelu tarvitsee kuitenkin myös laajemman viitekehyksen, jossa osana yleistä ja yhteisöllisyyttä voidaan tunnistaa tarve yksilöllisen ja erityisen tuen tarjoamiseen. Siksi lapsen kuntoutumisen tarkastelu oppimisen viitekehyksessä näyttää erityisen olennaiselta.

Varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen painotuserot on mahdollista rinnastaa eroihin kasvatukseen ja kuntoutukseen painottuneen ohjaamisen orientaatioissa. Kuviossa 4 olen hahmotellut kasvatuksellisen ja lääketieteellisen kuntoutusnäkemysten yhtymäkohtia ja eroja. On perusteltua kysyä

myös, mitkä toiminnot ja toimintamallit (käytännöt) edellyttävät kuntoutumisen erottamista oppimisesta tai kääntäen oppimisen erottamista kuntouttamisesta ja miksi. Seuraavaksi tarkastelen kasvatuksen ja kuntoutuksen lähtökohtia lapsen ohjaamisessa keskeisine oletuksineen, jotta kasvatuksen ja kuntoutuksen mahdolliset kosketuspinnat olisi mahdollista havaita.



KUVIO 4 Näkökulmat varhaislapsuuden kehityksellisessä ja kasvatuksellisessa tukemisessä

2.1 Kasvatukselliset menetelmävalinnat

Varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa lasten ohjaamiseen omaksutuissa perusteissa voidaan tunnistaa toisaalta yleisiä pedagogisia suuntauksia ja painotuksia ja toisaalta kohdennetummin tietyille lapsiryhmille kehitettyjä menetelmiä. Varhaiskasvatuksen perusta on enemmän yleisissä kasvatustilafilosofisissa ja pedagogisissa suuntauksissa (ks. esim. Pihlaja 2001) kuin varsinaisissa pedagogisissa ohjelmissa. Yleisenä pedagogisena suuntauksena voidaan pitää esimerkiksi Montessori-pedagogiikkaa, jonka ideoita varhaiskasvatukseen käytänteisiin on omaksuttu. Toisaalta myös esimerkiksi Sherborne-menetelmää (Sherborne 1993), joka on tarkoitettu erityisesti lapsille, joilla on liikkumisen vaikeuksia tai viivettä motorisessa kehityksessä, sovelletaan yleisesti ja yhteisesti ryhmille, vaikkei lapsilla havaittuja liikkumisen vaikeuksia olisikaan. Yleisistä pedagogisista suuntauksista omaksutaan osaksi varhaiskasvatusta erilaisia toimintaide-

oita, mutta niitä harvemmin sovelletaan kokonaisuutena. Samoin voi todeta myös erityistä tukea tarvitseville lapsille suunnitelluista ohjelmista. Niitä harvoin toteutetaan kokonaisuuksina, pikemminkin niistä poimitaan jokin erillisosa lasten kanssa toteutettavaan harjoitukseen (esim. TEACCH-menetelmän koristehtävät, ks. myös Schopler 1989; Schopler, Reichler & Lansing 1997).

Esimerkkeinä varhaisvuosien erityiskasvatuksen pedagogisten (opettamisen ja ohjaamisen) ohjelmien kehittelystä ja käytöstä Suomessa voi pitää Kehitysvammaliiton Portaati-hankkeita, joissa on kehitetty menetelmiä kehitysvammaisten ja vaikeimmin vammaisten lasten kehityksen tukemiseen. Ensin käyttöön tuotettiin Portaati-varhaiskasvatusohjelma, joka perustuu Portage guide to early education-materiaaliin (ks. Tiilikka & Hautamäki 1989). Myöhemmin Portaati-ohjelman kehittäminen on jatkunut Pikku-portaati varhaiskuntoutusmallin kehittelyä alle kolmevuotiaille lapsille (Saarela 1995; Saarela 1996). Portaati-ohjelmat edustavat niin sanottuja yhdistelmämallia, joissa käytettävään materiaaliin sisältyy sekä arviointimenetelmä että opetussuunnitelma. Yhdistelmämallia suositetaan, koska niiden järjestelmällisyyden avulla on mahdollista saavuttaa ja myös osoittaa ohjauksen tehokkuus ja vaikutukset lapsen edistymiseen (Bagnato, Neisworth & Munson 2000). Lisäksi Suomessa on käytössä esimerkiksi PEP-R autististen (Schopler ym. 1997) ja LAKU (Anderson, Boigon & Davis 1997) näkövammaisten lasten ohjauksessa.

Erityiskasvatuksen ohjelmien kehittelyn lähtökohtana ovat usein jokin vamma-ryhmä ja tämän ryhmän tarpeet. Näihin erityispiirteisiin liittyen myös menetelmien teoreettiset taustaoletukset vaihtelevat, ja myös soveltamisessa tulisi ottaa huomioon menetelmän erityispiirteet ja mahdolliset rajoitteet. Tästä lähtökohdasta poiketen Bricker (1998) on kehittänyt toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet sovittamalla yhteen lapsen kehitystä ja oppimista kuvaavat teoreettiset oletukset ja käytännön kokemuksen hyviksi havaitut yleispätevät kasvattamisen ja ohjaamisen mallit. Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteissa yhdistetään myös sellaisia teoreettisia perusteita, jotka yhdistelmänä voidaan nähdä myös toimintamallin perustan heikkoutena. Kuitenkin omaksutut periaatteet vastaavat pitkälti tuoreenkin lapsen kehitystä ja oppimista tarkastellen tutkimuksen tulosten antamaa kuvaa keskeisistä oppimisen ja ohjaamisen tekijöistä. Kuvaan toimintaperustaisen ohjauksen perusteita (Bricker 1998) tarkemmin luvussa kolme (3.3.2 Toimintaperustainen ohjaus).

Yhteenvedon vaikuttamisen perusteista lapsen kasvatuksellisesta ohjauksessa voidaan todeta, että lasten kanssa työskentelevät ammatti-ihmisetkään eivät riittävästi tunne ja arvioi lapsen ohjauksen perusteita. Menetelmien soveltamista ja soveltamista tietyn lapsen ohjaukseen ei ole läheskään aina perusteellisesti pohdittu. Menetelmiä käyttävät ne, jotka ovat ne oppineet, mutta ei välttämättä selkeästi harkitun ja menetelmän perusajatusten mukaisen kohdejoukon kanssa (Takala & Aunio 2001). Lasten ohjaamisen peruskysymyksenä on edelleen, miten opitaan tunnistamaan entistä täsmällisemmin lasten yksilölliset vahvuudet ja tarpeet sekä ne ohjaukselliset menettelyt ja keinot, jotka kullekin lapselle soveltuvat ja siten myös tukevat oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

2.2 Kuntouttamisen menetelmävalinnat

Kuntoutumisen ja kuntouttamisen käsittelyssä perustana on osittain fysioterapian syventävien opintojen tutkielma, jonka tein Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitokselle (Kovanen 2000). Työn pohjalta luon katsauksen sekä vallitseviin kuntoutuksen käsityksiin ja käytänteisiin että niiden rinnalle nousseisiin vaihtoehtoihin eli Delacato-, Kerland- ja Petö-menetelmään.

Yhteistä monille nyt käytössä oleville kuntouttamisen menetelmille on niiden historiallinen ajoittuminen. Useimpien menetelmien juuret ulottuvat 1940- ja 1950- luvulle. Menetelmien lähtökohdat ovat saman ajanjakson vallinneissa kehitysteoreettisissa oletuksissa ja niistä johdetuissa kuntouttamisen malleissa. Tämä osaltaan selittää yhtenevyyksiä, joita menetelmien välillä voi nähdä. Toisaalta käytännöt ja käytännön toiminnasta karttuneet kokemukset ja havainnot menetelmän vaikutuksista ovat osaltaan voineet vaikuttaa menetelmän olemukseen ja oletuksiin. Menetelmien kehittelyä ei myöskään voi pitää täysin itsellisenä prosessina, jossa ei saataisi vaikutteita muista menetelmistä. Päinvastoin, on varsin todennäköistä, että toisen menetelmän menestys jonkin aktuaalisen kysymyksen ratkaisemisessa, vaikuttaa myös toisen menetelmän suuntautumiseen.

Näin menetelmät muuttuvat aikojen myötä. Toisaalta päivitetään käytäntöjä kokemuseräisen tiedon varassa ja toisaalta päivitetään menetelmän perusteita, kun omaksutaan taustaoletuksia, jotka vastaavat uudistuvaa teoreettista tietoa. Tällöin on kuitenkin syytä kysyä, säilyttävätkö tai saavuttavatko menetelmät teorian ja käytännön eheyden näistä lähtökohdista. Koivikko (1995) on esittänyt, että menetelmien taustateorioissa ilmenevien heikkojen kohtien määrää voisi käyttää yhtenä menetelmien arvioinnin perusteena. Lisäksi Koivikko (1995) katsoo, että näyttö menetelmien taustateorioiden pätevyydestä on vajavaista ja että näyttö oletettavasti jääkin vajavaiseksi, koska aivotointoja koskeva tieto karttuu hitaasti.

Neurofysiologia ja -psykologia sekä kehityspsykologia ja kehitysneuropsykologia ovat kuitenkin tuottaneet tietoa, joka on vähitellen muuttanut käsityksiä sekä lapsen kehityksestä että mahdollisuuksista vaikuttaa kehitykseen. Kehityspsykologia on tuottanut tarkan kuvauksen esimerkiksi lasten motoristen taitojen kehittymisestä ja kehityksen aikataulusta (Ahonen & Cantell 1999). Vastaava tarkentava ja tarkentuva kehityskulku on näkynyt tieteenaloilla, jotka luovat perustaa lapsen kehityksen eri osa-alueiden tuntemiselle (esim. van der Meere 1997; Thelen 1995; Zelazo & Barr 1989). Myös kuntoutusmenetelmiä ja niiden perusteita pyritään muuttamaan uuden tutkimustiedon mukaisesti.

Arviointeja menetelmien perusteista ja niiden muutoksista on kuitenkin julkaistu vähän. Myöskään käytäntöjen tutkimus ei ole tuonut selviä vastauksia menetelmien eroista ja soveltuvuudesta eri kohderyhmille. Kaiken kaikkiaan tästä käytäntöihin kytkeytyneestä, menetelmien vaikuttavuutta selvittäneestä tutkimuksesta on saatu ristiriitaisia tuloksia ja tutkimukset on usein todettu toteutukseltaan puutteellisiksi, jolloin myös saatuihin tuloksiin on suhtauduttava varauksella (esim. Horn 1991; Ottenbacher & Peterson 1985). Näytöt esimerkiksi fysioterapian lapselle tuottamasta hyödystä ovat olleet oletettua heikompia (esim. Harris 1997; Rothberg, Goodman, Jacklin & Cooper 1991).

Kuntoutusjärjestelmämme tarjoamista vaihtoehtoista fysioterapia on kuntoutusmuoto, jonka tarjonta on pystytty järjestämään ainakin määrällisesti riittäväksi. Fysioterapiaa on tarjolla lähes kaikille sitä tarvitseville (Lummelahti & Kaakkuriniemi 1990; Puolanne 1991). Muita kuntoutusmuotoja ovat esimerkiksi puhe- ja toimintaterapia, neuropsykologinen kuntoutus ja ratsastusterapia. Autti-Rämö (1997) toteaa mainittujen terapioiden ohella myös erityisopetuksella, apuvälineillä, leikkauksilla ja muilla toimenpiteillä olevan tärkeän osan kuntoutuskokonaisuudessa. Jäsennyksessään Autti-Rämö (1997) määrittelee myös erityisopetuksen tehtävät osana kuntoutusta. Hänen mukaansa tehtävät ovat seuraavat: etsiä lapselle soveltuvimmat leikit, leikkimisen välineet ja materiaalit ja lisäksi tarjota yksilöllisesti tai pienryhmässä kunkin lapsen ongelmiin painottuvaa opetusta. Kuntoutus suunnitellaan vastaamaan lapsen kehityksellistä tasoa ja liiallista vaativuutta ja kuormittavuutta vältetään (Autti-Rämö 1997). Lisäksi Autti-Rämö (1997) toteaa, että päätettäessä lapselle tarjottavien kuntoutuksen palveluiden laadusta ja määrästä, keskeinen kriteeri on sen lapselle tuottama hyöty.

Autti-Rämön tarjoamasta kuntoutuksen yleiskuvasta voidaan poimia esiin joitakin ristiriitaisuuksia. Aluksi voidaan kysyä, voiko vaativuuden välttäminen ja kehitystason mukaisuus johtaa siihen, että myös ennuste ja odotukset lapsen edistymisestä laskevat. Odotusten laskeminen ja kuntoutuksesta saatavan hyödyn arviointi puolestaan ovat yhdistelmä, joka pakottaa kysymään, kuntouttaanko lasta, jos suurella työllä ja voimavarojen sijoittamisella voidaan saada kohtuullisia tuloksia vai vain silloin, kun vähällä vaivalla saadaan hyviä tuloksia (ks. myös Mattus 1993). Vastaavasti on kysyttävä, tyydytäänkö kuntoutuksessa niukkoihin tuloksiin itsestänselvyytenä, kun suuremmalla panostuksella saataisiin aikaan ehkä enemmän. Kuntoutusjärjestelmän kannalta pieni hyöty voi kuitenkin yksilön, lapsen ja lähiyhteisön, kannalta olla hyvinkin merkittävä.

Lasten kuntoutuksen menetelmien tarkastelu avaa näkökulman siihen, millaista kuntoutumista ja oppimista ja millaisin keinoin (kuntouttaen tai opettaen) pidetään lapsen kehityksen edistymisen kannalta oleellisena. Tyypillisesti kuntouttamisen menetelmissä keskeinen vaikuttamisen kohde on lapsen liikkuminen ja motoriikan kehitys. Painotuksissa on kuitenkin myös eroja. Pelkistetyimmän motoriikan harjoitteluun keskitytään fysioterapiassa ja Kerland-menetelmässä. Delacato-menetelmässä painotetaan muita menetelmiä enemmän aistijärjestelmän merkitystä ja sensorisen tiedon organisoitumista kuntoutumisen perustana. Petö-menetelmä puolestaan korostaa motorisen kehityksen perustana toiminnallisten taitojen tietoista harjoittelua ja oppimista.

Lisäksi mainituista muut paitsi Petö-menetelmä edustavat kuntouttamisen regressiomallia (Laine 1990), joka tarkoittaa palaamista kehityksen varhaisten vaiheiden harjoittamiseen kehittyneempien taitojen esiin saamiseksi normaalin kehityksen osoittamassa järjestyksessä. Petö-menetelmä poikkeaa muista myös siinä, että se perustuu kognitiiviseen kuntoutusmalliin, jossa tietoista ja tiedostavaa harjoittelua pidetään kuntoutumisen perustana. Kuntoutusmallin voi katsoa ennustavan myös omaksuttua ohjaamistapaa, sillä niin fysioterapiassa kuin Delacato- ja Kerland-menetelmässäkin painottuu manuaalinen eli käsin tehtävä harjoitusten ohjaaminen. Myös Petö-menetelmässä käsin ohjaamista ja avustamista käytetään tarvittaessa mutta keskeisin ohjaustapa on sanallinen (minämuotoiset kehotukset, ohjeiden toisto, kannustus). Petö-menetelmä korostaa

muista poiketen lapsen omaa toiminnan ohjausta ja sen kehittämistä osana taitojen harjoittelua.

Kokemuksia ja aktiivista osallistumista korostetaan nykyisin oppimiseen keskeisesti vaikuttavina tekijöinä (esim. Bricker 1998; Linder 1994). Delacato- ja Kerland-menetelmä tarjoavat lapselle monipuolisia kokemuksia, koska ne sisältävät sekä sensorista että motorista toimintaa aktivoivia ärsykyksiä eli stimulaatiota. Petö-menetelmässä kokemukset ja aktiivisuus rakentuvat ryhmässä toimimisen, itse tekemisen ja arkisen toiminnallisuuden tavoitteluun. NDT-fysioterapiassa korostetaan myös toiminnallisten taitojen harjoittelua, mutta toteutustapa vähentää lapsen mahdollisuutta aktiivisuuteen ja kokemuksellisuuteen (eri aistikanavia ei esimerkiksi hyödynnetä harjoittelussa järjestelmällisesti). Lapsen aktiivinen osallistuminen on ohjaamisen peruskysymys eri menetelmissä. Ohjaamistapa vaikuttaa valittuja harjoittelun sisältöjä enemmän siihen, kuinka aktiivinen rooli lapsella harjoittelussa ja kuntoutumisessa on. Ohjaustavan merkitys ilmenee erityisesti siinä, missä määrin lapselta vaaditaan omaa ponnistelua ja yrittystä suoriutua itsenäisesti.

Kuntoutuksen menetelmien anti lapsen ohjaamisessa on painotuksiltaan erilainen. Myös lasten fysioterapiassa NDT-perustaista kuntoutusta on kehitetty lapsen arkeen sitoutuvaksi toimintamalliksi esimerkiksi perhelähtöisen työkentelyn periaatteiden mukaan. Tällöin myös NDT-fysioterapian tarjoama kokemuksellisuus ja harjoittelun monikanavaisuus lisääntyvät. Vaihtoehtoiset kuntoutusmenetelmät ovat tulleet niin sanotun virallisen kuntoutusjärjestelmän rinnalle, koska vanhemmat ovat halunneet lapselleen enemmän ja monipuolisempaa ohjausta. Virallinen kuntoutusjärjestelmä ja palveluiden maksajat ovat kuitenkin suhtautuneet muihin menetelmiin melko kielteisesti. Kielteisyyden perustana lienevät paljolti ennakkoluulot ja usko virallisen kuntoutuksen hyvyteen. Kuitenkin menetelmien antia kannattaa arvioida pikemminkin lapsikohtaisesti: lapsen tarpeiden ja menetelmän sisältöjen tulisi kohdata. Toisaalta harjoittelun sisällöt eivät yksin ratkaise kuntoutumisen kysymyksiä, vaan muutkin menetelmän ominaispiirteet tulee tarkoin arvioida, esimerkiksi ohjaustapa ja vanhemmille suunnattu tieto- ja taitotarjonta.

3 OPPIMINEN NÄKÖKULMANA

3.1 Oppiminen ja käsitykset oppimisesta

Keskeisenä juonteena tutkimuksessani on perustaltaan kasvatustilosophinen kysymys: mitä opetetaan ja mitä lapsen halutaan oppivan. Kysymystä on vaikea irrottaa toisesta välttämättömästä kysymyksestä: miten opetetaan ja miten lapsi oppii. Ontologisesti oppimisen ja opettamisen voi katsoa edellyttävän toistensa olemassa olon (Kansanen 2003, 64). Kansanen toteaa myös, että oppimisen ja opettamisen erillinen tarkastelu jää puutteelliseksi, koska niiden välinen prosessi on olennainen (mts. 64). Tältä perustalta oppiminen ja sen ohjaaminen on työssäni tarkastelunäkökulmana, vaikka se on laaja ja vaikka työni ei yksistään paneudu oppimis- ja ohjaamisprosessiin, vaan kattaa myös sen laajemman viitekehksen.

Hujalan ja kollegoiden (1999, 29) mukaan kasvattajan on kyettävä pohtimaan toisaalta, miten lapsi oppii ja toisaalta, mihin oma toiminta perustuu. Hujala kumppaneineen (1999) toteaa myös, että lapsilähtöisen suunnittelun tavoitteet ovat prosessitavoitteita, jolloin ei painoteta, mitä lasten tulisi oppia, vaan miten lapset oppivat. Toisaalta esimerkiksi Bricker (1995b) suhtautuu kriittisesti suunnitteluun, joka painottuu yleiseen toimintaan (ohjelman tasolle), koska silloin herkästi unohdetaan ottaa huomioon lapsen yksilölliseen oppimisprosessiin vaikuttavat tekijät. Jotta voisi ohjata, on kuitenkin muodostettava käsitys oppimisesta ja siitä, miten oppimiseen voi vaikuttaa. Korostan tällöin oppimista ensisijaisena prosessina, mistä syystä jatkossa käytän opettamisesta pääasiassa termejä ohjaaminen ja ohjaus paitsi viitatessani aiempiin teksteihin, joissa puhutaan opettamisesta.

Oppimisen ensisijaisuuden korostus on erityisen tarpeellinen, kun tarkoituksena on perehtyä oppimiseen ja ohjaamiseen, jossa lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja oppimiseen kannustaminen tuovat prosessiin omat haasteensa. Prosessissa on oleellista havahtua niin lapsen kuin lapsen kanssa työskentelevien aikuistenkin oppimiseen ja oivaltamiseen. Tavoitteenani on tuottaa uusia jäsenyyksiä ja pohdintoja varhaiskasvatuksen ja -kuntoutuksen kytköksistä, jotta lapsen varhaisvuosien oppimisen ja ohjauksellisen perustan hahmottaminen ja todentaminen vahvistuisi sekä teoriassa että käytännössä.

Alkusysäyksenä kysymysten käsittelylle voi pitää filosofi Pestalozzin (1915) antropologista kysymystä, miten ihminen tulee siksi, mihin hänen potentiaalin-
sa antaa mahdollisuudet yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Tätä Pestalozzin perus-
kysymystä pohtiessaan ja tulkitessaan Hämäläinen (2001) toteaa, että oleellisin-
ta Pestalozzin kasvatusteoreettisessa oivalluksessa on juuri joksikin tuleminen,
ei niinkään jonakin oleminen. Siten ihmiseen kätkeytyvän kasvupotentiaalin
tunnistaminen ja tukeminen on kasvatuksen keskeinen tehtävä. Pestalozzi otti
kasvatusajattelussaan huomioon myös ympäristön ja yhteisön merkityksen ky-
syessään, mitä voidaan tehdä kurjuuden lievittämiseksi ja puutteessa elävien
ihmisten saattamiseksi ihmisarvoiseen elämään, jolloin täydempi ihmisyyys voi
toteutua kaikissa yhteiskunnan jäsenissä (Hämäläinen 2001). Pestalozzille pe-
dagogiikka on merkinnyt ensisijaisesti sosiaalista kysymystä siitä, miten ihmis-
ten elinolot saataisiin palvelemaan ihmisyyttä (Hämäläinen 2001).

Samalla tavalla kasvatusta ja pedagogiikkaa voidaan tänäkin päivänä nähdä
tapana vaikuttaa ihmisen elämään ja elämän laatuun. Pestalozzin tavoin on
nytkin tarpeen korostaa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä näkökulmaa niin las-
ten kuin aikuistenkin oppimisessa ja inhimillisessä kasvussa. Yksilöllisyys var-
haiskasvatuksessa ja varhaisvuosien erityiskasvatuksessa voi tarkoittaa esimer-
kiksi, että lapsen jo opitut taidot ja tiedot sekä kulloinkin opittavana olevat asiat
johdattavat sekä oppimista että ohjaamista yhä uusiin haasteisiin. Yhteisöllisyys
voi vastaavasti tarkoittaa sitä, että luonnollisen ympäristön oppimiselle tarjoa-
mat haasteet kartoitetaan ja käytetään hyödyksi, oppimista tuetaan ohjauksella
ja samalla myös ympäristön yksilölle asettamia haasteita hiotaan yhä vaati-
vammiksi ja oppimiseen houkuttaviksi.

Tällöin ohjauksessa pyritään siihen, että sekä lapsen kapasiteetti toimia
osana yhteisöään että yhteisön kapasiteetti kohdata yksilöt kasvavat yhtä aikaa
ja samansuuntaisesti. Aikuisen oppimisen haasteeksi voidaan nähdä, mitä
opimme lapsesta ja lapselta erityisesti siinä, mahdollistaako vai estääkö aikui-
sen toiminta lapsen oppimista. Päivähoidossa oppimisen ytimenä pidetään lap-
sen ja ympäristön vuorovaikutusta (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999).
Ytimen hahmottamiseksi on otettava huomioon myös vuorovaikutuksen olen-
naiset piirteet ja piirteisiin vaikuttavat tekijät. Nämä tekijät näyttäytyvät sekä
toiminnan ja yksittäisen lapsen ohjauksen suunnittelussa että toimintojen ja oh-
jauksen toteutuksessa. Aikuisen tehtävänä on siten hahmottaa sekä yhden lap-
sen yksilöllistä että ryhmien yhteistä oppimista ja oppimisen olosuhteita.

Pestalozzi (1915) korosti sosiaalisen kasvatustehtävän lisäksi oppimisessa
ja opettamisessa luonnon lakeja seuraavan opetusmenetelmän käyttöä. Tämän
luonnonmukaisuuden voi kuvata opetuksen käytännöllisyydeksi ja lapsen
omatoimisuuteen perustuvaksi työskentelyksi (Hämäläinen 2001). Samalla
myös oppiminen yhdistyy käytäntöön ja lapsen elämään: kokemiseen ja teke-
miseen. Rauste-vonWright (1998) on määrittänyt oppimisen ja opettamisen sa-
man toimintaprosessin ja prosessikokonaisuuden vaiheiksi. Tällöin lähtökoh-
tana oppimisen tarkastelulle on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka koros-
taa oppijan aktiivista roolia tiedon valikoinnissa ja muokkaamisessa sekä tästä
prosessoinnista seuraavia toiminnan ja ajattelun muutoksia (eli oppimista).

Oppimiskäsityksiä voidaan pitää normatiivisina tulkintoina oppimisesta.
Silti ne saattavat ohjata käytännön toimintaa voimakkaasti. (Kansanen 2003, 64.)
Oppimiskäsitykset ovat tutkimustietoon ja uskomuksiin perustuva oppijärjes-

telmä (mts. 69). Sivuan näitä oppijärjestelmiä vain lyhyesti oppimisen ja ohjaamisen yhtenä ymmärtämisen kehikkona. Oppimiskäsityksiä on lukuisia ja ne korostavat eri alueita inhimillisen kasvun, taitojen ja tietojen omaksumisessa ja oppimisessa. Esimerkiksi konstruktivistinen käsitys oppimisprosessista poikkeaa sekä arkiajattelulle tyypillisestä että behavioristiselle perinteelle ominaisesta näkemyksestä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003). Rauste-von Wright (1998) on kuvannut konstruktivistisen oppimiskäsityksen behavioristisen käsityksen haastajaksi. Oleellisena erona näiden oppimiskäsitysten välillä voidaan nähdä suhtautuminen tietoon ja tiedon omaksumisprosessiin. Behavioristisen näkemyksen mukaan opettaja siirtää tiedot ja taidot sellaisenaan oppijalle, kun taas konstruktivismissa keskeistä on oppimaan oppiminen eli prosessi sinällään.

Behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen rinnalla Rauste-von Wright (1998) tarkastelee humanistis-kokemuksellista suuntausta, joka saatetaan samaistaa konstruktivistiseen suuntaukseen. Humanistis kokemuksellisessa suuntauksessa oppijan oma aktiivisuus oppimisessa suuntautuu vapaasti ilman opettajan ohjausta, konstruktivistisessa suuntauksessa sen sijaan korostuu opettajan ohjaava rooli oppimisympäristön luojana ja tavoitteiden sekä haasteiden virittäjänä.

Varhaiskasvatuksessa ja vahaisvuosien erityiskasvatuksessa voidaan tunnistaa kaikkiin edellä mainittuihin oppimiskäsityksiin pohjaavia kasvatuksen ja lapsen ohjaamisen traditioita. Vahvimpana suuntauksena voi pitää humanistis-kokemuksellista käsitystä, joka ilmenee esimerkiksi varhaiskasvatusjärjestelmän tavoitteessa tarjota lapsille hyvä hoito ja turvallinen kasvuympäristö. Tällöin korostetaan hoitoa ja hoivaa osana varhaiskasvatusta, ja samalla luotetaan vahvasti siihen, että lapsi itse löytää omat mahdollisuutensa oppijana ja oppimisympäristön hyödyntäjänä. Meillä omaksutut varhaiskasvatuksen toteuttamisperiaatteet päivähoidossa on nimetty educare-malliksi (Hujala & Lindberg 1998), jossa sekä hoidon että opetuksen katsotaan täydentävän toisiaan. Kuitenkin voidaan katsoa, että humanistis-kokemuksellisten käsitysten mukaisesti painotus kallistuu hoitoon, ei niinkään oppimaan ohjaamiseen (Kovanen 2002). Kovanen (2002) tuloksista voi päätellä, ettei lasten ohjatussa toiminnassa (tuokioidella) ja erityisesti tiedollisten valmiuksien kehittämisessä ole myöskään tavoitteellisesti hyödynnetty oppijan oman uteliaisuuden herättämistä, oppijan kysymyksiä ja omia kokeiluja ongelmanratkaisussa selkeän konstruktivistisista lähtökohdista.

Behavioristisen oppimiskäsityksen vaikutus voidaan tunnistaa esimerkiksi opetustuokioiden järjestämisperinteessä. Tuokiot ovat aikuisten suunnitteleimia ja johtamia ja usein niissä esitetään lapsille kysymyksiä, joihin heidän tulisi tuottaa oikea ratkaisu. Erityiskasvatuksessa behavioristisen oppimiskäsityksen johdannaiset ovat selvimmän esillä, kun esimerkiksi lapsen kognitiivisten taitojen harjoittelu erotetaan muusta toiminnasta yksilötuokioksi, joissa aikuinen ja lapsi työskentelevät parina esimerkiksi värien tunnistamista ja nimeämistä harjoitellen. (Kovanen 2002; Tauriainen 1998.) Kuitenkin osassa päivähoidon toimintaa voidaan tunnistaa myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista lasten ohjaamista ja opastamista. Lapsia ohjataan oppimisessa, joka liittyy kulloiseenkin toimintaan ja palvelee myös kokemuksellisuutta ja toiminnan muuttamista oppimisen myötä. Tätä ohjaustapaa käytetään kuitenkin rajallisesti ja se

liitetään tyypillisesti arkirutiineihin ja omatoimisuustaitojen oppimiseen (Kovanen 2002).

Taidon ja tiedon erottamisen perinne (Rauste-vonWright 1998) näyttäytyy ohjaamisen ongelmana jo varhaisvuosien ohjauksessa, mikä tarkoittaa, että konstruktivismiin ydintä eli ymmärtämiseen perustuvaa taitojen ja tietojen nivoutumista yhteen ei säännönmukaisesti tueta. On kuitenkin muistettava, että konstruktivismiin voidaan katsoa ilmentävän postmodernia yksilökeskeisyyttä ja kognitiivisten prosessien erillisyyttä, jolloin siihen voi ja tuleekin suhtautua myös epäilevän arvioivasti. Esimerkiksi Toiskallio (2001) nostaa konstruktivismiin yksilökeskeisyyden kriittisesti esille individualismin näkökulmasta. Samoin konstruktivismia voidaan arvioida kriittisesti sen korostaessa ymmärtämistä puhtaasti kognitiivisena toimintona ja oman oppimisen tiedostamisena (Kivinen & Ristelä 2003).

Oppimaan oppimisen perustana voidaan pitää sitä, että lapsi pystyy arvioimaan paitsi omia taitojaan ja toimintojaan myös sitä, mistä ja miten ratkaisun avaimia ongelmatilanteessa voi hakea. Oppimista ja oppimiskäsityksiä pohdittaessa oppiminen mielletään usein kognitiivisiin taitoihin ja tiedolliseen varustautumiseen liittyväksi käsitteeksi, eli oppiminen muuttaa oppijan sisäisiä, tiedollisia konstruktioita. Kuitenkin mitä nuoremman lapsen oppimisprosessia tarkastellaan sitä varmemmin osana oppimista kulkevat myös konkreettisempi kokeminen ja tekeminen, jotka osaltaan rakentavat oppimaan oppimisen valmiuksia. Rauste-von Wrightin ym. mukaan (2003, 136) oppimaan oppimisessa on kyse meta-aidosta, jonka oleellisia osia ovat arvioiva ajattelu (reflektiivisyys) ja tilanteen tai tehtävän hahmottaminen ongelmanratkaisutilanteeksi. Näin ollen konstruktivismi korostaa oman ajattelun tarkkailua ja muutosten ilmenemistä oppijan yksilöllisissä mentaalisisäisissä rakenteissa. Esimerkiksi Piaget'n (1962) konstruktivismiin voidaan katsoa selittävän, miten lapsi rakentaa tietoa ja muuttaa tietorakenteitaan assimilaatio- ja akkommodaatioprosessissa (esim. Lauritzen 1992).

Tästä näkökulmasta konstruktivismi tiedon omakohtaisena ja yksilöllisenä rakentamisena näyttäytyy kapea-alaisena (kognitiivisena tietorakenteiden uusintamisen mallina) selittääkseen lapsen oppimista ja oppimisedellytysten kehittymistä. Myöskään varhaiskasvatuksen teoriasta ja kirjallisuudesta en ole löytänyt selvää kannanottoa siihen, millaista konstruktivismia varhaiskasvatuksen teoriassa ja käytännössä ajatellaan tai halutaan edustavan. Siksi varhaiskasvatuksen oppimiskäsitysten (konstruktivismiin yhtenä niistä) perusteellinen ja osuva analyysi on vaikeaa, ja olen työssäni sivuuttanut ne lyhyesti. Koska lisäksi pidän Foxin (2001) tapaan ongelmallisena konstruktivistien tapaa samaistaa tietoinen ja aktiivinen, lähestyn niin lapsen kuin aikuisenkin oppimista korostaen kokemusta ja kokemuksen merkitystä oppimisessa. Perusorientaationi oppimisen ja ohjaamisen kysymyksiin vastaa siten Dewey'n pragmatistista konstruktivistista oppimiskäsitystä (ks. Dewey 1950; 1951; 1966; 1980).

3.2 Lapset oppijoina

Käsitys ihmisestä oppijana kattaa elämän vauvasta vanhuusikään: oppiminen alkaa syntymästä ja jatkuu läpi elämän eri vaiheiden (mm. Hujala ym. 1998). Oppimisesta on tullut melko laaja-alainen käsite, ja tämän laajenemisen, väljentymisen taustana voi pitää konstruktivistista oppimiskäsitystä (Kansanen 2003, 65). Myös lapsen kehitystä kuvaava teoreettinen tieto on vähitellen avannut uusia näkymiä käsityksille lapsesta oppijana. Lisäksi on havahduttu siihen, että kuntoutuminenkin on oppimista (mm. Virsu 1991). Lapsi oppii kuntoutumalla ja kuntoutuu oppimalla. Kuitenkin siinä, miltä käsite- ja käsityserustalta muovattun kuntouttamisen tai opettamisen menetelmän valitsemme, on vielä paljon mietittävää ja selvitettävää. Toiminnassa rakennetut kokemukset ja merkitykset ohjaavat, mitä teemme lapsen kanssa ja miten käytännössä toimimme, esimerkiksi millaisia oppimistilanteita tai tuokioita suunnittelemme ja miten lapsen osallistuminen noissa tilanteissa suunnitellaan ja toteutetaan (mm. Kovanen 2002).

Oppimisen korostus myös kuntoutumisen perusvoimana vie pohdintaan, millaisen arviointiperustan oppimisen ja ohjaamisen kysymykset tuovat mukanaan eri menetelmien kuntoutusmalleille ja erityisesti ohjaamistavoille. Lapsen oppimisen hahmottamisessa esimerkiksi kehityspsykologinen tutkimus ja teorialat rakentavat pohjaa, jonka varassa sekä oppimisen että ohjaamisen kysymyksiä on syytä tarkastella. Yleensä oppiminen halutaan nähdä kognitiivisena toimintana (Kansanen 2003, 65). Esimerkiksi oppimisen neuropsykologinen tutkimus mahdollistaa uudenlaiset tulkinnat oppimisesta (mts. 66). Kun lapsen varhaiskehitys nähdään pääosin tahdonalaisen toiminnan voimin eteneväksi ja oppimiseen perustuvaksi prosessiksi (esim. Zelazo, Zelazo, Cohen & Zelazo 1993) asetetaan samalla myös prosessiin vaikuttamiselle selkeitä vaatimuksia. Oppimiseen vaikuttaviksi, merkittäviksi tekijöiksi on nimetty erityisesti tilanteeseen kytkeytyvät tekijät, motivaatio, toisto, annettu ja saatu palaute sekä siirtovaikutus eli yleistyminen (Wolery & Harris 1982; Schmidt 1991), joiden arviointi ohjaustapoihin sisältyvinä vaikuttamistekijöinä voisi luoda perustaa ohjauksen kehittämiseksi.

Kaikkienensa kehityspsykologinen ja neurofysiologinen tutkimus sekä kehitysteorioista käyty keskustelu osaltaan muovaavat perustaa lapsen oppimisen ja oppimaan ohjaamisen suuntaviivoille. Kehityspsykologinen ja neurofysiologinen tutkimus eivät suoraan anna vastauksia kysymykseen, miten lapsen oppimista ohjataan. Ne antavat kuitenkin suunnan, millaisia lapsen ja lapsen kehitykseen liittyviä piirteitä on aiheellista tarkata perustellun ohjaamistavan hahmottamisessa. Lisäksi on pohdittava, millaiset ulkoiset tekijät ovat erityisen merkityksellisiä lapsen kehityksessä ja missä määrin mikin tekijä suuntaa kehitystä. Esimerkiksi Harris (1995) on ottanut esille kysymyksen vanhempien ja lapsen oman vertaisryhmän merkityksestä lapsen sosiaalisessa kehityksessä. Harris arvostelee lapsen sosiaalistumista selvittänyttä tutkimussarkaa siitä, että on keskitytty vanhempien sosiaalistavaan vaikutukseen ja sivuutettu tutkimukset, jotka ovat antaneet näyttöä vertaisryhmän vanhempia merkittävämmästä osuudesta sosiaalisuuden kasvun prosessissa.

Kehitysteorioiden selitysvoinman arvostus ja suosio ovat aikojen myötä vaihdelleet. Teorioita voi karkeasti luokitella niiden painotusten mukaan siinä, minkä katsotaan pääsääntöisesti määräävän lapsen kehityksen suuntaa. Esimerkiksi Gesell'in (Gesell & Amatruda 1941) teoria on selkeästi yksilöön ja yksilön sisäisiin mekanismeihin (kypsyminen eli maturaatio) rakentuva kehityksellinen näkemys, kun taas Zelazo (Zelazo ym. 1993) ja Thelen (1995) edustavat informaation prosessointiin ja toimintojen systeemisyyteen perustuvaa näkemystä, jossa yksilön ja ympäristön välisellä vuorovaikutuksella on oleellinen rooli. Systeminen näkemys tarkastelee ympäristössään aktiivisesti toimivaa yksilöä ja yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta (Ahonen & Cantell 1999).

Varhaisen minä-kehityksen edellytys ja samalla saavutus on jaetun ymmärryksen syntyminen sekä aikuisen ja lapsen välillä (Munter 1998) että vertaissuhteissa (Göncü 1993). Jaetun ymmärryksen synty perustuu yhteiseen kiinnostuksen kohteeseen ja keinoihin kommunikoida siitä (Munter 1998). Lasten sosiaalisten suhteiden tarkastelussa (minän kehitys, oppiminen) on ehkä liikaakin keskitytty aikuisen ja lapsen suhteisiin, vaikka lapsi jo ennen toista ikävuottaan alkaa tiedostaa myös sosiaalisen maailman ja vertaissuhteet. Lapselle tärkeä taitojen ja tietojen kartuttamisen keino on toistaminen ja jäljittely (Lyytinen, Eklund & Laakso 1998).

Lapset toistavat ja jäljittelevät sekä aikuis- että vertaissuhteissaan havaitsemiaan opittavia asioita, mistä johtuen oppimaan ohjaamisessa on kiinnitettävä huomiota paitsi aikuisen ja lapsen väliseen kehittävään vuorovaikutukseen (Lyytinen, Eklund & Laakso 1998) myös vertaisryhmän merkitykseen oppimisessa (Corsaro 1985; Harris 1995). Kielellisten taitojen ohjaamisessa parhaimpiin tuloksiin on todettu johtavan ohjauksen, joka on leikinomaista: lapsi on silloin kiinnostunut ja halukas oppimaan (Lyytinen 1998). Lapsen omaa kiinnostusta ja motivaatiota pidetään oppimisen ja samalla myös onnistuneen ohjaustilanteen perusedellytyksenä. Aikuisen oma toiminta ja käyttäytyminen (esim. kielenkäytön malli) vaikuttavat siihen, millaiset valmiudet lapsi omaksuu (Hart & Risley 1995; Lyytinen 1998).

Lapsen kehitystä selvittävä tutkimus ei sellaisenaan pysty ratkaisemaan lapsen oppimista ja ohjaamista koskevia kysymyksiä, mutta tutkimuksen ja teorioiden perustalta on mahdollista pyrkiä tarkentamaan lapsen oppimisessa (kehityksessä) oleellisina näyttäytyvät tekijät. Lapsen oppimisessa on esimerkiksi tunnistettu varsin varhaisia valmiuksia monella eri kehityksen alueella ja nykyisin pidetäänkin perusteltuna väitettä kokemusten ja oppimisen merkityksestä jo varhaisimpien taitojen ilmenemisessä (Lyytinen, Eklund & Laakso 1998). Ensimmäiseksi edellisen perustalta voi nostaa kokemuksen ja vuorovaikutuksen eri ulottuvuuksillaan. Oppiminen rakentuu vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja tämän ympäristön ensisijaisina vaikuttajina lapsen kannalta voidaan nähdä esinemaailma, toiminnat ja tapahtumat, aikuiset, sisarukset, ikätoverit ja muut lapset. Esimerkiksi hoitajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa perusehtona on molemminpuolinen säätely ja vastavuoroisuus, jota ilmentävät vuorottelu ja täydentäminen (katseet, ilmeet, eleet, ääntely) sekä toiminnan mielekkyys omien tunnetilojen viestimisenä ja toisen viesteihin vastaamisena (Lyytinen, Eklund & Laakso 1998).

Kuten Dewey (1950, 16–29) toteaa, oppiminen ei ole vain sitä, että pystyy tuottamaan jotakin (mielensä sisältä ja sisällöistä) vaan sitä, että kehittyvä koke-

muksista ja kokemuksiin. Deweyn mukaan ei ole mahdollista tietää, millaisia kokemuksia ja virikkeitä lapsi tarvitsee, ellei ole käsitystä myös siitä, millaista edistymistä tavoitellaan. Tarvitaan siis tietoa lapsen kulloisestakin kokemuksesta eli jo opitusta ja oppimista edistävästä kokemuksesta eli siitä, mitä lapsi on oppimassa, ja mihin hän on etenemässä.

Kokemus tarkoittaa tässä kokonaisvaltaisesti lasta ja hänen toimintaansa omassa ympäristössään, koska Dewey näkee (1950), että opittavan, tiedollisenkin, aineksen irrottaminen lapsen omasta toiminnasta ja kiinnostuksesta johtaa huonoihin oppimistuloksiin. Deweyn (1950; 1966) mukaan jokainen kokemus kuljettaa oppimista johonkin suuntaan, jolloin kasvatuksen ja ohjauksen tehtävänä on suunnata oppimista. Tämä Deweyn näkökulma korostaa erityisesti lapsen oppimisolosuhteiden ja oppimisympäristön arviointia ja suunnittelua tavoiteltavan oppimistuloksen näkökulmasta. Opittava aines voidaan kyllä irrottaa kontekstistaan ja opettaa lapselle, mutta opitun merkitys lapsen kokemukselle ja edistymiselle oppimisessa on silloin kyseenalainen. Ohjaaminen pitäisikin Deweyn mukaan nähdä elämän vapauttamisena omaan täyttymykseensä (1950, 39).

3.3 Aikuiset ohjaajina

3.3.1 Lapsilähtöisyys ja oppimaan ohjaaminen

Keskeinen kysymys oppimaan ohjaamisessa aikuisen silmin on, millaisena tavallinen lapsuus ja erityinen lapsuus nähdään. Mikä niitä yhdistää ja mikä erottaa? Kysymystä voidaan hahmottaa tavallisen kasvatuksen ja erityiskasvatuksen eroja tarkastelemalla kuten aiemmin tein (luku 1.2). Kun yhtenä keskeisenä kasvatustyötä ohjaavana periaatteena on lapsilähtöisyys, on tärkeää hahmottaa myös, millaisia kysymyksiä kasvatukselle voi asettaa lapsen oppimisen näkökulmasta. Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa nähdään vastauksena tarpeeseen purkaa päivähoidon aikuisjohtoisia toimintamalleja, ja perusteluksi muutokselle on löydetty konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hujala ym. 1999, 21–25). Hujala kumppaneineen (1999) määrittelee lapsilähtöisyyden pedagogiikaksi, joka ottaa huomioon sekä lapsen yksilöllisyyden että oppimisprosessin sosiaalisen luonteen: lapsen yksilöllisyyttä, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita halutaan kunnioittaa. Bredekampin ja Rosegrantin (1993) mukaan lapsilähtöisyyden toteuttaminen ohjaamisessa nostaa tärkeiksi huomion kohteiksi lapsen persoonan, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden lisäksi sosiaaliset suhteet ja ympäristön piirteet (ks. myös Wolery, Strain & Bailey 1993).

Lapsilähtöisyyttä hahmotettaessa tuntuu aiheellista pohtia esimerkiksi, onko virikkeellisyttä ja aktiivisuutta korostettu liikaa tai vaaditaanko lapsilta sittenkin joskus liian vähän. Samalla tavalla minut on pysäyttänyt myös kysymys, mitä virikkeellisyydellä ja erityisesti virikkeellisyttä viime aikoina korvanneella elämyksellisyydellä tarkoitetaan. Entä miten ymmärretään elämyksellisyyden ja kokemuksen suhde lapsen oppimisessa? Ajatusten jäsentäminen on tuntunut tarpeelliselta, kun halutaan vastata, mitä hyvä lapsuus, lapsen hyväksyminen omana itsenään tai lapsen yksilöllinen huomioiminen tarkoittavat.

Erityisen tärkeä kysymys on silloin, kun lapsella on jokin kehitystä ja oppimista häiritsevä rajoite tai viive.

Kysymykset antavat perustan myös pohdinnalle siitä, kuinka suurella sijoituksella ja teholla (intensiteetillä) sekä millä tavoin (menetelmillä) lapsen kehityksen tukemiseen halutaan sijoittaa voimavaroja. Saman asian voi myös ilmaista kysymällä, annetaanko lapsen jäädä omaan oloonsa, vai pyritäänkö lapsen kanssa kokemaan kaikkea sitä, mitä lapset yleensä luontaisesti kokeilevat ja siten myös kokevat. Tehokasta lapsen kuntouttamista arvostellaan usein siitä, ettei se jätä lapselle tilaa lapsuuteen ja oman minän rakentamiseen. Näitä kommentteja on esitetty erityisesti, kun vanhemmat ovat itse aloittaneet lapsensa kanssa kotikuntoutusohjelman (esim. Delacato- tai Kerland-ohjelma, ks. liite 2). Toisaalta tarkasteltaessa lapsuuden tavallista tai tyyppillistä olemusta, se näytetään meille aktiivisena harjoitteluna, tutkimisena ja kaiken mahdollisen kokeilemisena. Kotikuntoutusta toteuttavat vanhemmat ovat todenneet, että ohjelman aloittaminen toi vammaisen lapsenkin osaksi perhettä. Lapsi ei enää jäänyt vain näkymättömäksi nytyiksi, vaan hänellä oli aktiivinen rooli yhtenä perheenjäsenenä (Kovanen & Määttä 1997). Kotikuntoutusohjelma - vaikka se näyttää lapsen kannalta elämää hallitsevalta, passiiviselta ja passiiviselta operaatiolta - voi siis avata lapselle tien kokemuksiin ja vuorovaikutuksellisuuteen, jonka tiedetään olevan yksi keskeisimpiä kehitystä kuljettavia vireitä.

Punnittavina ovat myös ne vanhempien ajatukset, jotka viittaavat siihen, etteivät ammatti-ihmiset vaadi vammaiselta lapselta tarpeeksi tai samoja asioita kuin vammattomilta lapsilta. Vanhemmat oppivat samalla tinkimään odotuksistaan ja olemaan myös vaatimatta. Tämä johtaa lapsen kannalta kaksitahoiseen tilanteeseen: lapsi lakkaa yrittämästä, koska ei saa tilaisuuksia oppimiseen, ja lapsi oppii olemaan osaamatta, koska asiat hoituvat muutenkin. Ehkä pahinta lapsen kannalta kuitenkin on se, että hän hukkaa motivaation oppimiseen ja omien rajojensa kokeilemiseen. Samalla kätketään lapselta oivaltamisen ja oppimisen ilo. (ks. esim. Mäki 1993; Novick 1993.) Se, että lapsi luopuu tavoittelemasta omaa tahtomista ja itsenäistä suoriutumista, on uudelleen vastassa aikuistuvan nuoren elämässä ja itsenäistymisessä: kasvavan ja aikuistuvan nuoren avun ja avustuksen tarve vain kasvaa.

Mitä vaikeampi lapsen vamma on, sitä suurempi vastuu aikuisilla on lapsen elämän makuisesta olemisesta: kokemuksista, kokemuksellisuudesta, leikkisistä ja virikkeellisyydestä. On siis kysyttävä, pystymmekö me aikuiset - vanhemmat ja ammatti-ihmiset yhdessä - todella tuottamaan lapselle viriketulvan? Ilmeisesti kyllä, jos tarjoamme lapselle vain elämyksellisiä ja virikkeellisiä tuokioita ja terapioita osana lapsen viikko-ohjelmaa. Tämä on erityisen mahdollista, jos toimimme miettimättä, mitä kokemuksellista lapselle todella tarjotaan. Toisaalta emme lainkaan riitä viriketulvan tuottajiksi, jos tarjoamme lapselle hänen kiinnostustaan vastaavia mahdollisuuksia uuden oppimiseen. On hyvä muistaa esimerkiksi Kirsi Lanteen esittämä kritiikki siitä, että jo aivan pienenä lapsella on henkilökohtainen avustaja (Tanhua 2002). Lanteen mielestä ratkaisu ei ole hyvä, jos avustaja estää lasta itseään oppimasta, miten jokin eteen tuleva ongelmatilanne ratkaistaan. Aikuisen tehtävä on löytää ja oppia toimivat tavat ohjata lapsen oppimista: olla oppimisen tukena, ei sen esteenä.

3.3.2 Toimintaperustainen ohjaus

Toimintaperustaisen ohjauksen lähtökohdissa voidaan tunnistaa toisaalta yleinen varhaiskasvatuksellinen lähtökohta ja toisaalta erityiskasvatuksen tavoitteellinen ja päämäärätietoinen toimintatapa. Ohjauksessa korostetaan lapsen kehitykseen sopivia, tarkoituksenmukaisia ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia vaihtelevissa tilanteissa ja olosuhteissa (Bricker 1998). Bricker (1998) pohjaa toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet viiteen keskeiseen teoreettiseen lähtökohtaan: käyttäytymisanalyysi, Vygotskyn sosio-kulttuurinen teoria, Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoria, Dewey'n oppimisen teoria ja Cicchettin teoria lapsen kehityksestä. Sekä Vygotskyn, Piaget'n että Dewey'n teorioista Bricker on poiminut toimintaperustaisen ohjaustavan keskeiseksi periaatteeksi vuorovaikutuksen ja lapsen aktiivisuuden. Kuvaan ohjaustavan teoreettiset perusteet Brickerin (1998) näkemysten mukaan arvioimatta tässä niiden yhtenevyyttä tai yhtäpitävyyttä taustalta löytyviin teorioihin.

Vuorovaikutus ja aktiivisuus keskeisinä elementteinä saavat kuitenkin erilaisen korostuksen eri teorioiden näkökulmasta. Vygotskyn teoria ottaa huomioon lapsen oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavana tekijänä paitsi vuorovaikutuksen lähiympäristön kanssa myös laajemmassa sosio-kulttuurisessa kehityksessä. Lisäksi Vygotskyn käsite lähikehityksen vyöhyke täsmentää merkitystä, mikä vuorovaikutuksella lapsen oppimiseen on eli lapsi oppii uusia taitoja ja toimintoja niin, että hallinta on ensin mahdollista ohjattuna (esim. mallin tai ohjeen mukaan tai avustettuna) ja pian sen jälkeen itsenäisesti. Lapsi siis toimii aktiivisesti osana sosiaalista ympäristöään, ja vuorovaikutus tukee taitojen ja toimintojen hallinnan saavuttamista.

Myös Piaget'n teoriasta löytyy perusta lapsen aktiivisuuden ja vuorovaikutuksen korostukselle. Piaget'ltä on toimintaperustaiseen ohjaukseen omaksuttu ajatus, jonka mukaan lapsi toimiessaan vaikuttaa ympäristöönsä ja toiminnasta saatu palaute johtaa lasta yhä vaikeutuvien ongelmien ratkaisijaksi. Dewey lisää vuorovaikutukseen periaatteen, jonka mukaan lapsen aloitteellisuus ja osallisuus toimintojen kehittämisessä on oleellinen. Lapsi ohjaa vuorovaikutuksen suuntaa. Dewey'n lisäanti vuorovaikutuksen korostukseen on se, että hänen mukaansa lapsi oppii kaikesta kokemastaan ja aikuisten tehtävänä on suunnata lapsen vuorovaikutus ja aktiivisuus kehitystä suotuisasti kuljettaviin tehtäviin. Cicchettin anti toimintaperustaiseen ohjaukseen on lapsen kehityksen jäsentämistapa, joka luo perustan ohjauksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuu-delle. Cicchettin mukaan lapsen edistyminen ilmenee taitojen laadullisina muutoksina ja nämä muutokset ilmentävät eri systemien välistä ja sisäistä uudelleen organisoitumista. Uudelleen organisoituminen tarkoittaa kehityksellistä yhteisvaikutusta, jossa kehon eri järjestelmät toimivat yhdessä ja yhdistävät uutta aiemmin opittuun eri kehityksen alueiden välillä (sosiaalinen, kielellinen, kognitiivinen jne.) vieden kehitystä samalla eteenpäin.

Kuvatuista lähtökohdista Bricker (1998) on koonnut toimintaperustaisen ohjauksen viitekehyksen, jonka ominaispiirteitä seuraavat neljä tekijää kuvastavat. 1) Kehittyvään lapseen vaikuttavat merkittävästi sekä välitön ympäristö että laajempi sosiokulttuurinen yhteisö ja ympäristö piirteinen. 2) Oppimista edistävät lapsen oma aloitteellisuus ja aktiivinen osallistuminen. 3) Lapsi oppii, kun hän voi osallistua tapahtumiin toiminnallisella (toimivalla) ja hänelle itsel-

leen merkityksellisellä tavalla. 4) Lapsi oppii monitasoisten toimintojen ja prosessien yhdistymisen myötä.

Toimintaperustaista ohjausta voi luonnehtia ohjaamisen malliksi, jossa lapsen tavoitteiden saavuttamiseen tähdätään hyödyntämällä käyttäytymisanalyysin periaatteita lapsen vuorovaikutuksen ja tarkoituksenmukaisen osallistumisen tukena. Tavoitteena on, että lapsi oppii toiminnallisia taitoja, jotka auttavat lasta suoriutumaan tehtävistä mahdollisimman itsenäisesti, ratkaisemaan ongelmatilanteita ja selviytymään kulloisessakin ympäristössään. Tällöin ohjauksen painopiste on toiminnallisissa ehjissä oppimiskokemuksissa ja -kokonaisuuksissa arjen eri tilanteissa. Opittavia asioita ja oppimistilanteita ei pilkota irrallisiksi, merkityksensä kadottaviksi paloiksi. Oppimisessa korostetaan lapsen oma-aloitteisen leikin ja vastavuoroisen sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä (ks. myös Linder 1994).

3.3.3 Perhelähtöinen työskentely

Lapsen oppimisedellytysten ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kartoitus on tehtävä, jossa vanhemmat tarvitsevat ammatti-ihmisiä ja ammatti-ihmiset vanhempia. Vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyö on siten itse asiassa olemukseltaan myös oppimisen ja oivaltamisen prosessi, jonka tavoitteena on etsiä ja löytää yhdessä keinoja ja toimintatapoja, joilla lapsen mahdollisimman aktiivinen ja itsenäinen osallistuminen tehdään mahdolliseksi.

Weisner ja Gallimore (1994) puhuvat kahdensuuntaisista, vuorovaikutuksellisista tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen kasvuolosuhteisiin. On laajempi ympäristö ja yhteisö, joka vaikuttaa perheeseen ja jonka resurssien ja haittojen kanssa perhe aktiivisesti luovii, sekä perheen sisäinen toiminta, jossa vastaavalla tavalla perheen arjen jäsentyminen ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat lapseen ja lapsi vastaavasti vaikuttaa muun perheen toimintaan. Perheen arkipäivän rutiinit ja toimintatavat sekä lapsen ja vanhempien vuorovaikutus muovautuvat tämän ekokulttuurisen ympäristön puitteissa. Näin muovautumiseen vaikuttavat sekä perheen sisäiset tekijät että ympäristön piirteet. Oleellista perheen toiminnassa ovat perheteemat, jotka ilmentävät perheen arvostuksia, sitoumuksia ja tärkeinä pitämiä asioita (Gallimore, Weisner, Guthrie, Bernheimer & Nihira 1993; Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989).

Perheteemat vaikuttavat siihen, miten perhe järjestää arjen ja arjen rutiinit ja siihen, miten näitä arjen toimintoja muutetaan, kun päivittäisen toiminnan ja perheteemojen välillä ilmenee ristiriita (Gallimore ym. 1989). Esimerkiksi vammaisen lapsen syntymä on asia, joka voi edellyttää uusia ratkaisuja perheen arjen järjestämisessä. Ratkaisuja voidaan etsiä sovittamalla uudella tavalla yhteen perheen sisäisiä ja yhteisön tai yhteiskunnan voimavaroja (Tauriainen 1994). Tältä perustalta perheen kanssa työskentelyssä on oleellista tunnistaa vanhempien tekemät ratkaisut arjen sujuvuuden kannalta ja myös ne ratkaisut, joihin vanhemmat haluavat vuoropuhelua ammatti-ihmisten kanssa.

Ammatillisessa työssä on ollut vallalla psykologisoivaksi nimettävissä oleva suuntaus. Ammatti-ihmiset ovat olleet huolissaan vanhemmista, joilla on vammaisen lapsi, ja vanhemmat puolestaan ovat huolissaan lapsesta (Määttä 1999a). Tällöin tavoitellut lopputulokset ja odotukset, mitä ja miten tehdään voivat olla jopa ristiriitaisia. Määttä (1999a) tarjoaa psykologisoivan suuntauk-

sen vastapainoksi ekokulttuurista lähestymistapaa ja perhelähtöistä työskentelymallia. Ekologinen ja ekokulttuurinen näkemys tarjoavat psykologisoivien tulkintojen tilalle perheteemojen ja perheen arjen ymmärtämistä ratkaisujen perustana. Perhelähtöinen työskentelymalli lähtee ekokulttuuriseen näkemykseen perustuen ajatuksesta, että lapsen kehitystä ei voida tukea soveltuvilla keinoilla ja riittävästi tuntematta kasvuympäristöä (Määttä 1999a). Perheen arjen ja jokapäiväiseen elämään vaikuttavien asioiden tulisi olla työskentelyn ohjenuoran (Dunst, Johanson, Trivette & Hamby 1991).

Vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyössä ratkaisujen perusta voidaan hahmottaa vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteisestä tietovarannosta. Vanhemmat tunnustetaan tänä päivänä täysivaltaisiksi kumppaneiksi ja päätöksentekijöiksi ammatillisessa yhteistyössä, kun lapsen taitoja ja tarpeita sekä tukitoimia selvitetään. Vanhemmilla on lapsestaan tietoa, jota ammatti-ihmisten on vaikea muualta tavoittaa. Kuitenkin vanhempien täysivaltaisuuden ja erityisesti päätöksenteon perustaksi olisi luotava kattava kuvaus tarjolla olevista tukimahdollisuuksista, niiden perusajatuksista ja toteuttamistavoista. Ilman tätä tietoa vanhemmat eivät voi tietää, mistä he todella päättävät ja mikä on heille ja heidän lapselleen sopiva, toimiva vaihtoehto.

Perhelähtöisen työskentelyn periaatteiden hyväksyminen ei sinällään riitä, vaan on todella selvitettävä myös ammatillisten käytäntöjen perhevastaavuus eli se, mahdollistavatko käytännöt vanhempien tietoiset, hyvin perustellut valinnat ja päätökset perheen arjen ja perheteemojen mukaisesti. Ammatillisen osaamisen kysymyksenä perhelähtöinen yhteistyö tarkoittaa myös sitä, että ammatti-ihmisillä on oltava valmiudet hankkia ja jakaa vanhemmille sekä taito- että tietovalmiuksia, jotta päätöksen tekemiseen on riittävästi tietoa ja vanhemmat voivat tiedosta löytää päätökselleen perustelut. Sen sijaan ammatillisesti johdetussa työskentelymallissa korostuu ammatillinen asiantuntijuus, joka syrjäyttää vanhempien asiantuntijuuden ja vaikuttamismahdollisuudet oman lapsensa asioissa (Dunst, Johanson, Trivette & Hamby 1991; Määttä 1999a).

Nykyisin vanhemmat hankkivat tietoja ja taitoja perehtymällä erilaisiin kuntoutusmenetelmiin ja soveltavat niitä oman lapsensa kuntoutukseen. Lisäksi he opastavat ammatti-ihmisiä omaksumaan osaltaan kuntoutusmenetelmän perusteet ja sovittamaan harjoituksia omiin käytänteisiinsä. Tämä osoittaa, että vanhemmilla on halu ja valmiudet tukea lapsensa kehitystä. Ammatti-ihmisten haasteena on matkata ammatillisesti johdetuista työskentelymalleista kohti perhelähtöistä työtä. Tämän edellytyksenä on oppia yhdessä vanhempien kanssa arvioiden ja keskustellen tunnistamaan perheteemat, perheen voimavarat ja tarpeet sekä toimimaan niiden mukaisesti rakennettaessa lapsen tuen kehystä.

4 VARHAISEN OPPIMAAN OHJAAMISEN SUUNNITELMAN KOKEILUHANKE

4.1 Kokeilun tausta ja VARSU, Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma

AEPSista VARSUksi. Diane Bricker on työtovereineen kehittänyt AEPS -menetelmän Oregonin yliopistossa. Sekä alkuperäisessä (Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children, vol. 1 - 4) että suomen- netussa materiaalissa, Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmassa eli VARSUssa, on neljä osaa. Osat sisältävät arviointimenetelmän ja opetussuunnitelman alle kolmen vuoden ikäisille ja kolmesta kuuteen vuoteen oleville lapsille. Kun materiaalia on VARSU-kokeilun ja työskentelyn myötä sovitettu suomalaiseseen käytäntöön, on menetelmän perusteisiin ja käytännön soveltamiseen johdatteleva osa irrotettu omaksi kokonaisuudekseen ja julkaistu menetelmän käsikirjana (Kovanen 2003).

VARSU soveltuu käytettäväksi lapsen ohjauksen suunnitteluun ja edistymisen seurantaan lapsilla, joilla jokin vamma tai riskitekijä saattaa haitata kehitystä tai johtaa kehityksen viivästymään. Menetelmää voivat käyttää ammatti- ihmiset, jotka työskentelevät tiiviisti lapsen ja perheen kanssa niin, että heillä on mahdollisuus oppia tuntemaan hyvin sekä lapsi että hänen kasvun ja oppimisen kehityksensä. VARSU ei edellytä tiettyä ammattipätevyyttä, mutta käyttäjän on tunnettava hyvin lapsen kehityksen yleispiirteet. (Bricker 1998.)

VARSU antaa hyvän mahdollisuuden syventää ja laajentaa lapsen kehityksen tuntemusta, koska se kuvaa kattavasti lapsen kehityksen eri ulottuvuudet sisältämillään kuudella kehityksen alueella. Menetelmää voivat siis käyttää niin päivähoidon ammatti-ihmiset (esimerkiksi avustajat, lastenhoitajat, lastentarhanopettajat, erityislastentarhanopettajat, kiertävät erityislastentarhanopettajat) kuin lasten kuntoutuksenkin ammattilaiset (terapeutit, ohjaajat ym.). Alle kolmevuotiaiden materiaalit soveltuvat hyvin sekä päivähoito- että kotiympäristöön. Isompien, kolmesta kuuteen vuoden ikäisten, materiaalit sopivat erityisesti päivähoitoryhmiin mutta niiden soveltaminen myös muihin tilanteisiin on täysin mahdollista. Oleellista VARSUn käyttämisessä ja toimintaperustaisen

ohjauksen soveltamisessa on lapsen oppimismahdollisuuksien lisääntyminen ja oppimistilanteiden monipuolistuminen.

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman käyttö kokeilu- ja tutkimustoiminnassa sai alkunsa, kun toin mukana alkuperäismateriaalit opintomatkalta Oregonin yliopistosta vuonna 1996. Siellä perehdyin alustavasti menetelmän perusteisiin ja sisältöihin sekä seurasin koulutusta, jota yliopiston varhaisvuosien interventioihin perehtyneen keskuksen (Center on Human Development) tutkija järjesti päivähoidon ammattihenkilöstölle. Alunperin menetelmä on kehitetty, jotta arviointia ja suunnittelua tehostamalla voitaisiin parantaa lasten ohjauksen (ohjelmien) tuloksellisuutta sekä kehittää päivähoidon henkilöstön ammatillisia valmiuksia lapsen kehityksen tukijoina. Oletin, että VARSUn käyttö voisi vastaavasti tuottaa muutoksia myös suomalaisissa ammattikäytännöissä.

Menetelmän käytön voi ajatella avaavan mahdollisuuden kehittää ammatillista osaamista monilla osaamisen alueilla. Ainakin neljä tällaista osaamisaluetta, joihin VARSU voi tuoda uutta oivallusta, on helposti tunnistettavissa. Ensimmäinen on lapsen arviointi: arviointitietoa kerätään ja se myös kirjataan järjestelmällisesti lapsen ohjauksen suunnittelun perustaksi. Toinen on lapsen tavoitteellisen ohjauksen (kasvatuksen ja kuntoutuksen) perusteiden tuntemus ja vieminen osaksi lapsen arkea: lapsi oppii asioita osana arjen puuhia, jolloin lapsen tilaisuudet oppimiseen lisääntyvät ja erillisten ohjaus- ja terapiatuokioiden tarve vähenee.

Kolmantena tavoiteltavana muutoksena voidaan pitää tiiviimpää ammatillista yhteistyötä, jonka erityisenä haasteena on yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen rakentaminen. Neljäntenä muutoksena voidaan nähdä se, että VARSU tuo mukanaan vanhempien käyttöön omat arviointilomakkeet. Lomakkeet antavat uudenlaisen perustan vanhempien ja ammatti-ihmisten keskinäiselle keskustelulle: sekä ammatti-ihmiset että vanhemmat oppivat uudella tavalla tunnistamaan perheen voimavaroja ja mahdollisia haasteita arjen sujumisessa. Lisäksi vanhemmat voivat oppia aktiivisemmin vaikuttamaan suunnitelmiin siitä, miten heidän perheensä ja lapsensa tavoitteet ja tukitoimet määritellään ja millä tavoin näihin tavoitteisiin pyritään.

Tämä moninaisuus tekee VARSUn omaksumisesta haasteellisen ja työläänkin prosessin. Toisaalta VARSUn etuna on juuri se, että menetelmän käyttö tarjoaa monia mahdollisuuksia kehittää omaa työtä. Samalla on mahdollista valita oman työkäytännön kannalta oleellisin tai ensisijaisin kehitettävä alue, josta VARSUn käyttäjänä lähtee oppimisen taipaleelle. Uuteen menetelmään perehtyminen voi olla myös toimiva tapa kutsua vanhemmat yhteiseen oppimisprosessiin, jossa voidaan hakea kullekin perheelle parhaiten sopivat yhteistyön muodot ja kehittää siten myös yhteistä asiantuntijuutta.

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman, VARSUn, käännöstyön rinnalla käynnistyi alusta alkaen tutkimus menetelmän käytöstä ja omaksumisesta osaksi varhaisvuosien erityiskasvatusta ja menetelmän käyttökokemuksista. Sekä käännöstyö että tutkimus aloitettiin alle kolmevuotiaiden materiaaleista ja tämä raportti kattaa tulokset, jotka kuvaavat VARSU-materiaalin käytön alkuvaiheen työskentelyä ja työskentelystä karttuneita kokemuksia.

4.2 Arvioinnista suunnitteluun – suunnitelmasta ohjaukseen

Arviointi ja suunnittelu. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmassa arviointi, suunnittelu ja lapsen ohjaus etenevät kehänä, syklinä, jossa alkuarvioinnissa hankittua tietoa täsmennetään ja suunnitelmaa tarkistetaan järjestelmällisen seurannan ja uudelleenarviointien tuottaman tiedon mukaisesti. Näin lapsen ohjauksen suunnitelma eli lapsen henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS) ja perheen palveluiden suunnittelu (PPS, perhepalvelusuunnitelma) sisältävät aina ajankohtaista tietoa, joka ohjaa toteutuvia palveluja ja lapsen ohjausta tarkoituksenmukaisesti. Tällaista kokonaisuutta, jossa arviointi, suunnittelu ja toteutus kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa arviointimenetelmän ja opetus-suunnitelman avulla, kutsutaan yhdistelmämalliksi.

Yhdistelmämallien päämääränä on tuottaa lapselle ja perheelle tarkoituksenmukaiset tavoitteet, kirjata tavoitteet asianmukaisesti ja määrittää ohjauksen sisällöt niin, että tavoitteet voidaan saavuttaa. Lisäksi yhdistelmämalliin sisältyy säännöllinen seuranta, jolla tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. (Bagnato, Neisworth & Munson 2000; Bricker 1998.) Arvioinnin ja suunnittelun tehtävää voidaan kuvata sopivien työrukkasten valmistamiseksi: kun rukkaset ovat kädessä, tehokas työskentely voi alkaa (Kovanen 2001). Perusajatuksen voi tiivistää myös toteamalla, että suunnitelma on toimiva silloin, kun se todella ohjaa käytännön työtä.

VARSUssa arviointi perustuu lapsen taitojen havainnointiin lapsen omassa toimintaympäristössä eli kotona, päivähoitossa tai koulussa. Arvioinnin tavoitteena on koota mahdollisimman kattava ja yksityiskohtainen kuvaus lapsen tyypillisestä taitojen kirjosta, lapsen toimintatavoista ja käyttäytymisestä. Tällöin arviointi tuottaa myös lapsen ohjauksen sisältöjen (toteutuksen) määrittämisessä tarvittavaa tietoa ja perustan ohjauksen vaikutusten arvioinnille. VARSUa ei voida eikä pidä käyttää lapsen kehitystason määrittämiseen tai ikäryhmävertailuun, koska menetelmää ei ole tarkoitettu siihen käyttöön.

VARSU-arviointi kuvaa lapsen yksilöllistä kehityskulkua ja antaa pohjan lapsen kehityksen tukemiselle ja edistymisen seurannalle. Lapsen omaan toimintaympäristöön soveltuvan ja toiminnallisia taitoja kuvaavan arvioinnin tavoitteena on luoda edellytykset järkevän ja käyttökelpoisen suunnitelman laadinnalle (Kovanen 2001). Arviointiin sisältyy kuusi kehityksen aluetta (hieno- ja karkeamotoriikka, omatoimisuus, kognitiivinen, sosiaalinen ja sosiaalisen kommunikaation kehitys), jolloin arviointi tuottaa lapsen taidoista kokonaisvaltaisen ja kattavan kuvauksen. Kehityksen alueet on jaoteltu osa-alueisiin, pää-tavoitteisiin ja osatavoitteisiin. Näin arviointi tuottaa lapsen taidoista myös riittävän yksityiskohtaisen kuvauksen, jotta tavoiteltavat taidot voidaan määrittää ja jotta pientenkin edistysaskelten havaitseminen on mahdollista.

Lapsen tavoitteista päättäminen ja ohjauksen menetelmien (keinojen) valinta edellyttää aina lapsen taitojen arviointia, jotta tiedetään, mitä taitoja lapsi kulloinkin harjoittelee ja on juuri oppimassa. VARSUn käytön päämääränä on, että lapsi omaksuu tarvitsemiensa toiminnallisten taitojen hallinnan. Tämä tarkoittaa, että lapsi oppii käyttämään saavuttamia taitoja ja kykyjä niin, että ne yhdistyvät tarkoituksenmukaisiksi ja käyttökelpoiksi toimintatavoiksi eli arjen selviytymisstrategioiksi. (Bricker 1998.) Oppiminen edellyttää, että myös lapsen

ohjaus toteutetaan arjen puuhien lomassa. Jotta lapsen ohjaus arjessa olisi mahdollista, tarvitaan jäsennystä siitä, mitä taitoja lapsi eri toiminnoissa ja tilanteissa voi sujuvimmin harjoitella ja oppia. Jäsennyksellä on kaksi ulottuvuutta: (1) mitkä ovat taidot, jotka lapsen oppimisessa ja edistymisessä ovat ajankohtaisimmat ja (2) mitkä tilanteet harjoitteluun ovat tarkoituksenmukaisimmat. (Kovanen 2001.) Jälkimmäinen kohta pitää sisällään myös laajemmin ajatuksen siitä, että lapsen ympäristö on hyvä arvioida ja kartoittaa, mitä lapsen kehitystä tukevia ominaisuuksia (tiloja, materiaaleja, välineitä, toimintoja jne.) ympäristössä jo on ja mitä mahdollisesti puuttuu, ja miten mahdolliset puutteet voitaisiin korjata.

Yhteistyö arvioinnissa ja suunnittelussa. Arvioinnin ja suunnittelun perustana on aina mahdollisuuksien mukaan tiivis ammatillinen yhteistyö (Bricker 1998), parhaimmillaan tiimityö, jonka vuorovaikutukseen kukin ammatti-ihminen tuo oman erityisosaamisensa (Ruohotie 2000). VARSU voi osaltaan auttaa ammatti-ihmisiä koostamaan yhteisen tietoperustan (arvioinnissa) ja määrittämään sen pohjalta myös lapselle yhteiset tavoitteet ja toimintatavat eli ohjaukselliset keinot, joilla asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tavoitteiksi valitaan, ne taidot, joista lapsi ei arviointitiedon mukaan vielä suoriutunut tai joiden oppimisessa hän oli saavuttanut jonkin pienemmän (varhaisemman tai helpomman) osa-aidon (ns. orastavan taidon). Vanhempien tehtävänä on päättää arvioinnista esitetyn yhteenvedon pohjalta, mitkä ovat lapsen ensisijaiset, tärkeimmät tavoiteltavat taidot. Ammatti-ihmiset puolestaan täsmentävät oman arviointinsa pohjalta, mikä on se tarkka taitojen taso, josta harjoittelu voidaan aloittaa.

VARSU-arviointimateriaaliin sisältyy lisäksi vanhempien täytettäväksi tarkoitettut lomakkeet. (1) Perheraportti-lomakkeella vanhemmat voivat arvioida oman lapsensa kehitystä. (2) Perheen tavoitelomake auttaa vanhempia tunnistamaan ja tuomaan osaksi suunnitelmakeskustelua perheen arjessa esiin tulevia voimavaroja ja mahdollisia haasteita. Arviointi- ja suunnitteluprosessin alkaessa on tärkeää kertoa vanhemmille, mitä aiotaan tehdä ja miksi ja lisäksi sopia, miten vanhemmat haluavat osallistua (esim. täyttävätkö lomakkeet itse vai vastaavatko he suullisesti ja ammatti-ihminen kirjaa tiedot lomakkeille). Vanhempien osallistuminen on olennaista, jotta heille tärkeät sekä perheen arkeen että samalla lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät otetaan huomioon (Kovanen 2001). Lisäksi se, että vanhempia todella kuunnellaan perheen asioissa ja että he tietävät, mitä tehdään (miksi palaveri on koolla), ja voivat osallistua haluumallaan tavalla, ovat asioita, jotka helpottavat myös vanhempien sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin (esim. Paget 1991; Sexton, Thompson, Perez & Rheams 1990).

Suunnitelmat. Arvioinnin pohjalta valitut tavoitteet kirjataan suunnitelmiin. VARSU-menetelmän tuottaman arviointitiedon perustalta laaditaan kaksi suunnitelmaa, jotka ovat perhepalvelusuunnitelma (PPS) ja lapsen henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS). Perhepalvelusuunnitelmaa voidaan pitää vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteisenä sopimuksena, joka antaa puitteet lapsen kehityksen tukemiselle. PPS on kuin lapsen suunnitelman tukiranka, josta nähdään lapsen ja perheen voimavarat ja vahvuudet, jotka toisaalta helpottavat arjen hallintaa ja toisaalta myös luovat perustan yhteistyölle ammatti-ihmisten kanssa. (Kovanen 2001.)

Perhepalvelusuunnitelmaan kirjataan paitsi perheen ja lapsen vahvuudet myös molempien tavoitteet. Perheen tavoitteet voivat tarkoittaa esimerkiksi jonkin asian selvittämistä, tiedon saamista tai palveluiden etsimistä ja järjestämistä. Perheen tavoitteista käytävän keskustelun keskeinen päämäärä on tukea vanhempia heidän omissa ratkaisuisaan. Perhepalvelusuunnitelmaan kirjataan myös lapsen kehityksen päätavoitteet, jotka ovat saavutettavissa pidemmän ajan kuluessa. Näiden niin sanottujen virstanpylvästaitojen oppimiselle voidaan antaa seuranta-aikaa esimerkiksi puoli vuotta tai vuosi. Asioiden tunnollinen kirjaaminen auttaa myöhemmin uudelleenarvioinnissa tarkistamaan myös sen, ovatko vanhemmat saavuttaneet tavoitteensa eli, onko ratkaisuja löytynyt vanhemmille tärkeisiin asioihin tai kysymyksiin. (Kovanen 2001.) Vanhemmille annetaan aina kopiot perhepalvelusuunnitelmasta ja lapsen oppimissuunnitelmasta.

Lapsen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) tarkoituksena on ohjata kaikkia lapsen kanssa työskenteleviä, niin ammatti-ihmisiä kuin vanhempiakin, lapsen ohjauksessa eli siinä, miten lapselle asetetut tavoitteet voidaan ottaa mukaan arkipäivän eri tilanteisiin. Lapsen oppimissuunnitelman keskeinen tehtävä on auttaa huomaamaan päivittäisten tilanteiden ja toimintojen (arkirutiinit, lapsen omat puuhat ja ohjatut tuokiot) tarjoamat lukuisat mahdollisuudet osallistumiseen ja oppimiseen. (Bricker 1998.) Lisäksi suunnitelma konkretisoi ne tavat ja keinot, joilla lasta voidaan auttaa osallistumaan ja harjoittelemaan tavoitteena olevia taitoja. Tavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan mahdollisimman konkreettisesti, selkeästi ja tarkasti, jotta tavoitteena olevien taitojen tunnistaminen, havainnointi ja havaitseminen arjessa olisi mahdollisimman helppoa. Samoin ohjauksen keinot ja toteutus kirjataan mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti. Ohjauksen keinojen kirjaamisessa apuna käytetään VARSU-opetussuunnitelmaa, joka tarjoaa kullekin arvioinnin sisältämälle tavoitteelle konkreettisia ja yksikertaisia ohjeita ja ehdotuksia, miten taitoa voidaan arjen eri tilanteissa harjoittaa.

Lapsen oppimissuunnitelmaan kirjataan vain kaksi tai kolme sillä hetkellä tärkeintä opittavaa taitoa. Tavoitteita ei kirjata enempää, koska suunnitelma on tarkoitettu työväliseksi, joka ohjaa lapsen kannalta ajankohtaisten taitojen tarkoituksenmukaiseen harjoitteluun. Kun suunnitelma sisältää vain tärkeimmät tiedot, sen ajanmukaisena pitäminen on myös helpompaa seurantatiedon karttuessa. Kun taidon hallinta on saavutettu, voidaan VARSU-arvioinnin tavoitejatkumosta valita heti uusi taito ja kirjata sen ohjaamiseen sopivat keinot ja toteutus. (Kovanen 2001.)

Lapsen ohjaus ja arki. VARSUa käytettäessä ammatti-ihmisten huolena voi olla, että keskittyminen vain kahteen tai kolmeen tavoitteeseen vie pohjan lapsen muulta oppimiselta. Perusajatuksena VARSUn yhdistämisessä toimintaperustaiseen ohjaustapaan on kuitenkin juuri lapsen kehityksen ja oppimisprosessin kokonaisvaltainen havaitseminen ja ohjaaminen.

Toimintaperustaisella ohjauksella on kaksi keskeistä periaatetta, jotka turvaavat kokonaisvaltaisen oppimaan ohjaamisen toteutumisen. 1) Usean eri tavoitteen harjoittelu on mahdollista yhdistää samaan tehtävään. 2) Keinotekoisia palkkioita ja palkitsemista ei tarvita, koska kiinnostavat tehtävät ja suoritusten loppuun saattaminen ovat sellaisenaan lapselle palkitsevia oppimiskokemuksia. (Bricker 1998.) VARSU-opetussuunnitelmassa nämä periaatteet näky-

vät siten, että kunkin tavoitteen yhteydet muihin taitoihin on kirjattu (samanlaisesti harjoitettavat taidot). Tällöin lapsen ohjausta suunnitellessa on mahdollista ottaa huomioon myös muut samassa tilanteessa ilmenevät taidot ja käyttää keinoja ja toteutusta mietittäessä hyväksi myös tämä rinnakkainen ehdotettujen keinojen valikoima.

Uusien taitojen oppiminen ja omaksuminen on aina luonteeltaan kokonaisvaltainen eritasoisten prosessien yhdentymä. Toimintaperustainen ohjaus ja VARSU auttavat ammatti-ihmisiä näkemään tämän kokonaisuuden ja käyttämään hyväksi ne moninaiset oppimismahdollisuudet, joita tavallinen arki lapsen kanssa tarjoaa. Ohjauksen painopiste on arjessa ja siinä, että lapsi omaksuu uusia toiminnallisia taitoja ja käyttökelpoisia toimintatapoja. (Bricker 1998.)

5 ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN ASEMA ERITYISEN TUEN TARVITSIJANA

Lainsäädäntö ei Suomessa tarkkaan säätele erityispäivähoidon järjestämistä vaan kunnilla on melko vapaat toimintavaltuudet erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten palveluiden järjestämisessä (Viitala 1999). Lapsen asema ja hänen saamansa palvelut ovat siten sidoksissa asuinkunnan painotuksiin ja järjestämisvelvollisuuden erilaisiin tulkintoihin (Pihlaja 1998, 2001; Svärd 2001). Erityisesti säätelyn ulkopuolelle jäävät alle kolmevuotiaat lapset, koska heidän asemaansa ei laissa määritellä.

Vain varhain saatu diagnoosi oikeuttaa lapsen saamaan erityispäivähoidon palveluita: milloin on kysymys erityisen hoidon tai kasvatuksen tarpeesta olevan lapsen ottamisesta päiväkotiin, on hänestä hankittava kasvatusneuvolan tai erikoislääkärin lausunto (882/1995). Lisäksi laki lasten päivähoidosta (1119/1985) velvoittaa laatimaan erityistä tukea tarvitsevalle lapselle yksilöllisen kuntoutussuunnitelman. Päivähoidon kasvatuksellista osuutta lapsen kehityksen tukemisessa kutsutaan varhaiserityisopetukseksi (Määttä & Lummelahhti 1996), johon myös muut kuntoutustoimet (lähinnä lääkinnälliseen kuntoutukseen kuuluvat terapiat/ varhaiskuntoutus) pyritään nivomaan.

Varhaiserityisopetusta ei kuitenkaan saa suunnitelmallisesti toteutettuna erityisenä tukena alle kolmevuotiaana ilman diagnoosia. Varhaista kehityksellisten riskien tunnistamista ja niihin puuttumista voidaan pitää tehokkaana varhaiskasvatuksen järjestelmän tärkeimpänä ominaispiirteenä. Käytäntö, jossa lapsen kehityksellistä riskiä ja siihen mahdollisesti liittyvää vaikeuksien kasautumista, ei huomioida palvelujen käynnistämisen perustana, on myös päivähoitosuosituksen vastainen (Erityistä hoitoa... 1978; Varhaiskasvatussuunnitelman... 2003). Asiakirjoissa todetaan muun muassa, että varhainen kuntoutuksen aloittaminen auttaa lasta hankkimaan valmiuksia, jotka auttavat häntä selviytymään omassa ympäristössään, ja siten myös vähentävät myöhempää tarvetta kuntoutukseen.

Viitalan (1999) mukaan kaikista 385:stä alle kolmevuotiaasta päivähoidossa olevasta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevasta lapsesta (erityislapsi, elapsi) 49 % hoidetaan tavallisissa päiväkotiryhmissä ja 45 % perhepäivähoidossa. Erityisryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä hoidetaan vain 4 %:a näistä lapsista (Viitala 1999). Päivähoitolaki (1119/1985) oikeuttaa lapsen saamaan päivähoitopaikan, ja lisäksi erityispäivähoidon työryhmän muistioon (Erityistä

hoitoa... 1978) on kirjattu etuoikeus päivähoitoon lapsille, jotka sosiaalisista tai kasvatuksellisista syistä sitä tarvitsevat. Näin ollen erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoiton kasvatuksellisten tukitoimien käynnistäminen näyttäisi velvoitteelta myös ilman lääketieteellistä diagnoosia.

Joka tapauksessa kasvatuksellisen tuen tarjoaminen päivähoitossa näyttäytyy erityiskoulutetun ja erityisesti erityiskouluttamattoman henkilöstön haasteena Viitalankin (1999) tuloksissa. Innostus lasten kehityksen tukemiseen (opettamiseen ja kuntouttamiseen) on lisääntynyt myönteisten odotusten siivittämänä (Svärd 1996). Kuitenkaan kuntouttamisen tai opettamisen menetelmiä ja toteutustapoja ei ole laajemmin tutkittu eikä kriittisesti arvioitu. VARSU -kokeilun alkaessa kartoitettiin päivähoiton henkilöstön käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten varhaisesta ohjaamisesta, koska työskentely aloitettiin nimenomaan tälle ikäryhmälle tarkoitettua materiaalia eli arviointimenetelmän ja opetussuunnitelman käytännön kokeilusta.

VARSUn katsotaan soveltuvan paitsi diagnoosin jo saaneiden lasten myös niin sanottujen riskilasten kehityksen tukemiseen, joten sen käytöllä voi olettaa olevan merkitystä laajemminkin lasten kehityksellisten tarpeiden tunnistamisessa ja tukemisessa sekä edistymisen seurannassa. Tarkoituksena oli selvittää, millainen kuva alle kolmevuotiaista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista ja heidän ohjauksestaan päivähoiton ammatti-ihmisillä on. Kuvatut tyypittelyt perustuvat kolmentoista (13) päivähoiton ammatti-ihmisen haastatteluaineistoon sekä Päivi Långin tutkielmassaan esittämien tulosten jatkoanalyysiin (ks. liite 1).

5.1 Tarvitsija - näkymätön lapsi

Alle kolmevuotiaiden erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitojärjestelyt käynnistyvät yleensä siitä, että diagnoosin varmentanut, lapsen hoidosta vastaava lääkäri ottaa yhteyttä kiertävään erityislastentarhanopettajaan (kelto). Kelto puolestaan käynnistää suunnittelun yhdessä vanhempien ja muiden ammatti-ihmisten kanssa. Osaksi järjestelyjä liitetään usein kelto:n kotikäynti, jolloin hän voi tutustua mahdollisiin apuvälineisiin ja erityisiin hoitotoimenpiteisiin. Yhdessä vanhempien kanssa mietitään myös lapsen sijoittamista perhepäivähoitoon tai päiväkotiin.

Monivammaiset ja vaikeimmin vammaiset lapset sijoitetaan kelton mukaan ensisijaisesti perhepäivähoitoon. Alle kolmevuotias erityislapsi sijoitetaan yleensä päiväkotihoidon pienimmille tarkoitettuun pienryhmään eli niin sanottuun seimiryhmään. *Nää alle kolmevuotiaat on meillä pääasiassa normaaliryhmissä eli alle kolmevuotiaita erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia hoidetaan kelton mukaan seimiosastolla tavallisella hoitopaikalla. Kai ne on sitten niinku normaalipaikalla pienten ryhmässä, ei tällasia erityispäivähoitopaikkoja ole.* Kuitenkin seimiosaston henkilökunta pitää hyvin harvinaisena erityislasten sijoittamista seimiryhmään, kun *ei oo sillai erityislapsia luokiteltu ketään.* Yleensäkin seimiosaston henkilöstö arvioi erityislapsia olevan vähän päiväkotiryhmissä. *Mun mielestä, en oo kuullu ainakaan, tota noin, et ois tullu pienten ryhmään.*

Diagnoosin tai erikoislääkärin lausunnon saaneet lapset sijoittuvat yleensä joko seimiryhmään tai perhepäivähoitoon. Silloin lapsen kuntoutuksesta vastaa päivähoidon perushenkilöstö (perhepäivähoitaja, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja, avustaja ym.) erityislastentarhanopettajan (elto) tai kiertävän erityislastentarhanopettajan ohjaamana tai ilman ohjausta, koska erityisosaamista ei läheskään kaikkialla ole käytettävissä. Vaikeimmin vammaisten ja monivammaisten lasten sijoittamista perhepäivähoitoon perustellaan yleensä ryhmän pienuudella. Perhepäivähoitajilla on kuitenkin melko vähän koulutusta ja mahdollisuuksia jatkokouluttautumiseen, jotta heidän ammatilliset valmiutensa kasvaisivat työn vaatimusten mukana. Kun lapsi sijoitetaan seimiryhmään, hän useimmiten saa avustajan, eikä ryhmäkoon pienentämistä käytetä lapsen tarvitseman tuen varmistamisessa.

Päivähoidon resurssit nähdään riittämättömiksi siihen, että lapselle tarjotaisiin erityistä kasvatuksellista tukea ilman diagnoosia. Näin ollen suunnitelmallinen ohjaus (opetus ja kuntoutus) ei toteudu, vaikka lapsella havaittaisiin tarve tukitoimien käynnistämiseen. Lisäksi seimiosaston henkilöstön mukaan oli vaikea saada pienelle lapselle diagnoosia tai lausuntoa, joka oikeuttaisi hänet saamaan erityispäivähoidon palveluita. *Et sit aika usein ne sanoo, ku on näin pieni, niin seurataan, et seurataan, et katsotaan vuoden päästä uudestaan.* Alle kolmevuotiaiden kehityksen eteneminen nähdään niin yksilöllisenä prosessina, että useimmiten kehitystä vain seurataan tiiviimmin käynnistämättä systemaattisia tukitoimia. Alle kolmevuotiaat lapset, joilla on erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeita, mielletään siis usein päivähoitossa lapsiksi, joiden kehitystä lähinnä tarkkaillaan. Tällöin ei myöskään laadita yksilöllistä kuntoutussuunnitelmaa, joka takaisi lapselle ainakin jonkinlaisen suunnitelmallisen ohjauksen osana päivähoitoa, *koska ne ei oo erityispaikalla, niin ei oo sitä velvoitetta tehdä sitä kuntoutussuunnitelmaa, et se tavallaan se kuntoutussuunnitelmavelvoite tulee siinä vaiheessa, kun se lapsi niinku todetaan se erityisen hoidon tarve et se on niinku tavallaan nimetty päivähoitossa.*

Alle kolmevuotiaita lapsia ei sijoiteta päiväkodin erityisryhmiin ja integroituihin ryhmiin, vaikka lain tai säädösten asettamia esteitä sijoittamiselle ei ole. *Erityisryhmissä ei ole alle kolmevuotiaita ollenkaan, että heidän hoito pyritään hoitamaan normaaliryhmissä ja perhepäivähoitossa, et sit kolmevuotiaasta ylöspäin sitten siirtyy sinne. Ei oo erityisryhmissä tai integroiduissa erityisryhmissä ei oo alle kolmevuotiaille paikkoja.* Seimiryhmään sijoittamisen perusteena pidetään yleistä käytäntöä ja hoidon luonnetta eli sitä, että perushoidon osuus toiminnassa on korostunut. Alle kolmevuotiaita erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia on erityisryhmissä vain poikkeustapauksissa eli esimerkiksi, *jos on tota vaikeesti kehitysvammanen laps ja on sit vaikeesti kehitysvammasille sit tämmönen ryhmä, niin sillon siellä voi joskus olla alle kolmevuotiaita.*

Lapsen ikäkausi kolmeen vuoteen asti on todettu keskeiseksi jaksoksi elämässä tarvittavien perustaitojen oppimisessa (Bagnato, Neisworth & Munson 2000; Bricker 1998; Hart & Risely 1995). Näyttää kuitenkin siltä, että voimavarojen käyttöä tuon jakson hyödyntämiseen lapsen oppimaan ohjaamisessa ei ole otettu kovinkaan vakavasti. Päivähoitossa kasvatuksellisen tuen, varhaiserityisopetuksen, piirissä erityistä tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan vähiten koulutetun henkilöstön huostaan ilman, että tarvittavia lisävoimavaroja (esim. koulutus, henkilöstömäärä) on riittävästi selvitetty.

5.2 Kuntoutuja – katoava lapsi

Alle kolmevuotiaat erityistä tukea tarvitsevat lapset määrittyvät tyypillisesti syntymästään tai pian syntymän jälkeen vammautuneiksi eli *ne on diagnosoituja lapsia, kehitysvammasia, CP-vammasia, autisteja saattaa olla diagnosoitu jo siinä vaiheessa*. Näille lapsille laaditaan kuntoutussuunnitelmat tyypillisesti yhdessä vanhempien ja muiden lapsen kuntoutuksesta vastaavien kanssa (esim. terapeutit ja kotihoidonohjaajat). Kuntoutussuunnitelmien laatimista pidetään tärkeänä, jotta kaikki lapsen kanssa työskentelevät tietävät, mitä kukin lapsen kanssa tekee. *Et ne on niinku tärkeitä ja myöskii nää terapeutit, et kaikki, jotka on sen lapsen kanssa tekemisissä, niin on niinku tietosia niistä asioista*. Toimivan kuntoutussuunnitelman kirjaaminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, ja asioita kirjaetaan hyvinkin eri tavoin esimerkiksi vihkoon tai kukin työntekijä omiin muistiinpanoihinsa. *No sillä tavalla ollan tehty, että tota et tavallaan on tehty niitä et on kartotettu jossain vaiheessa, et mitkä taidot on niinku tallessa tai et on olemassa, et mitä pitäis kehittää, niitä on kehi... tai on yritetty mennä eteenpäin sit niitten kanssa, kyllä tietyllä tavalla ollaan mut ihan et ois tehty oikeen niinku tämmönen [kuntoutussuunnitelma] et se on meillä niinku muistiinpanoissa sitten vaan mulla oikeestaan*.

Arviointien kokoamista ja suunnitelmien laatimista haittaa myös yhteisesti sovittujen, selkeiden kirjaamisohjeiden ja -tapojen puuttuminen. *Vaikka kun tehdäänkin tavallaan se kuntoutussuunnitelma kun ei oo olemassa mitään sellasii niinku et miten se tulee tehdä, et mitä sinne laitetaan ja et se on hyvin ja vaik sitten se kuntoutussuunnitelma tehdään, niin so what?* Lapsen suunnitelman kirjaamiseen suhtaudutaan epäillen eikä kirjallisten tuotosten välttämättä nähdä tuovan mitään uutta tai erityistä hyötyä lapsen ohjaamisen kannalta. Kuitenkin henkilöstöllä on myös selkeitä toiveita siitä, että suunnitelma ohjaisi työskentelyä lapsen kanssa, *et olis esimerkiks se kelto, että olis sanonu, otetaan käyttöön tämä kuntoutus, et näitä vois tehdä, et ei oo ollu*. Vihkoon ja muistiinpanoihin kirjatut tiedot antavat kuvan lähinnä lapsen päivittäisistä tapahtumista.

Tavoitteiden selkeä ja tarkka kirjaaminen ei ole järjestelmällistä. Tavoitteiden asettamisen katsotaan olevan vaikeaa, ellei käytettävissä ole tarkoitukseen sopivia materiaaleja. *Et osattais löytää ne tavoitteet ja lähtee niitä tota toteuttaa ja monta kertaa sit ne tavoitteet mitkä siihen kuntsariin tulee, et jos ei oo mittaria alle, ne tulee liijan laajoiks, liian sellasiks isoiks, että niitä sitten pystyis tietyllä lailla systemaattisesti sitten kuntouttaa, et sinänsä jäi miettimättä se et miten se tehdään arkipäivässä se kuntoutus*. Tavoitteet asetetaan yleensä niin, että niiden tarkoituksena on helpottaa lapsen toimimista sekä päiväkodin että kodin arjessa. Alle kolmevuotiaiden tavoitteissa keskeisenä pidetään suoriutumista perushoidollisissa tilanteissa eli työskentelyssä keskitytään lapsen päivittäisten omatoimisuustaitojen (mm. siisteystaitojen, ruokailun ja pukemisen) ohjaamiseen.

5.3 Oppija – kätkeyty lapsi

Yleisenä työskentelyn tavoitteena pidetään lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä: *olis se lapsen kehittyminen tietysti ja oppiminen*. Erityispäivähoidon koetaan

kuitenkin peruseriaatteissaan ja -toiminnoissaan olevan pääasiassa muuta kuin kuntoutusta: ryhmässä mukana olemista ja leikkimistä muiden lasten kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen korostuminen tuo toisaalta mukanaan sen, että päiväkotihoitoa sellaisenaan pidetään lapsen kannalta kuntouttavana. *Et laps on päivähoitossa, niin sillä on jo merkitys sinänsä ... mä oon niinku aina vierastanut sitä, että puhuttas että päivähoiton tehtävänä on kuntouttaa lasta, et mä enemmän näen sen niin, että kaikki se toiminta mitä päivähoitossa lapsen kanssa tehdään ja lapsen hyväks tehdään edesauttaa sen lapsen kuntoutumista.* Näkemyksen voi kuitenkin katsoa hakevan perustelua myös sille, että päivähoitosijoitus sinänsä on riittävä lapsen oppimista tukeva toimenpide, jolloin yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen ja oppimisen ohjaamiseen ei ole tarvetta erityisemmin paneutua.

Erityisryhmät kantavat vastuun erityisen tuen (kuntoutuksen) tarjoamisesta lapselle, ja seimiryhmä tarjoaa lapselle pääasiassa sosiaalisia virikkeitä. *Kyllä erityisryhmillä on ehkä mun mielestä tällanen kuntouttava rooli enemmän.* Alle kolmevuotiaita erityisryhmiin ei kuitenkaan tavallisesti sijoitettu, joten erityinen tuki tarkoittaa lähinnä tavalliseen lapsiryhmään sijoittamista ja avustajan käyttöä. Avustajan tehtäväksi kuvataan esimerkiksi se, että hän vastaa lapsen perushoitotilanteista, ryhmässä olosta ja kahdenkeskisistä *kuntoutustuokioista*. Pienten lasten ohjausta (*päiväkotikuntoutusta*) pidetään yksinkertaisena asiana, jonka toteuttajana avustaja voi täysivaltaisesti olla, koska *ne ei oo mitään ihmeellisiä hokkuspokkus-asioita eikä ne oo mitää semmosia, että mä en pysty ja mä en osaa.* Lisäksi seimiryhmää kuvataan lähinnä paikaksi, jossa lapset ovat odottamassa kuntoutuksen alkamista eli siirtoa erityisryhmään tai integroituun erityisryhmään.

Yhtäältä lapsen ohjaaminen (*päiväkotikuntoutus*) nähdään yksinkertaisena tehtävänä, jonka pääasiallisena sisältönä on jokapäiväisten asioiden, omatoimisuustaitojen ja itsestä huolehtimisen, oppiminen. Samalla kuitenkin arvioidaan, etteivät päivähoiton henkilöstön (mm. lastentarhanopettaja, lastenhoitaja, avustaja) valmiudet riitä erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohjaamiseen, vaan tarvitaan lisää koulutusta ja muita resursseja (esimerkiksi aikaa). Arkipäiväisten asioiden oppimista ja perushoitotilanteisiin liittyvää ohjausta pidetään alle kolmevuotiaiden kuntoutuksen keskeisimpänä sisältönä, jolloin *aika pienistä lähetään aina näitten erityislaster kanssa, et ei voi jakkaan tehdä niinku vielä mitään hirveen isoja ja kokonaisvoaltasia suunnitelmia.* Arkipäivän tilanteiden arvo piilee siinä, miten oppiminen ja oppimaan ohjaaminen nivoutuvat arkisiin askareisiin. Hoidollisen tehtävän korostuminen kuitenkin helposti hämärtää lapsen oppijan roolin ja tilalle tulee huolehdittavan tai autettavan rooli: *et jotenkii siltä pohjalta lähtee niinku, et mikä se lapsen päivä ja oloo niinku helpottaa.*

Perushoidollisiin tilanteisiin sitoutuva ja kuntouttava käsitys erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevasta alle kolmevuotiaasta lapsesta näyttää herkästi luovan lapselle autettavan ja avustettavan vastaanottajan roolin ja samalla kätkevän osallistuvamman oppijan roolin. Perushoitotilanteisiin sitoutunut näkemys ohjaamisesta kaventaa myös kuvaa lapsesta oppijana ja samalla lapsen oppimisen haasteita. Kuntouttavaa käsitystä lapsesta ja varhaiserityisopetuksesta leimaa myös ristiriita ammatillisen osaamisen vaatimuksista. On tyypillistä, että kuntoutus mielletään erityisiksi ja erillisiksi toimenpiteiksi, jotka vaativat myös jalostunutta erityisosaamista. Toisaalta lapsen perushoito ja siinä ilmenevä kun-

touttaminen mielletään tehtäväksi, jonka jokainen osaa niin kutsutulla maalaisjärjellä. Kuitenkin lapsen kannalta oleellinen osaaminen, joka molemmissa mainituista tilanteista jää huomiotta, on osaaminen lapsen oppimaan ohjaamisessa.

5.4 Kuntoutumassa ja oppimassa

Alle kolmevuotiaista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista voi perustellusti puhua erityispäivähoidon näkymättöminä lapsina monestakin syystä. Diagnoosin saaneiden lasten osalta keskeistä on se, ettei erityisen tuen resurssointi painotu tähän ikäryhmään, vaikka perustelut tälle painotukselle ovat olemassa ja ne yleisesti tiedetään. Toinen keskeinen tekijä lasten näkymättömydessä on se, että alle kolmevuotiaat riskilapset pidetään näkymättöminä, kun heille ei lausunnolla määritellä niin sanottua virallista erityislapsen asemaa.

Tältä osin kartoitus päivähoidon toimintatavoista ja käytänteistä olisi erityisen tärkeää, koska päivähoidon perustehtävään kuuluu vastata kunkin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsen yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen on osa varhaiskasvatustyötä – havainnointia, arviointia, suunnittelua ja seuranta –, mistä syystä tarve lausuntoihin perustuvaan yksilöllistämiseen tai yksilöintiin (tarpeen viralliseen oikeutukseen) tuntuu vieraalta päivähoidon yleisen toimintamallin ja -ajatuksen rinnalla. Alle kolmevuotiaiden sivuuttaminen kuntoutujina ja oppijoina herättää lisäksi kysymyksen, kuinka paljon alle kolmevuotiaita kasvatuksellista tukea tarvitsevia lapsia on kotihoidossa. Millaisia heidän tarpeensa olisivat ja miten tarpeisiin voitaisiin tarkoituksenmukaisesti vastata? Miten turvataan tasapainoinen tukemisen malli lapsen hoitopaikasta riippumatta esimerkiksi Mattuksen (1993) kuvaamalla tavalla (ks. kuvio 2 sivulla 19)?

Päivähoidon ammatti-ihmisten omat epäilykset arviointien ja suunnitelmien kirjaamisen merkityksestä herättävät myös kysymyksen, mikä todella on mielekästä asioiden kirjaamista varhaiskasvatuksessa ja lapsen ohjaamisen suunnittelussa. Edellä kuvattu *so what* -ilmaisu heittää ilmaan kaikkein oleellimmän kysymyksen eli sen, millainen kirjaaminen ja millainen suunnitelma todella opastaa ja evästää työskentelyssä lapsen kanssa. Voivatko itse kunkin vihkoihinsa kirjaamat muistiinpanot esimerkiksi ohjata kaikkia lapsen kanssa työskenteleviä toimimaan käytännön arjen tilanteissa lapsen ohjauksessa yhdenmukaisesti, toistensa työtä ja erityisesti lapsen edistymistä tukien?

Toinen olennainen kysymys on se, miten tarkan kuvauksen lapsen taidoista ja taitojen omaksumisesta vallitseva kirjaamistapa tarjoaa. Lapsen edistymisen seuranta ja seurannan näkyväksi heijastama kuva lapsen oppimista taidoista on kuitenkin kaikille, sekä ammatti-ihmisille että vanhemmille, kaikkein oleellisin palaute tehdyn työn mielekkyydestä. Kolmas tärkeä ulottuvuus suunnitelman kirjaamisessa on se, että vain järjestelmällisellä havainnoinnilla, lapsen taitojen kirjaamisella ja suunnitelman jäsentämisellä ohjauksellisine lähtökohtineen voidaan tavoittaa lapsen oppimisen ja ohjaamisen kokonaiskuva. Muuten moni opittava asia ja oppimistilanne jää arjen kiireessä huomaamatta.

Oppiminen ja oppimaan ohjaaminen ovat varhaiskasvatuksen ydinaluetta, jonka arvioinnin ja valmiuksien (osaamisen) huomioon ottamisen tulisi olla

oleellinen osa pientenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjausta päivähoiton kaikissa toiminnoissa. Päivähoidossa katsotaankin, ettei kuntoutus saa viedä tilaa muulta päiväkotitoiminnalta, koska arkipäivän tilanteissa toimimisen ajatellaan kehittävän erityistä tukea tarvitsevan lapsen itsetuntoa. *Et kuitenki pitää se muistaa, et nää on lapsia ja ihan niitten kumminkii se ihan semmonen tärkeä et ei me vaan saada kuntouttaa ja kuntouttaa ja pitää sitä niinku semmosena, että se on lapsi ja se on leikkivä lapsi ja tämmösten sosiaalisten korostaminen ja lapsen itsetunnon vahvistamista.*

Jotta tästä näkemyksestä kumpuava päivähoiton keskeisten tehtävien mukainen lähtökohta ja työskentelyn perusta voidaan hahmottaa, on päivähoitohenkilöstön käsitejärjestelmän, työtä ohjaavien perusteiden ja niihin perustuvien toimintatapojen jäsennys tarpeellinen. Tällä hetkellä painotus toiminnassa on lapsen näkökulmasta toisaalta perushoidossa ja toisaalta kuntouttamisessa erillisinä toimenpiteinä. Millaiseksi vallitsevat käytännöt muovaavat lapsen toimijan roolin päivähoitossa? Ja kun tämä saadaan selville, on vielä kysyttävä, miten rooli vastaa nykyisiä lapsen kehitykselle ja oppimiselle löydettyjä tärkeitä suuntaviivoja sekä miten ohjauksella lapsen roolia ja suuntaviivoja voidaan ohjalla.

6 VARHAISEN OPPIMAAN OHJAAMISEN SUUNNITELMAN OMAKSUMISPROSESSI

6.1 Kokeiluun osallistuneet tutkimuksen ydinjoukkona

Päiväkodeista kokeiluun osallistui kolme integroitua erityisryhmää ja yksi pienryhmä. Integroiduissa erityisryhmissä lapsen ohjauksen suunnittelusta vastasi erityislastentarhanopettaja (elto) ja pienryhmässä lastentarhanopettajan virassa oleva lastenhoitaja (lto) yhdessä kiertävän erityislastentarhanopettajan (kelto) kanssa. Ryhmät, toiminnasta vastaavat ja tutkimukseen osallistuneet lapset on kuvattu taulukossa 2. Lasten nimet on muutettu. Tutkimukseen osallistui neljä lasta perheineen kahdesta eri päiväkodista. Kokeilun alussa vanhemmat, tutkijat ja päivähoidon henkilöstö kokoontuivat yhteen selvittämään, mistä kokeilussa on kyse, miten aiotaan työskennellä ja mitä vanhemmat kokeilulta ja päiväkodin toiminnalta odottivat. Tutkimusaineistojen tarkempi erittely on esitetty liitteessä 1.

Harri (2v 7kk) oli aiemmin ollut perhepäivähoidossa, jossa hän oli aloittanut kymmenen kuukauden ikäisenä. Päiväkodin pienryhmään hän tuli kahden vuoden ja kuuden kuukauden iässä. Harrilla oli pienryhmässä henkilökohtainen avustaja, joka vaihtui kokeilun aikana. Harri on perheen ainoa lapsi ja molemmat vanhemmat käyvät työssä. Vanhemmat epäilivät Harrin kehityksen viivästymää, kun lapsi oli noin vuoden ikäinen. Vanhemmat olivat kiinnittäneet huomiota siihen, ettei Harri oppinut konttaamaan eikä muutenkaan liikkumaan. Neuvola lähetti lapsen tutkimuksiin keskussairaalaan ja tutkimukset jatkuivat vielä kokeilun aikana ja lapsi sai diagnoosin monimuotoisesta oppimiskyvyn häiriöstä. Harrin kehityksen tukena on ollut fysioterapia, toimintaterapia ja lisäksi kuntoutusohjaajan käynnit sen jälkeen, kun vastuu lapsen kuntoutuksesta siirtyi kehitysvammaneurolalle diagnoosin varmistuttua.

VARSU-kokeilun alussa Harrin kehityksessä tärkeiksi alueiksi valittiin omatoimisuus ja sosiaalinen kommunikaatio (ks. taulukko 2). Yhteisiä tapaamisia henkilökunnan, vanhempien ja tutkijoiden kesken oli yhteensä seitsemän. Vanhemmat haastateltiin kolme kertaa, isä ja äiti osittain erikseen ja osittain yhdessä. Harrin perheen ja päivähoidon kanssa toteutunut kokeilu ja yhteistyö oli muita tiiviimpää ja antoi siten hyvän perustan kokemusten monipuoliselle arvioinnille. Harrin, vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa tehty

yhteistyö kokeilussa oli myös ajallisesti pitkäkestoisin ja säännöllisin, jolloin tietoa karttui enemmän. Tästä syystä pidän Harrista ja hänen kanssaan työskennelleistä koostuneen tiimin tuottamaa tietoa tutkimuksen keskeisenä aineistona.

TAULUKKO 2 Kokeiluun ja tutkimukseen osallistuneet

Lapsen nimi	Lapsen ikä kokeilun alussa	Lapsen dianoosi	Lapsi tullut nykyiseen ryhmäänsä	Ryhmä	Vastaava	Muut osallistujat
Harri	2 v 7 kk	monimuotoinen oppimiskyvyn häiriö	1998	pienryhmä	lto ja kelto	avustaja, vanhemmat
Jani	4 v 8 kk	dyslalia	1997	integr. erityisryhmä	elto	vanhemmat
Kaisa	3 v 10 kk	down syndrooma	1997	integr. erityisryhmä	elto	äiti
Viljami	2 v 5 kk	down syndrooma	1998	integr. erityisryhmä	elto	omahoitaja, vanhemmat

Viljamilla (2v 5kk) on isovelji ja häntä on hoidettu kotona siihen asti, kun hän tuli päiväkotiin vajaa kolme kuukautta ennen kokeilun alkamista. Kokeilun alkaessa Viljami oli kahden vuoden viiden kuukauden ikäinen. Viljamin äidillä oli tuolloin osa-aikatyö ja isä toimi yrittäjänä. Viljamilla oli ollut fysioterapia siihen asti, että hän oppi kävelemään. Puheterapia jatkui päiväkodissa. Lisäksi Viljami kävi kehitysvammaisten lasten uintiryhmässä ja musiikkileikkikoulussa kerran viikossa. Viljamilla on todettu Down Syndroma heti syntymän jälkeen.

Viljamin kehityksen tukemisen tärkeiksi alueiksi valittiin omatoimisuus ja sosiaalinen kommunikaatio. Äiti piti erityisen tärkeinä omatoimisuustaitoja, siistiksi oppimista ja pukemista. Siistiksi oppimista Viljamilla vaikeuttivat allergiasta johtuva ripuli ja siihen liittyen pidättämisen vaikeus. Kokeilun aloitavassa yhteisessä palaverissa oli mukana äiti, ryhmän erityislastentarhanopettaja, lapsen omahoitaja ja tutkijat. Äiti ja isä haastateltiin erikseen, kumpikin kaksi kertaa.

Jani (4v 8kk) on ollut päiväkodin integroidussa erityisryhmässä puolitoistavuotiaasta asti. Janilla on kolme sisarusta ja molemmat vanhemmat käyvät työssä. Janilla todettiin heti syntymän jälkeen suulakihalkio, joka on tuonut vaikeuksia sekä syömiseen että puheentuottamiseen. Syöttämisen vaikeudet olivat vähentyneet selvästi lapselle puolivuotiaana tehdyn leikkauksen jälkeen. Lisäksi lapsi on sairastanut toistuvasti korvatulehduksia. Janilla oli päiväkodilla puheterapia kerran viikossa.

Janin kehityksen kannalta tärkeiksi asioiksi valittiin omatoimisuustaidot ja sosiaalinen kommunikaatio. Lisäksi huomiota kiinnitettiin lapsen tarkkaavaisuuden ja keskittymiskyvyn kehittämiseen. Janin perhe sai tietoa kokeilusta päiväkodin henkilökunnalta. Tutkija tapasi vanhemmat ensimmäisellä haastattelukerralla kokeilun alkaessa. Vanhemmat haastateltiin uudelleen kokeilun lopussa. Vanhemmat haastateltiin molemmilla kerroilla erikseen.

Kaisa (3v 10kk) on tullut tavalliseen päiväkotiryhmään vuoden ikäisenä ja hänellä oli viittomakieltä osaava avustaja. Kokeilun alkaessa hän oli integroidussa erityisryhmässä, johon hän oli tullut kolmevuotiaana kymmenen kuukautta ennen VARSU-kokeilun alkua. Kaisa oli saanut fysioterapiaa alle vuoden ikäisestä ja puheterapia oli tullut mukaan, kun hän oli kolmevuotias. Lisäksi Kaisa oli käynyt aiemmin toiminnallisessa musiikkiterapiassa. Varhaisvaiheessa Kaisalla oli käynyt kotihoidonohjaaja ja äiti oli toteuttanut Kaisan kanssa Irene Johansonin menetelmän mukaista kuntoutusta kolmen kuukauden iästä alkaen.

TAULUKKO 3 Toteutuneet arvioinnit, lapsen kehityksen tärkeät alueet ja laaditut suunnitelmat

Lapsi	Perheraportti	Perheen tavoitelomake	Valittu kehityksen alue	Lapsen HOPS	Perhepalvelusuunnitelma PPS
Harri	x	x	omatoimisuus ja sosiaalinen kommunikaatio	3	1
Jani	x	x	omatoimisuus ja sosiaalinen kommunikaatio tarkkaavaisuus* keskittymiskyky	1	1
Kaisa	x	x	motoriikka ja sosiaalinen kommunikaatio	1	1
Viljami	x	x	omatoimisuus ja sosiaalinen kommunikaatio	2	1

* muuhun kuin VARSU-arviointiin perustuva tavoite

Kokeilun alkaessa Kaisa viitto ja osasi jo käyttää yksinkertaisia lauseita. Tärkeiksi kehityksen alueiksi valittiin karkeamotoriikka ja sosiaalinen kommunikaatio. Erityisesti haluttiin kiinnittää huomiota Kaisan keskustelutaitoihin ja vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Yhteisessä kokoontumisessa olivat mukana äiti, erityislastentarhanopettaja ja tutkijat. Äiti haastateltiin kaksi kertaa ja lisäksi hänen kokemuksiaan kysyttiin kaksi kertaa kokeilun kuluessa puhe-
limitse.

Kokeilun alkaessa tavoitteena oli se, että kaikki perheet voisivat arvioida lapsensa kehitystä (VARSU/ perheraportti), päättää yhdessä päivähoiton ammatti-ihmisten kanssa lapsen kannalta tärkeät asiat (suunnittelun perusta) ja tuoda esille lapsen ja perheen kannalta oleelliset voimavarat ja mahdolliset tarpeet (VARSU/ perheen tavoitelomake). Taulukossa 3 kuvataan toteutuneet arvioinnit, lapsilla tärkeiksi valitut kehityksen alueet ja kokeilun aikana kirjatut suunnitelmat.

6.2 Yhteinen arviointi ja suunnitelmat

Keskeinen tehtävä arvioinnissa ja suunnittelussa on tuottaa tarkoituksenmukainen ja toimiva suunnitelma lapsen ohjauksesta. Lapsen suunnitelman (HOPS, henkilökohtainen oppimissuunnitelma) tarkoitus on ohjata käytännön tasolla lapsen kanssa toimimista: mitä ja miten lapsen kanssa tehdään, jotta hän voi harjoitella kulloinkin tärkeitä ja edistymisen kannalta ajankohtaisia taitoja. Lapsen ohjauksen suunnittelu ei kuitenkaan aina riitä, vaan on kartoitettava myös perheen voimavarat ja mahdolliset tuen tarpeet. HOPS tarvitsee tukirangakseen perhepalvelusuunnitelman (PPS). (Bricker 1998; Kovanen 2001.)

6.2.1 Suunnittelun perusta

Lapsille oli laadittu kuntoutussuunnitelmia niin keskussairaalassa, kehitysvammaneurolassa kuin päiväkodissakin. Tutuimpia lapsille laadittuja suunnitelmia ovatkin sairaalan kuntoutussuunnitelma (käytännössä tämä suunnitelma useimmiten tarkoittaa epikriisin eli lääkärinlausunnon lopussa olevaa yhteenvedoa), kehitysvammahuollon erityishuolto-ohjelma, päivähoidon toiminta- ja kuntoutussuunnitelma ja sosiaalitoimen palvelusuunnitelma (Raivio, Kotiranta & Puoti-Ansio 1993). Suunnitelmien muodot ovat vaihtelevia ja niiden sisällöllä voi olla eri merkitys vanhemmille ja päivähoidon henkilöstölle kuin suunnitelmien laatijoille esimerkiksi sairaalassa (Pietiläinen 1997). Kuitenkin sairaalan ja kehitysvammahuollon suunnitelmia pidetään ohjenuorana myös päivähoidon toteuttamalle lapsen kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelulle (Raivio, Kotiranta & Puoti-Ansio 1993). Kokeilussa ja tutkimuksessa mukana olleista lapsista kahdella oli aloitettu Portaati-arviointi jo ennen päiväkotiin tuloa ja tätä kirjaimista jatkettiin edelleenkin.

Tietojen siirrolla lapsen kuntoutukseen osallistuvien kesken on tärkeä rooli siinä, että toiminta käynnistyy myönteisesti sekä lapsen että perheen kannalta (Pietiläinen 1998). Päivähoidon käyttöön saatujen arviointitietojen hyödyntäminen ei kuitenkaan aina ole yksinkertaista. Osasyynä tähän on se, että niin sairaalan kuin kehitysvammahuollonkin arviointitieto on usein normiperustaista, esimerkiksi todetaan, että lapsen *kehitysikä on keskimäärin 27 kuukautta*. Tämän tyyppinen arviointitieto lapsen ohjauksen suunnittelun perustana on todettu pääosin tarkoitukseen soveltumattomaksi (Bagnato, Neisworth & Munson 2000; Bricker 1998). Toisaalta saadut arvioinnit toimivat päivähoidon suunnittelutyön pohjana mutta käytännössä niihin lähinnä *tutustutaan [arviointeihin] ja mietitään, miten hyvin ne pitävät paikkansa*. Kuten erityislastentarhanopettaja totesi, *monella lapsella voi olla Portaati-arviointeja tehtynä kehitysvammaisten kotihoidonohjaajan toimesta, mutta niissä voi olla arviointivirheitä, jotka johtuvat havainnoitsijoiden näkemyselästä*. Myöskään päivähoidon arviointikäytännöt eivät ole vakiintuneita, kun *arviointeja ei välttämättä tehdä minkään testin tai kaavakkeen mukaan*. Suomalaisessa päivähoitokäytännössä onkin ehkä muuta maailmaa enemmän luotettu siihen, miltä näyttää ja tuntuu, kuten Paula Määttä haastattelussa toteaa (Ylikoski 2000). Mitä vakiintumattomampia arviointikäytännöt ovat, sitä todennäköisempää on myös se, että lapsen kehityksestä ei kirjaudu jatkumoa, jonka

pohjalta lapsen edistymisen ja siihen vaikuttamisen kulkua olisi mahdollista seurata.

Päiväkodeissa käytettiin yhteistyösuunnitelmalomaketta, jossa on lisälehti erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille. Lomake täytetään ensimmäisessä yhteisessä palaverissa vanhempien kanssa ja silloin mietitään tavoitteita ja vanhempien käytännön toiveita päiväkodille: *tehdään tavallaan tämmöisiä sopimuksia, et miten eletään*. Käytännössä yhteistyösuunnitelma oli tehty mukana olleista neljästä vain yhdelle lapselle. Suunnitelma oli tarkoitus tarkistaa syksyisin ja keväisin, mutta tarkistuksia ei ollut kirjattu. Lisäksi käytettiin Portaatarviointia, mutta arviointiin perustuvia suunnitelmia ei lasten papereista löytenyt. Portaatarviointien tuloksia oli kuitenkin hyödynnetty yksilötuokioiden suunnittelussa. Näillä tuokioilla lapsen edistymistä oli seurattu kirjaamalla Portaatarviointia vastaavalla tavalla osatut (+) ja ei vielä sujunut (-) osiot. Yksilötuokiosuunnitelmia ei ollut säilytetty järjestelmällisen seurannan pohjaksi ja myös arviointien merkitseminen oli epätarkkaa ja epäsäännöllistä, jolloin todellista kuvaa lapsen taidoista ja niiden edistymisestä on vaikea saada.

Havainnointi on perinteisesti yksi tyypillisimpiä tiedon keräämistapoja päivähoidossa, kun tavoitteena on arvioida ja kuvata lapsen taitoja ja mahdollisia puutteita taidoissa mutta myös lapsen vahvuuksia. Usein tämän havainnoinnin pohjalta pyritään rakentamaan kuvaa siitä, onko lapsen toiminta hänen ikänsä mukaista eli ikätasoa vastaavaa. Vertailupohjana päivähoidon henkilöstö käyttää tavallisesti vertaisryhmää ja tietoa lapsen kehityksen tyypillisestä etenemisestä (Pihlaja & Lummelahti 1996), mutta usein myös Portaatarviointien profiilia käytetään välineenä lapsen kehitystason määrittämiseen (Kovanen 2002). VARSU-arviointien perustana on lapsesta havainnoimalla koottava, lapsen tyypillistä toimintaa ja käyttäytymistä kuvaava arviointitieto. Näin ollen VARSU-kokeiluun ryhtyneellä päivähoidon henkilöstöllä oli hyvät valmiudet koota lapsista arviointitietoa. Lisäksi kahdesta lapsesta oli jo aiemmin tehty Portaatarviointia, ja toisessa päiväkodissa oli käytetty myös muita arviointivälineitä. Uutta päivähoidon henkilöstölle oli, että myös vanhempien arvioinnit koottiin järjestelmällisesti ja ne piti entistä selkeämmin ottaa ammatti-ihmisten omien arviointien rinnalle.

Kokeilun alussa vanhemmat arvioivat lapsensa kehitystä perheraporttilomakkeella. Vanhemmat arvioivat lapsensa kehitystä niillä kehityksen alueilla, jotka kokeilun aloittamisesta sovittaessa olivat heidän mielestään lapsen kannalta tärkeimmät. Kahden lapsen vanhemmat täyttivät perheraportin kaikilta kuudelta kehityksen alueelta, joihin lomake antaa mahdollisuudet. Yhteistyö päivähoidon henkilöstön kanssa oli aiempaa tiiviimpää, kun arvioinneista koottiin yhteistä näkemystä, jonka pohjalta lapsen tavoitteet voitiin päättää. Perusajatuksena on se, että vanhemmat tunnistavat lapsen kehityksen kannalta tärkeät taidot ja ammatti-ihmiset tarkentavat omalla arvioinnillaan sen lähtötason, josta valitun taidon harjoittelu voidaan aloittaa (Kovanen 2001). Kokeilussa vanhemmat olivat arviointitiedon keräämisessä käynnistäjiä, sillä he täyttivät perheraporttilomakkeet heti kokeilun alkaessa.

Vanhemmat olivat täyttäneet lomakkeet täsmällisesti ja he olivat myös käyttäneet hyväksi lomakkeiden antaman mahdollisuuden tarkennusten ja kommenttien kirjaamiseen. Kommentit osoittautuivat tärkeäksi osaksi arviointia esimerkiksi siitä syystä, että lapsen viittomalla tuottamia sanoja tai ilmauksia

ei ollut aina merkitty osatuiksi, vaikka niin olisi voinut tehdä. Tällöin kommentti siitä, että lapsi tuottaa kysytyt sanat tai ilmaiset viittomilla, antaa tarkemman kuvan lapsen taidoista, kuin jos asia olisi jätetty merkitsemättä. Vanhemmille annetut ohjeet lomakkeiden täytöstä ovat olleet osin puutteellisia, koska sosiaalisen kommunikaation arvioinnissa on aina oleellista kirjata lapsen todelliset taidot, ilmaisutapa ei saa olla rajoitteena.

Päivähoidon henkilöstö arvioi omilla lomakkeillaan samat kehityksen alueet kuin vanhemmatkin. Ammatti-ihmisten kirjaamistavoissa oli selkeitä puutteita: lomakkeen merkinnöistä saattoi puuttua lapsen nimi, arvioinnin ajankohhta tai arvioija. Arviointia koskevat tarkentavat tiedot tulisi myös aina kirjata, esimerkiksi onko tieto saatu muualta kysymällä (esim. terapeuteilta, kirjataan R eli raportoitu tieto) tai onko tehtävää muokattu (kirjataan M eli mukautettu tehtävä) ja kommentteissa kuvataan, millainen tehtävän muuntaminen on ollut tarpeen. Kun näitä ei merkitty, jää epäselväksi se, kuinka tarkka arviointi on ja, kuinka johdonmukaisesti uudelleenarvioinnit voitiin toteuttaa.

Ammatti-ihmisten ja vanhempien arviointien välillä oli hyvin vähän eroavuuksia. Vain neljä kohtaa kaikista alussa arvioituista (yhteensä 707 kohtaa) oli eriäviä. Yleensä tutkimukset ovat viitanneet siihen, että vanhemmat arvioivat lapsensa taitavamaksi kuin ammatti-ihmiset (esim. Bailey, McWilliam, Winton & Simeonsson 1992). Nyt havaitut erot olivat päinvastaisia eli päivähoiton henkilöstön arvio lapsen taidoista oli myönteisempi kuin vanhempien. Nämä erot arvioinneissa eivät sinällään ole merkittäviä, vaan ne antavat yleensä kuvan siitä, että lapsen toiminta ja käyttäytyminen saattaa olla erilaista eri ympäristöissä (Bailey ym. 1992). Eri näkemysten pitäisikin lähinnä luoda pohjaa keskustelulle lapsen toiminnan ja taitojen koko kirjosta, sillä myös vanhempien arviointeja voidaan pitää luotettavina (ks. esim. Lyytinen 1998).

Varsinaisten arviointitulosten eroja huomattavasti merkittävämpi ongelma kootussa arviointitiedossa on, että ammatti-ihmisten arvioinnit kertyivät selvästi vanhempien arviointeja hitaammin. Arviointitieto sinällään ja tiedon oikeellisuus tai luotettavuus ei oleellisesti muuttunut, kun sitä verrataan perheraporttiin, jossa kysymykset lapsen taidoista etenevät pidemmällä harppauksilla (niin sanottujen virstanpylvästaitojen varassa) kuin ammatti-ihmisten lomakkeilla. Ongelmallista on se, että arvioinnin venyessä myös suunnittelu viivästyy. Kokeilussa arviointitiedon kokoaminen vei ammatti-ihmisiltä kuukauden tai vielä pidempään. Tällöin ei toteutunut VARSUn ajatus siitä, että arviointi auttaa kirjaamaan suunnitelmaan aina lapsen edistymisen kannalta tärkeimmät ja ajankohtaisimmat taidot. Tulos antaa viitteitä siitä, että nimenomaan asioiden kirjaaminen on arvioinnin ja suunnittelun kompastuskivi ja ontuva ammatillisen osaamisen alue. Tulosta voi selittää sillä, että arviointimenetelmä oli uusi ja siihen perehtyminen vei aikaa. Toisaalta kaikista lapsista oli jo tehty havaintoja ja osin koottu arviointitietoa muilla menetelmillä, jolloin havaintojen kirjaaminen edellytti vain VARSUn mukaisten arviointikriteerien tarkistamista epävarmojen arvioiden osalta.

6.2.2 Dokumentit lapsen oppimissuunnitelmaksi

Vanhemmat valitsivat arvioitaviksi kehityksen alueiksi lapsen vuorovaikutustaitoihin liittyvät kehityksen alueet (sosiaalinen kehitys ja kommunikaatio) ja

omatoimisuustaidot. Nämä kehityksen alueet kuvastavat tyypillisesti taitoja, jotka ovat tarpeellisia arkipäivän toimien sujumiseksi, ja siten myös vanhemmille tärkeitä (ks. Tauriainen 1994). Myös päivähoiton henkilöstö pitää tärkeänä lapsen sosiaalisten taitojen, vuorovaikutustaitojen ja itsetunnon kehittymistä (Viitala 2001). Vanhempien tärkeinä pitämät asiat vaikuttivat lasten henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien tavoitteenasetteluun, sillä valitut tavoitteet olivat yleensä vanhempien valitsemilta kehityksen alueilta. Valinta kertoo myös, että vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä oli samansuuntainen näkemys lapsen kehityksen tukemisesta.

Lapsen henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa tavoitteiden kirjaaminen on tärkeää, koska juuri tavoitteet määrittävät, mitä taitoja erityisesti tarvitsee harjoitella, mitä ja miten lapsen kanssa tehdään. Tarkasti kirjattujen tavoitteiden pohjalta, ohjauksen keinojen ja toimintatapojen valinnasta muotoutuu prosessi, joka on hallittavissa ja joka ohjaa kaikkien lapsen kanssa toimivien työskentelyä (Bricker 1998). Kokeilussa suositeltiin kirjaamista, jossa valitaan kaksi tai kolme tärkeintä lapsen tavoitetta ja kirjataan ne HOPSaan. Seuraavaksi kirjataan ohjauksen keinot, jotka kannustavat lasta mahdollisimman itsenäiseen toimintaan. Vinkkejä keinoista löytyy VARSUn opetussuunnitelmasosasta. Lopuksi kirjataan vielä toteutus, joka perustuu arvioon arjen eri tilanteiden soveltuvuudesta taidon harjoitteluun sekä lapsen omasta kiinnostuksesta ja harjoittelumahdollisuuksien tasaisesta jakautumisesta päivän eri toimintoihin. Näiden kirjaamistapojen on tarkoitus varmistaa se, että lapsen ohjaus voidaan viedä arjen eri tilanteisiin ja jokainen voi lapsen suunnitelmasta tarkistaa, kuinka lapsen kanssa toimitaan. (Kovanen 2001.)

Päivähoitossa toiminnan tavoitteiden laajuus ja epäselvyys on koettu tavoitteellista työskentelyä haittaavaksi tekijäksi (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994). Myös kokeilussa tavoitteiden riittävän yksityiskohtainen ja selkeä kirjaamistapa tuotti vaikeuksia, ja HOPSaan kirjattujen tavoitteiden tyyli vaihteli huomattavasti. Tavoitteet olivat edelleenkin usein laajoja ja hyvinkin yleisiä, esimerkiksi *kielellisen tietoisuuden kehittäminen ja passiivisen sanavaraston lisääminen*. Kokeilun aikana laadittiin kaikkiaan seitsemän HOPSia, joiden oli tarkoitus noudattaa VARSUn kirjaamisperiaatteita. Kolmeen näistä suunnitelmista oli kirjattu tavoitteita, jotka eivät liittyneet mitenkään lapsesta kirjattuihin arvioinnin tuloksiin. Kahdessa HOPSissa oli mukana myös Portaati -arvioinnin pohjalta valittuja tavoitteita. Yhteensä seitsemään suunnitelmaan oli mahduttettu 62 tavoitetta, eli tavoitteita oli kirjattu huomattavasti enemmän kuin on tarkoituksenmukaista. Yksi suunnitelmista sisälsi kaikkiaan 26 tavoitetta lapselle. Tavoitteiden laajuus ja moninaisuus eivät anna työlle ohjenuoraa, joka auttaisi toimimaan tavoitteellisesti käytännön tilanteissa lapsen kanssa. On syytä kysyä, miksi kirjata sellaista, minkä toteutuminen osana päivähoiton käytänteitä on jokaisen lapsen ohjauksessa itsestään selvää.

HOPSaan oli lukuisten tavoitteiden lisäksi kirjattu myös ohjauksen keinoja ja toteutustilanteita. Tämä keinojen ja toteutuksen jaottelu ei kuitenkaan ollut vielä selkeä ensimmäisissä laadituissa suunnitelmissa. Kaikille tavoitteille ei myöskään ollut kirjattu ohjauksen keinoja. Yhdessä suunnitelmassa samalle tavoitteelle oli kirjattu useampia keinoja ja toteutustapoja, jolloin kirjaamistapa tarjoaa vaihtoehtoja lapselle tärkeän taidon harjoitteluun. Useimmissa suunnitelmissa asetetut tavoitteet ja suunnitellut ohjauksen menettelyt eivät kuiten-

kaan olleet tasapainossa. Kaikista 62 tavoitteesta 13 %:lle oli kirjattu yksi keino ja 45 %:lle useampia keinoja. Tavoitteista 24 %:lle keinot olivat kokonaan kirjaamatta. Yhdelle tavoitteelle voidaan kirjata eri keinoja ja ohjaukseen soveltuvia arjen tilanteita, jotka auttavat ohjaamaan lasta myös taitojen yleistymisessä. Erityisesti kokeilun alussa ja ensimmäisten suunnitelmien laadinnassa näkyi selkeästi aiempien, jo totuttujen kirjaamistapojen vaikutus myös VARSU -arvioinnin pohjalta laadituissa suunnitelmissa. Toisaalta myös muita kuin VARSU -arviointiin perustuvia tavoitteita oli pyritty muokkaamaan menetelmän periaatteiden mukaisesti osaksi suunnitelmaa. Osassa HOPSia oli käytetty hyväksi menetelmän tarjoamaa merkintäjärjestelmää, joka auttaa löytämään asetetulle tavoitteelle soveltuvia ohjauksenkeinoja VARSU opetussuunnitelmas- ta.

VARSU-arvioinnista saaduilla tavoitteilla ja opetussuunnitelman toimin- taehdotuksilla on sama kirjain- ja numerotunniste. Kaisan suunnitelmaan oli esimerkiksi kirjattu tavoite SO C:1, mikä tarkoittaa sosiaalisen kehityksen osa- alueen C (vuorovaikutus ikätovereidän kanssa) tavoitetta 1: lapsi aloittaa ja pi- tää yllä vuorovaikutusta ikätoverin kanssa. Vastaava kohta opetussuunnitel- massa opastaa muun muassa seuraavasti: "Anna lapsille leluja ja pelejä, jotka edistävät vuorovaikutusta. Ohjaa lapsia leikkimään yhdessä suuntaamalla vuo- rovaikutus ikätovereihin. Jos lapsi esim. pyytää aikuiselta apua tai näyttää esi- nettä tai osoittaa toimintaa, kehoita lasta pyytämään apua toiselta lapselta (Ehkä Mirja voisi auttaa sinua) tai jakamaan huomionsa toisen lapsen kanssa (Jaakko- kin haluaisi nähdä nukkesi)". Kaisan suunnitelmaan mainitulle tavoitteelle oli kirjattu keinoksi *pelihetkiä pienissä ryhmissä* ja toteutukseksi *muistipelit, lotot ym.* Kirjatut keinot ja toteutus antavat jo selkeästi suuntaa toiminnalle, josta lapselle on hyötyä. Keinojen ja toteutuksen tarkempi erittely ja kirjaaminen juuri kysei- sen lapsen mielenkiinnon ja esimerkiksi lapsiryhmän kokoamisen kannalta (esim. ketkä toimivat ryhmänä hyvin lapsen kavereina, mallina ja tukena opit- tavassa asiassa) olisivat vieneet suunnitelmaa vielä askeleen eteenpäin VARSUn ohjauksen periaatteiden suuntaan.

Suunnitelmien kirjaamisessa voitiin selvästi havaita että, mitä enemmän kokeilussa löytyi aikaa yhdessä pohtia, mitä nyt on kirjattu ja miksi, ja siten hahmottaa uuden kirjaamistavan merkitystä, sitä varmemmin voitiin vähitellen omaksua uutta vallitseviin käytäntöihin. Mitä tiiviimmin sekä tutkijaryhmällä että henkilöstöllä yhteisesti ja keskenään oli aikaa perehtyä materiaaliin ja sen käyttöön lapsen kanssa päiväkotiryhmässä sitä selkeämmin materiaalien merki- tys lapselle ja työskentelylle havaittiin. Tämä oli erityisesti nähtävissä niiden kahden lapsen suunnitelmissa, joita myös tarkistettiin kokeilun edetessä. Esi- merkkinä seuraavassa kuvataan Harrin suunnitelmien kehittymistä.

Harrin ensimmäisessä HOPSissa oli kaikkiaan viisi tavoitetta, jotka olivat vielä varsin yleisellä tasolla: enemmän otsikkoina kuin varsinaisina taitoina, jotka lapsen tuli saavuttaa. Osa yleisesti ilmaistuista tavoitteista sisälsi kuitenkin tar- kennuksia. Esimerkiksi tavoitteeksi oli kirjattu *yhteisleikki*, jota oli tarkennettu seuraavasti: *Harri mukana ryhmän toiminnassa avustajan kanssa*, mikä ei kuiten- kaan kerro, miten avustaja ohjaa yhteiseen leikkiin osallistumista tai millainen ohjaavan aikuisen rooli leikkien ohjaamisessa on. Myös kirjatut ohjauksen kei- not olivat osittain hyvin yleisiä ja osittain tarkennettuja. Edelliseen esimerkkiin oli keinoksi kirjattu *leikki ja isompien malli*.

Toisena esimerkkitaavoitteena on myös hyvin yleinen tavoite: *sanojen ja lauseiden ymmärtäminen*. Keinoksi kirjattu *selkeät ja lyhyet ohjeet* antaa jo kuvan lapsen ohjauksellista tarpeista mutta ei täsmennä toimintoja ja tilanteita, joissa näin erityisesti kannattaa menetellä. Kolmanneksi tavoitteeksi oli kirjattu *siisteyskasvatus, wc-asiat*. Tavoitteessa ei ole tarkemmin eritelty, minkä taidon hallinta erityisesti olisi nyt lapsella ajankohtainen, jolloin myöskään kaikki keinot eivät täsmennä ohjaamistapaa: 1) *opetellaan olemaan ilman vaippoja*, 2) *käydään säännöllisesti ja useammin potalla*, 3) *pukee ja riisuu itse, ottaa vaipan pois itse, märänkin*, ja 4) *kannustus ja kehuminen tärkeää*.

Harrin **toisessa** suunnitelmassa oli kaksi tavoitetta, joista ensimmäinen oli ilmaisultaan yleinen ja toinen tarkemmin kirjattu: 1) *lisää omatoimisuutta kaikilla osa-alueilla*, ja 2) *WC-käynnit Harrin omasta aloitteesta*. Keinot ja toteutus oli kirjattu seuraavasti: 1) *Kuvien avulla, mallioppimisella, tiedon lisäämisellä; päivästruktööri kuvien avulla (sanalliset ohjeet vähemmäksi), järjestetään aikaa*, 2) *Odotetaan, että Harri itse ilmaisee tarpeensa; vahingon sattuessa Harri itse vaihtaa märät vaatteet pois, laittaa kuivat tilalle ja pakkaa myös pyykit pussiin*. Keinojen ja toteutuksen raja hämärtyy vielä, eivätkä kaikki keinot riittävästi täsmennä, miten ohjauksessa menetellään.

Tämän suunnitelman lisäksi oli laadittu kuvaus Harrin päiväohjelmasta kokonaisuutena. Päiväohjelmaan oli kirjattu myös keskeiset lapsen ohjauksessa huomioon otettavat asiat, esimerkiksi päiväkotiin tulo oli kirjattu seuraavasti: (tavoite) *Harri tervehtii päiväkotiin tullessa lapsia ja aikuisia, vilkuttaa äidille ja isälle*, (keinot ja toteutus) *sanotaan Harrille huomenta ja odotetaan vastausta, ryhmän muut lapset tervehtivät Harria*. Päiväohjelman kirjaaminen auttoi ammatti-ihmisiä jäsentämään lapsen päivittäisen ohjaamisen tilanteita ja niiden soveltuvuutta ohjaukseen ja antoi myös vanhemmille kuvan siitä, mitä ja miten lapsen kanssa eri tilanteissa päiväkodissa tehdään.

Kolmannessa suunnitelmassa Harrille oli kirjattu kolme tavoitetta. Ensimmäinen tavoite oli selkeä: *Harri oppii pukemaan kaikki vaatteet itse*. Tavoite ei kuitenkaan kerro, joko Harri suoriutuu helpoimpien vaatteiden pukemisesta, ja onko siten ajankohtaisinta harjoitella esimerkiksi paidan pukemista vai ulkovaatteiden pukemista. Keinot tavoitteeseen pääsemiseksi olivat seuraavat: *kuvien avulla opetellaan pukemisjärjestys ja riittävän väljät vaatteet auttavat Harria omatoimisuuteen*. Toteutus oli seuraava: *varataan aikaa, aikuinen valvoo Harrin pukemista ja auttaa kääntämään kuvan puetusta vaatekappaleesta*. Tavoite kertoo selkeästi, mitä lapsen pitää osata, kun taito on saavutettu. Keinot ja toteutus eivät ole selkeästi erikseen, toteutuksessa on myös ohjauksen keinoja. Tavoite, keinot ja toteutus kertovat kuitenkin selvästi, millaista ohjauksellista tukea lapsen itsenäisen suoriutumisen kaipaava, jolloin idea suunnitelmasta toimivana työvälineenä jo saavutetaan. Toteutuksessa voisi vielä lisäksi täsmentää, mitkä pukemistilanteet Harrin kannalta ovat harjoitteluun otollisimpia.

Toisena tavoitteena oli *Harrin oppiminen omatoimiseksi ruokailussa*. Keinoiksi oli kirjattu, että *ruoka on tarjolla matalalla pöydällä ja ettei käytetä ruokalappua*. Toteutus oli kuvattu seuraavasti: *Harri ottaa ruokaa lautaselle, vie omalle paikalleen pöytänsä, Harri tarvitsee välillä kehotusta ruokailun jatkamiseen, syönnin jälkeen vie likaiset astiat kärryyn, Harri voitelee itse näykkileivän ja kaataa juomaa lasiin, purukumi ruokailun päätteeksi toimii kannustimena*. Varsinainen tavoite ei tarkasti määrittele, mitä taitoja Harri harjoittelee. Tavoitteiden täsmennykset on kirjattu toteu-

tukseen. Tällöin varsinaiset ohjaukselliset keinot jäävät vähälle huomiolle, samoin mahdolliset onnistuneeseen toteutukseen vaikuttavat asiat, esimerkiksi ruokailutilan järjestelyt tai ruokailijoiden ryhmittely pöydissä niin, että tilanne on oppimisen kannalta otollinen.

Harrin kolmantena tavoitteena oli *oppia leikkimään muiden lasten kanssa*. Tavoite ei tarkenna, millaiseen leikkiin ja millä tavalla lapsi olisi valmis. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko arviointitietoa käytetty hyväksi tämän tavoitteen yksilöimisessä. Keinoina suunnitelmassa mainittiin seuraavat: 1) *kehotetaan Harria kysymään kaveria leikkiin, ja 2) nostamaan peukkaa lauluhetkillä ja kokoontumisilla*. Toteutukseksi oli kirjattu: *aikuinen 'ohjaa', tukee ns. roolileikeissä ja piha-leikeissä*. Tavoitteen tarkentaminen auttaisi tarkentamaan myös ohjauksen keinoja. Nyt ohjauksen keinot ovat sinällään oikeansuuntaisia mutta eivät riittävän konkreettisia. Lisäksi toteutukseen on kirjattu lisää ohjauksen keinoja mutta ei ole täsmennetty, miten aikuinen kussakin suunnitellussa toiminnassa ohjaa lasta mukaan leikkiin tai osallistumaan leikissä.

Harrin suunnitelmien analyysi antoi kuvan siitä, että arviointien ja suunnitelmien kirjaaminen täsmentyi kokeilun edetessä. Systemaattisen kirjaamisen oppiminen vaatii selkeästi palautteen saamista ja taitojen asteittaista hiomista. Kokeilussa tavoitteiden, keinojen ja toteutuksen sisällöllinen idea huojui ja kirjaaminen sen mukana: mitä kirjataan ja kuinka yksityiskohtaisesti. Lisäksi sekä tavoitteiden, keinojen ja toteutuksen kirjaamisessa tarkkuus ja täsmällisyys vaihtelivat suunnitelmasta toiseen. Esimerkiksi kun tavoitteita hiottiin, keinot karkasivat käsistä ja päinvastoin. Harri oli ainoa lapsista, jolla arvioinneista tehtiin myös yhteenvedot (eli kehityskäyrä kaikilla kuudella kehityksen alueella), jolloin kehityksen edistymistä voitiin tarkastella kokonaisvaltaisesti. Arviointien yhteenvedot antoivat sekä ammatti-ihmisille että vanhemmille varmuutta siitä, että lapsi oppii koko ajan ja tätä oppimista voidaan ohjauksella tukea. Harri saavutti uusia taitoja suhteessa muihin kehityksen alueisiin enemmän juuri niillä kehityksen alueilla (omatoimisuus ja sosiaalinen kommunikaatio), jotka valittiin tärkeimmiksi ja joille arviointi ja suunnittelu siten myös keskittyivät (ks. liite 3, Harrin kehityksen yhteenvetolomake). Arvioinnin ja suunnittelun järjestelmällisyys sekä ohjauksen tehostuminen toivat esiin myös lapsen edistymisen.

Päivähoidossa suunnitelmien laatimisen tarkoituksena on ohjata toimintaa. Suunnitelmien tulee olla joustavia ja ne tarkistetaan ja arvioidaan uudelleen säännöllisesti (Alle kolmevuotiaiden... 1986). Arviointi ja suunnittelu näyttävät tässä tutkimuksessa kuitenkin jäsentymättömänä ja epäsäännöllisenä toimintana. Vaikka kokeilun tavoitteena oli systemaattinen havainnointi, havaintojen kirjaaminen ja suunnittelu, ei järjestelmällisyyttä kuitenkaan tavoitettu. Oppimissuunnitelmat valmistuivat viiveellä sekä lapsen ohjauksellisten tarpeiden että toimintakausien suunnitelmallisen etenemisen kannalta. Keskimäärin suunnitelmat saatiin kirjatuksi kolme kuukautta arviointeja myöhemmin. Henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa pidetään työskentelyn perustana: se parantaa lapsen ja hänen tarpeidensa tuntemista ja edistää opettajien asiantuntemusta (Bredenkamp 1993; Bricker 1998; Tauriainen 2000). Ajan puute ja päivittäisestä toiminnasta selviytyminen koetaan usein tärkeimmiksi esteiksi suunnittelulle. Kuitenkin juuri panostus henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin voi

lisätä arjen sujuvuutta ja tuoda työhön tarvittavia uusia näkökulmia. (Tauriainen 2000.)

VARSU-kokeilun aikana osa ammatti-ihmisistä jatkoi totuttua tapaansa käyttää Portaati-arviointia ja muita kirjaamistapoja. Kokeilun aikana kertyneitä dokumentteja voi pitää kirjavana näytteenä päivähoiton dokumentointikulttuurista. Suunnitelmallisuutta edustavat tällöin esimerkiksi vihkoon kirjatut muistiinpanot, joita itse kukin kuitenkin kokosi erikseen, Portaati-arvioinnin profiili, jota käytettiin lapsen kehitystason kuvaamiseen, ja ns. yksilötuokioiden suunnitelmat, joita ei kuitenkaan järjestelmällisesti tallennettu. Se, että kirjallista, jatkuvaa arviointia, suunnittelua ja dokumentointia ei pidetä päivähoitossa tärkeinä (Tauriainen 2000), näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Sikäli voisi puhua kulttuurisen muutoksen tarpeesta. Lapsen yksilöllisyyden oivaltaminen ja hänen tarpeisiinsa vastaaminen ovat päivähoiton keskeinen tehtävä ja työtä ohjaavat periaatteet korostavat juuri tätä tehtävää.

6.2.3 Perhepalvelusuunnitelma toiminnan kehyksenä

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman, VARSUn, periaatteet voidaan tiivistää ajatukseen, että perheen hyvinvointi ja arjen sujuvuus ovat keskeisiä lapsen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Voimavaroja ja tuen tai palveluiden tarvetta tulee tarkastella koko perheen näkökulmasta. On tärkeää, että arvioijina ovat vanhemmat itse. Ammatti-ihmisten tavoitteena on vastata perheiden tarpeisiin siten, että vanhempien omat, itsenäiset ratkaisut ovat lähtökohtana lapsen ja perheen asioista päätettäessä. (Tauriainen 1995.) Perheen tavoitelomake ja perhepalvelusuunnitelma ovat pohjana vanhempien ratkaisujen löytymisessä ja tarpeiden hahmottamisessa. Perhepalvelusuunnitelmaan kirjataan perheen asioihin ja lapsen kehitykseen liittyviä yleisiä tavoitteita (Kovanen 1998; Kovanen 2003). Keskustelu vanhempien toiveista ja tärkeinä pitämistä asioista tukee vanhempia paitsi lapsen kasvatuksessa myös vanhemmuuden identiteetin vahvistumisessa (Määttä 1999a).

Kokeilussa lasten ensimmäisten suunnitelmien (HOPS) laadinnan yhteydessä kirjattiin kaikkien neljän perheen voimavarat ja tavoitteet myös perhepalvelusuunnitelmaan. Kolmen perheen palvelusuunnitelmat päiväkodin ammatti-ihmiset tekivät yhdessä vanhempien kanssa, yhden suunnitelman laadintaan vanhemmat eivät osallistuneet. Perhepalvelusuunnitelmien laatimista varten vanhemmat täyttivät perheen tavoitelomakkeen, johon he merkitsivät heille tärkeät asiat. Kolmessa perheessä perheen tavoitelomakkeen oli täyttänyt äiti, yhdessä perheessä tutkija täytti lomakkeen yhdessä vanhempien kanssa.

Vanhempien perheen tavoitelomakkeelle kirjaamista tärkeinä pidetyistä asioista useimmat liittyivät lapsen tarpeisiin, lapsen kehitykseen ja kehityksen tukemiseen. Tärkeimpinä kohtina oli merkitty seuraavat: 1) saada tietoa lapsen vahvuuksista ja tarpeista, ja 2) saada tietoa eri menetelmistä ja keinoista, joilla lapsen kehitystä voidaan tukea. Lisäksi kaivattiin tietoa lapsen terveyteen ja vammaan liittyvistä asioista, palveluiden suunnittelusta, taloudellisesta tuesta sekä siitä, miten lapsen kanssa voi leikkiä ja puuhailla ja miten lapsen päivittäisen ohjauksen voi toteuttaa.

Perheiden tarpeisiin liittyviä tärkeitä asioita vanhemmat olivat painottaneet eri tavoin eri perheissä. Tärkeimmäksi kuitenkin nousi tiedon saanti per-

heille tarjottavista tukipalveluista. Muut vanhempien tärkeinä pitämät asiat liittyivät perheen voimavaroihin ja tukeen seuraavasti: kaivattiin aikaa perheen yhteisiin harrastuksiin, oppimista keskinäisissä ongelmanratkaisuissa, tukea itselle tai puolisolle. Vähiten vanhemmat löysivät tärkeinä pidettyjä asioita yhteisön ja yhteiskunnan tarjoamaa tukea kartoittaneista perheen tavoitelmakkeen väittämistä. Niistä eniten kiinnostusta herätti kysymys lapsen mahdollisuuksista osallistua erilaisiin toimintoihin, joita voivat olla esimerkiksi kerhot tai leirit ja muu vapaa-ajan ohjattu toiminta. Perheet olivat jo ehtineet perehtyä palveluihin, joihin lapsella on oikeus ja päivähoitoasiat olivat kunnossa, mikä osaltaan selittää tätä tulosta. Jos perheet eivät entuudestaan tunne palvelujärjestelmää ja lapsen vamma on vasta todettu, palveluita ja tukitoimia koskevat kysymykset olisivat todennäköisesti vanhemmille selkeästi tärkeämpiä. Vanhempia kuitenkin kiinnosti esimerkiksi mahdollisuus tavata muita vastaavassa tilanteessa olevia perheitä ja myös osallistua itse vapaaehtoistoimintaan.

Perhepalvelusuunnitelmiin oli useimmin kirjattu lasta koskevia tarpeita, mikä on luonnollista myös siksi, että vanhemmat ovat yleensäkin kiinnostuneita saamaan tietoa oman lapsensa kehityksestä ja kehityksen tukemisesta. Tiedon saamisen merkitys on kuitenkin korostunut silloin, kun lapsella on jokin kehitystä mahdollisesti haittaava riski tai vamma. Lasta koskevan tiedon saanti on aiemminkin todettu vanhemmille tärkeäksi asiaksi (Määttä 1999b; Määttä & Määttä 2000; Tauriainen 1994; Virpiranta-Salo 1993).

Perheen tarpeisiin liittyviä asioita ei suunnitelmiin ollut kirjattu lainkaan, vaikka vanhemmat olivat niitä selkeästi arvioinnissaan ilmaisseet. Kuitenkin perhepalvelusuunnitelmiin oli otettu mukaan tavoitteita, jotka vanhemmat olivat itse kirjanneet lomakkeiden arviointia täydentämään. Nämä tavoitteet kuvastavat vanhempien arjen sujumista ja huolta tulevista ratkaisuista, esimerkiksi *Viljamin sairastelukierteen katkaiseminen ja tiedon/vaihtoehtojen etsiminen Kaisan esikouluvuodelle ja kouluun lähtöön*. Myös yhteisen keskustelun aikana esille tulleita vanhempien tavoitteita oli kirjattu suunnitelmaan. Aloite asian käsittelyyn oli tullut joko vanhemmilta, esimerkiksi *kuljetuksen järjestäminen*, tai ammatti-ihmiset ottivat esiin jonkin ajankohtaisen asian, esimerkiksi *hoitotuen tarkistaminen*. Yhteisön ja yhteiskunnan tukeen liittyviä tarpeita oli kirjattu myös suunnitelmaan, vaikka perheet arvioivat nämä asiat usein vähemmän tärkeiksi kuin muut kysytyt kohdat.

Myös perheen vahvuudet kirjataan perhepalvelusuunnitelmaan. Mattus (1999) on todennut, että kaikilla perheillä on vahvuuksia, ja tämä on lähtökohdiana myös perhepalvelusuunnitelman kirjaamisessa. Vahvuuksien tarkastelu voi osaltaan tukea perhelähtöisen työskentelyn ajatusta perheiden valtaistumisesta ja täysivaltaisuudesta ammatillisessa yhteistyössä (Määttä 1999a). Vahvuudet voidaan löytää joko tavoitelmakkeen perustalta tai yhteisessä keskustelussa kuten tässä kokeilussa. Vanhemmat kuvasivat vahvuuksinaan useimmiten arkipäivän toimivuuteen ja arkitilanteisiin liittyviä asioita, esimerkiksi *uiminen ja kauppareissut* ja *etsii omalle perheelle sopivat ratkaisut*. Perheen sisäisistä suhteista, niin parisuhteesta kuin suhteista lapsiin, koetaan saatavan eniten arjen voimavaroja (Virpiranta-Salo 1993). Vanhemmat kuvasivatkin perheen vahvuuksina perheen ihmissuhteet, esimerkiksi *jaksaminen yhdessä* ja *isovelji hyvänä esimerkkinä*. Myös jo järjestyneet palvelut ja ammatti-ihmiset yhteistyökumppa-

neina kuvattiin voimavaroiksi kuten esimerkiksi *kuntoutusohjaajan käynnit kotona*.

VARSU:n periaatteiden mukaan perhepalvelusuunnitelma tulisi tarkistaa puolivuositain tai muulloin tarvittaessa, koska perheen tarpeet ja tavoitteiden tärkeysjärjestys voivat muuttua elämäntilanteen muutosten myötä. Laadittuja suunnitelmia ei kuitenkaan tarkistettu tai uudistettu, vaan ne jäivät kokeilun aikana ainutkertaisiksi tuotoksiksi. Tämä on sikäli ongelmallista, että vanhemmat eivät saa yhteisestä suunnittelusta tarkoitettua hyötyä, kun sovittuja asioita ja niiden ratkaisuja ei tarkisteta ja siten oteta huomioon myös myöhemmässä suunnittelussa. Tältä osin kokeilun vaikutus käytäntöihin jäi puolitiehen.

6.3 Vanhempien kokemukset

6.3.1 Vanhempien aiemmat kokemukset ja odotukset kokeilun alussa

Usein vanhempien ensikohtaaminen ammatti-ihmisten kanssa on osa lapsen diagnosointia ja sairaalan arkea, johon vanhemmilla on kuitenkin hyvin yksityinen ja yksilöllinen kohtaamispiinta. Kokeiluun osallistuneista perheistä kolme sai ensitiedon lapsen vammasta heti lapsen synnyttyä ja yksi lapsen ollessa vuoden ikäinen. Vanhempien kokemuksiin vaikuttavat henkilökohtaiset voimavarat, elämäkatsomus ja aikaisempi tieto vammaisuudesta. Perheet kokivat olevansa monien palvelutahojen ja ammattilaisten verkostossa, mutta missään perheiden tarpeita ei ollut kartoitettu kokonaisvaltaisesti. Arviointi ja suunnittelu keskittyivät pääasiassa lapseen. Suomessa palveluiden pirstaloituminen eri sektoreille ja yhtenäisten varhaiskasvatusohjelmien puutteen katsotaan johtavan siihen, etteivät lapsen ja perheen palvelut toteudu parhaalla mahdollisella tavalla (Pietiläinen 1995; Pietiläinen 2003). Perhe lapsen kasvuympäristönä ja vanhemmat lapsensa edustajina asioista päätettäessä ovat jääneet sivurooliin (Pietiläinen 1995; Tauriainen 1994).

Ammatti-ihmisten tehtävänä on luoda myönteisiä kehitysodotuksia ja tukea vanhempia ratkaisujen löytämisessä (Tauriainen 1994). Lisäksi ammatillisen tuen olisi oltava tarjolla, vaikka diagnoosin saaminen viivästyisikin (Tauriainen 1994). Kaikki vanhemmat korostivat, että ensitietovaiheessa pitäisi saada tarkkaa tietoa lapsen diagnoosista ja tilasta sekä siitä, mitä diagnoosi tarkoittaa käytännössä. Näin ei kuitenkaan vanhempien mielestä tapahtunut, vaan tietoa jouduttiin odottamaan liian kauan. Lisäksi vanhemmista oli ollut tärkeää saada myönteinen kuva lapsen elämästä. *Pahinta on jäädä yksin kysymystensä kanssa*. Vanhemmat eivät kuitenkaan välttämättä koe ensitietoa järkyttävänä asiana. He ovat voineet tottua tilanteeseen jo ennen, kuin asia varmistuu, jos lapsen vamma todetaan vasta pidempään jatkuneiden epäilyjen jälkeen, kuten kokeiluun osallistuneista yhdessä perheessä kävi. Lapsen kehityksen viive ei niinkään ollut tunne-elämää järkyttävä tekijä vaan asia, jonka kanssa opittiin elämään: lapsi oli joka tapauksessa kasvatettava parhaalla mahdollisella tavalla.

Kokeiluun mukaan tulleet perheet pitivät jo ennestään vuorovaikutusta päiväkodin henkilökunnan kanssa hyvänä ja olivat tyytyväisiä päivähoitojärjestelyihin. Vanhempia kuunneltiin lapsen terveyteen ja kehitykseen liittyvissä

asioissa sekä perheen arjen tapahtumissa. Vanhemmat olivat myös osallistuneet kuntoutussuunnitelmapalavereihin joko päiväkodissa tai kehitysvammaneuvo-lassa. Vanhemmat arvioivat, että heitä kuunneltiin palavereissa, mutta oli eri asia, missä määrin heidän mielipiteensä otettiin huomioon palveluiden suunnittelussa. *Nii, en tiijä minkä verran on otettu huomioon. Kyll sellanen tuntu on, että asioista on kuunneltu.*

Vanhemmilla ei ollut selkeitä odotuksia kokeilun tuloksista. *Ihan kiva koittaa jotain uutta ja kattoo vähän minkälaista se niinku on.* Osa vanhemmista odotti erityisesti lapsen hyötyvän kokeilusta, mutta vanhemmilla oli myös odotuksia perheen arkipäivän helpottumisesta. Ajatuksena oli, että alkavassa kokeilussa ei vielä saavuteta kovin suurta hyötyä, mutta uusi menetelmä (VARSU) voisi jatkossa hyödyttää lapsia ja perheitä, joiden kanssa sitä tulevaisuudessa käytetään. *No, ei siihen oikeestaan sen kummempaa. Se tuntuu että vasta tulevaisuudessa voidaan vertailla. Seuraaville ehkä vasta oikein isompata sitten jotain hyötyä ja tulosta.* Se, että vanhemmat ovat itse tehneet paljon työtä oman lapsensa hyväksi, tuo odotuksia myös sille, mitä annettavaa ammatti-ihmisillä on. *Nii emmä tiiä, mä oon hirveen tyytyväinen, kun Viljami pääsi tähän mukaan. Ku mä oon kuitenkin yrittäny parhaani että tukea sen kehitystä. Mitä mää oon nyt osannu ja pystyny sille tarjoamaan ni tehny kaikkeni, kaikkeni laittanu peliin. Nii mää toivon että se tukee Viljamin kehitystä vielä lisää.*

6.3.2 Vanhemmat arvioijina

Vanhemmat täyttivät sekä perheraporttilomakkeet, joissa arvioidaan lapsen taitoja, että perheen tavoitelomakkeet, joilla arvioidaan perheen voimavaroja ja tarpeita. Monet arviointimenetelmät eivät vielä nykyisinkään ota huomioon vanhempien osallistumista arviointiin ja suunnitteluun tasavertaisina kumppaneina ammatti-ihmisten kanssa (Bagnato ym. 2000). VARSU-arviointiin kuitenkin sisältyy vanhemmille suunnitellut lomakkeet, joilla vanhemmille voidaan tarjota aiempaa aktiivisempaa roolia palveluiden ja lapsen ohjauksen suunnittelussa. Vanhemmilla on myös päätäntävalta siinä, miten lomakkeita täytetään ja käytetään, mikä edellyttää joustavuutta ammatti-ihmisiltä ja erityisesti taitoa selvittää vanhemmille, mitä aiotaan tehdä ja millä eri tavoilla vanhemmat voivat osallistua yhteistyöhön.

Perheen tavoitelomake. Tavoitelomaketta vanhemmat pitivät selkeänä ja helppona täyttää. Kolme perhettä täytti lomakkeet itsenäisesti ja yksi perhe yhdessä tutkijan kanssa. Tutkijan kanssa lomaketta täyttäneet vanhemmat eivät aina pitäneet lomakkeen kysymyksiä yksiselitteisinä, vaan pohtivat yhdessä tutkijan kanssa, mitä jotkin kysymykset tarkoittivat. Vanhemmat pitivät myös tärkeänä lomakkeissa olevaa kohtaa, jossa voi lisätä omat kommentit, jos jokin perheelle tärkeä asia ei sisältynyt lomakkeella kysytyihin kohtiin. *Mun mielestä kyselykaavakkeet oli ainakin hirveen hyvät, ne oli tosi selkeet. Ja sitte just se, että sai myös ite laittaa sinne huomioita ja tälläsiä, että niitä tyhjiä rivejä, että mun mielestä ne oli tosi hyvät.* Vanhempien mielestä perheen tilanteen selvittäminen oli tärkeä osa palveluiden suunnittelemista. Erityisen hyvänä välineenä vanhemmat pitivät lomakkeita sellaisissa tilanteissa, joissa vanhemmat eivät itse osaa tai jaksa selvittää erilaisia lapselle ja perheelle tarjolla olevia tukimuotoja (ks. Pietiläinen 1998). Lomakkeen kysymyksiä pidettiin monipuolisina erilaisten perheiden

tarpeita varten. *Kuitenkin kun aattelee yleensäkin perheitä, ko niitä on nii erilaisia. Ett on semmosia ihmisiä, mitkä ei osaa mistään ottaa selville jotain tietoa, mistä saa tukea taikka tämmöstä taikka tommosta, että semmosille se on hirmu, hirmu hyvää.*

Perheiden voimavarat ja tarpeet ovat erilaisia, samoin vanhemmat yhteistyökumppaneina ovat erilaisia. Siksi ammatillisten käytäntöjen joustavuus yhteistyössä on tärkeää. On myös muistettava, että ammatillisen tuen tarkoitus on tukea vanhempien ratkaisuja kertomalla palveluvaihtoehtoista, mahdollisuuksista ja kuuntelemalla, miten vanhemmat kokevat arjesta selviytyvänsä. Työ voi viedä aluksi enemmän aikaa mutta säästää ehkä toisaalla, kun aikaa ei käytetä vanhempia koskeviin pohdintoihin ja tulkintoihin vaan asioiden selvittämiseen ja kysymiseen. Harrin perheessä tutkija (opiskelija) täytti lomakkeen yhdessä vanhempien kanssa. Käydyt keskustelut lomaketta täytettäessä ovat toisaalta selvittäneet tukimuotoihin ja palveluihin liittyviä asioita vanhemmille mutta myös perheteemoja ammatti-ihmiselle. Seuraava esimerkki kuvaa tätä vuoropuhelua ja tietojen vaihtoa.

Tutkija: No sitten, tietoa vanhempien tukiryhmistä ja vammaisjärjestöistä. Oisko tteille semmonen asia, joka kiinnostas?

Äiti: Oisko se vielä ajankohtanen?

Isä: Nii, en minä tiää.

Tutkija: Kyllä niitä on paljon, jotka käyväät sopeutumisvalmennuskurssilla ja semmosilla ja tapaavat sitten muita vastaavia perheitä, ei se oikeestaan lapsen iästä ole kiinni jos vaan itteensä kiinnostaa.

Isä: Ku ei taho olla sitä aikaa.

Äiti: Ni sehän siinä on, ku mullakin se opiskelu, ku keskittyy siihen ja.

Isä: Viikot mennee ja kaikki ei ole viikonloput vapaat.

Tutkija: Sit Mannerheimin lastensuojeluliitto järjestää kans semmosia, joita voi tavallaan pitää ihan lomana samalla.

Äiti: Ymm.

Tutkija: Kuntoutusohjaaja varmaan tietäis niistä, jos ne kiinnostaa. Laitetaanks tähän ei tärkeä kuitenkin.

Äiti: Laita nyt ainakii, kahtoo sitten ens vuonna.

Kaikille vanhemmille ei ollut etukäteen tarpeeksi korostettu, että lomakkeet on tarkoitettu keskustelun pohjaksi päiväkodin henkilöstön kanssa ja että vanhempien on nimenomaan tarkoitus lomakkeilta poimia ja merkitä tärkeiksi ne asiat, jotka heidän perheessään ovat ajankohtaisia. Lomakkeet sisältävät hyvin vaihtelevia kysymyksiä perheen tilanteesta ja jotkut kysymykset voivat tuntua jopa kummallisilta jonkun perheen näkökulmasta, esimerkiksi ruoka-avun tarve, kun perheen elämä on taloudellisesti turvattua. Lomakkeiden täyttäminen toi esiin myös muita vanhempien oletuksia ja odotuksia omasta ja ammatti-ihmisten roolista, esimerkiksi siitä, mitä tehtäviä kenellekin katsottiin kuuluvan.

Vanhemmat saattoivat jättää vastaamatta johonkin kohtaan, jos se oli heidän mielestään sellainen, ettei se kuulu ammatti-ihmisille tai nykyisen yhteistyötahon eli päivähoidon toimialaan. Nämä asiat kuuluvat vanhempien päätettäväksi, mutta lomakkeiden ohjeistuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten lomakkeiden täyttö vanhemmille perustellaan, jottei asioita jää keskustelun ulkopuolelle väärinkäsitysten takia. Vanhemmat esimerkiksi epäilivät, että jos he laittavat rastin kohtaan, jossa kysyttiin lastenhoitoavun pyytämistä sukulaisilta ja ystäviltä, he menettävät vastuun kysymisestä ja se siirtyy ammatti-ihmisille. *Nää määh koin vähän hassuiks nämä kysymykset toisaalta, kun täs-*

sä on että haluan saada sukulaisilta ja ystäviltä apua lasten hoitoon tai vapaa-ajan järjestämiseksi. Et jos laittaa tärkeää tällä hetkellä, nii onko se joku ulkopuolinen ihminen, joka ottaa sukulaiseen yhteyttä. Ett mulle tuli ihan semmonen kuva että. Siis itsestähän se on, itehän on kysyttävä joltkin sukulaiselta tai ystävältä, et tuut sä nyt auttaa tai jotain.

Ovatko vanhemmat oikeutetusti epäluuloisia siinä, että ammatti-ihmiset vievät heiltä vastuun ja päätäntävällän? Tällaista näkökulmaa palveluihin voisi kai pitää professionaalisuuden korostamisen sivutuotteena (Määttä 1999b; ks. myös Konttinen 1997). Lisäksi Määttä (1999b) on kuvannut tilannetta opitun avuttomuuden käsitteellä, mikä tarkoittaa sitä, että vanhemmuuden ja päätäntävällän säilyttäminen ei ole helppoa tilanteessa, jossa kaikki tieto, taito ja osaaminen näyttävät olevan vain ammattilaisten hallussa, eikä käytänteissä ole ollut sijaa vanhempien asiantuntijuudelle oman lapsensa asioissa.

Perheraportti. Perheraportin täyttämässä vanhempien kokemukset olivat myönteisiä. Lomakkeen täyttäjänä oli tavallisesti äiti, yhdessä perheessä vanhemmat täyttivät lomakkeet yhdessä tutkijan kanssa samalla tavalla kuin perheen tavoitelomakkeenkin. Lomakkeita pidettiin hyödyllisinä ja selkeinä. Mahdollisuus tarkennusten ja lisäkommenttien kirjaamiseen oli vanhemmista tärkeä. Lapsen arviointia lomakkeilla pidettiin helppona, vaikka oli kohtia, joissa oli vaikea täsmällisesti tietää, mitä kysymyksellä tarkoitettiin. Arviointi oli silloin helppoa, kun kysymykset kuvasivat lapsen sen hetkistä kehitystä ja taitoja. Jos lapsi hallitsi jo lähes kaikki kysytyt taidot, arviointi oli nopea tehdä. Jos lapsi vasta opetteli taitoa, arviointi vei kokeiluineen enemmän aikaa mutta tuntui toisaalta vanhemmista tarkoituksenmukaisemmalta.

Lapsen tavoitteet tuntuivat äideistä melko selviltä ilman arviointiakin, mikä on luonnollista, koska vanhemmat yleensäkin seuraavat lapsensa kehitystä. Lomakkeilla kysymykset etenevät niin sanottujen virstanpylvästaitojen varassa, joiden hallinta on helposti havaittavaa ja joihin kehitysseuranta esimerkiksi neuvoloissa perustuu. Toisaalta arviointiin osallistuminen ohjasi vanhempia seuraamaan lapsen kehitystä ja auttoi muistamaan asioita, joita he halusivat ottaa esille ammatti-ihmisten kanssa keskusteltaessa. *Kyllähän niistä sitte, tullee aina sitä sitte seurattua paremmin ku kysytään, ni sen jälkehen tullee. Se muistuu vähän, mitä pitäs kysellä.* Arviointiin osallistuminen, joko itse lomakkeita täyttäen tai lomakkeiden kysymyksiin vastaten ammatti-ihmisen haastattelemana, voi auttaa vanhempia näkemään yhteisten kokoontumisten ja keskustelujen päämäärät selvemmin ja siten tukea myös vanhempien aktiivisempaa osallistumista suunnitteluun ja päätöksentekoon.

6.3.3 Sanansijaa suunnittelussa

Ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteistyön tiivistäminen on aiemminkin ollut osana varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytänteiden kehittämässä. Pietiläinen (1997) on todennut, että vaikka ammatti-ihmiset katsovat yhteistyöhön osallistumisen vaativan vanhemmilta paljon uskallusta ja rohkeutta, yhteistyötä pidetään kuitenkin itsestään selvyytensä. Pietiläisen (1997) mukaan kokeilut yhteistyön tiivistämisessä ovat lisänneet vanhempien aktiivisuutta aiempiin käytänteisiin verrattuna. Yhteistyö perustuu usein palavereihin, joihin kokoontuu vanhempien lisäksi lukuisa joukko asiantuntijoita. Palaveri voi olla vanhemmil-

le tilanne, jossa on vaikea muistaa tärkeitä asioita (sekä kysyä että painaa mieleen), minkä takia vanhempien valmentaminen tapaamisiin ja siellä käsiteltäviin asioihin on olennaista (Määttä 1999a).

Harrin vanhempien mielestä yhteisten kokoontumisten ilmapiiri oli hyvä, oli helppo keskustella ja tehdä kysymyksiä. Asioiden esittäminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvää. Isä totesi, että hän voi kysyä mutta ei osaa aina ajatella asioita joka puolelta. Ammatti-ihmisten vastuuna voikin pitää eri puolien ja vaihtoehtojen esittämistä vanhemmille. Kokeilussa ei vielä ollut käytössä palvelusuunnitelman peruslomaketta, jolle vanhemmat voisivat jo ennen kokoontumista kirjata tärkeimmät muistettavat asiat, jotka arvioinnissa tai keskusteluissa on aiemmin tullut esille. Harrin vanhemmat pitivät kokoontumisia hyödyllisinä, koska he saivat niissä ensimmäistä kertaa enemmän tietoa Harrin kehityksestä. Äidin mielestä palaverit olivat myös piristäviä. Vanhemmat kokivat, että heidän mielipiteitään oli kuunneltu, otettu huomioon ja toteutettu sovitulla tavalla.

Tutkija: Ottiko ne tarpeeks huomioon sit siellä palaverissa teidän, tän perheen ja sit Harrin tarpeita?

Äiti: Kyllä on ihan mitä on ollut puhetta ni.

Isä: Kyllähän ne niinhin mitä on katottu ni, ni minun mielestä ihan hyvin tuli huomioitua asioita.

Vanhempien kommenttien perustalta on kuitenkin syytä kysyä, jäikö jokin vanhemmille tärkeä asia vieläkin huomaamatta ja ratkaisematta, kulkivatko palaverit sittenkin ammatti-ihmisten sanelemalla käsikirjoituksella. Tai ohittivatko ja ylittivätkö jotkin ammatti-ihmisten mielestä olennaiset kysymykset vanhempien esiin tuomat asiat jättäen vanhempien odotukset kuitenkin syrjään ja vähemmälle huomiolle?

Kaisan, Janin ja Valtterin vanhemmilla ei ollut kovin selvää kuvaa siitä, miten hyvin lomakkeisiin päiväkodissa oli tutustuttu ennen yhteistä palaveria. Vanhemmat olivat täyttäneet lomakkeet huolella, mutta ne eivät silti olleet esillä jokaisen perheen suunnittelupalaverissa. *Mä en tiedä sitten, että minkä verran se on sitte kattonut, kattonu sitten niitä lappusia, ku ne on niin selviöt ollu nää [lapsen tavoitteet] kuitenkin semmoset.*

Vaikka vanhemmat eivät olleet vakuuttuneita siitä, että heidän täyttämisiinsä lomakkeisiin olisi tutustuttu, he katsoivat, että heidän keskeisiksi arvioimansa tavoitteet otettiin huomioon lapsen suunnitelmassa. *Otti, joo, otti. Mun mielestä ihan hyvin. Pääasiassa minä ja [elto] tää [HOPS] sitten laadittiin kuitenkin. Kyllä mun mielestä ihan, ihan hyvin on otettu huomioon ne, mitkä olis meidän tavoitteet, mitkä tavoitteet me ollaan asetettu Kaisalle.* Lomakkeiden lisäksi suunnitelman pohjana olikin käyty keskustelu ja siinä tarkennetut tavoitteet. Se, että vanhemmista suunnitelmaan kirjatut tavoitteet tuntuvat selviöltä kertoo ehkä kuitenkin osaltaan siitä, että suunnitelmissa ei ole pystytty riittävästi jäsentämään ja tarkentamaan lapsen tavoitteita ja kohdentamaan ohjausta juuri opittavana olevaan taitoon. Tavoitteet saattoivat olla niin yleisiä, etteivät ne tuoneet uutta tietoa vanhemmille. Myös suunnitelmien viivästynyt kirjaaminen ja vanhemmille toimittaminen saattoivat vaikuttaa siihen, kuinka hyödyllisiksi vanhemmat suunnitelmat kokivat.

6.3.4 Kasvatuksellinen tuki

Usein vanhemmat asettavat yhdeksi tärkeimmistä tavoitteistaan sen, että he saavat tietoa lapsensa kehityksestä ja keinoista tukea kehitystä. Vaikka tavoite on yhteinen, tarvitsevat ammatti-ihmiset hyvinkin erilaisia tapoja vastata tähän tarpeeseen, koska vanhemmat ovat erilaisia ja omaksuvat asioita eri tavalla. Ammatillisen työn moniulotteisuus ja joustavuuden tarve tulivat kokeilussa selkeästi esille, kun haettiin tapoja vastata vanhempien asettamiin tavoitteisiin heitä tyydyttävällä tavalla. Ammattilaisten tehtävänä saattaa helposti näyttäytyä vanhempien kasvattaminen, kun yleisesti puhutaan vanhemmuuden hukumisesta tai puuttumisesta. Ammatti-ihmiset omaksuvat myös helposti yleisen ajattelutavan ja kasvattajina voivat kokea tehtäväkseen myös vanhempien kasvattamisen sen sijaan, että tuettaisiin vanhempia lapsensa kasvatuksessa. Suomessakin on toteutettu vanhemmuuteen ja kasvattajuuteen liittyviä projekteja ja hankkeita (ks. esim. Lehtonen 2003; Poikolainen 2002).

Harrin perhe halusi saada tietoa, miten Harria voi ohjata kotona niin, että Harrin kehityksessä tarpeelliset asiat otetaan huomioon. Tavoitteena oli yhdenmukainen toiminta kotona ja päivähoitossa. *Joo, että miten siellä on menny ja samoja asioita harjoteltais. [Tutkija: Nii kotona?] Joo.* Vanhemmat toivoivat nimenomaan konkreettisia ohjeita siitä, miten Harrin kanssa voi toimia kotona, miten päivärytmin voi järjestää ja mitä Harrin kanssa voi puuhailla vapaahetkinä. *Vähän siinä tietenkin on kun pääsis enemmän ite sinne mukkaan kahtomaan, yhen kerran mä olin seillä [päiväkodissa], ni sitä toimintaa. Se oll ihan mukava päivä. Näkkee, että minkälaista ohjelmaa niillä on. Äiti piti erittäin hyödyllisenä päivää, jonka oli ollut seuraamassa Harrin päiväkotiryhmässä. Äiti toivoi, että se olisi mahdollista useamminkin. Myös Harrin puuhista päiväkodissa kuvattu video antoi vanhemmille tietoa, mitä ja miten lapsen kanssa tehtiin.*

Harrin VARSU-kokeiluun osallistui myös kehitysvammanevolan kuntoutusohjaaja, joka teki kotikäyntejä. Hänen tehtäväkseen suunnittelupalaverissa sovittiin myös osaltaan vastata vanhempien tiedon tarpeeseen. Käynnit jatkuivat koko kokeilun ajan. Kuntoutusohjaaja neuvoi vanhempia etuusasioissa ja teki harjoituksia Harrin kanssa. Harrin äiti kertoi, että olisi halunnut osallistua kuntoutusohjaajan työskentelyyn, mutta ohjaaja halusi työskennellä lapsen kanssa kahden. *Ne on kahestaan siinä.* Äiti toivoi, että hän olisi voinut katsoa mallia, miten Harrin kanssa voi toimia, ja että hänelle olisi selostettu harjoitusten eri vaiheet ja tarkoitus. Isä arveli, että Harri ei osaisi keskittyä tehtäviin, jos niistä samalla kerrottaisiin vanhemmille. *Se [kuntoutusohjaaja] enempi sais kertoa että, mihin kaikkia näitä, mihin kiinnittää huomiota. Niin se tahtoo olla, että jos ruppee muille puhumaan niin sen mielenkiinto herpaantuu.* Vanhempien mielestä kuntoutusohjaaja ei riittävästi ottanut huomioon suunnitelmassa sovittuja tavoitteita vaan jatkoi työskentelyään kuten ennen kokeiluakin.

Kokeilussa perheitä pyrittiin ohjaamaan kasvatustavoissa konkreettisella tasolla. Perheiden kasvatuskäsityksiin ei vanhempien mielestä puututtu. *No ei mun mielestä kasvatukseen ja sellaseen mennä. Ei, että kyllähän me ollaan niinku keskusteltu kaikkien rajojen luomisesta ja tämmösisistä miten on hyvä.* Kun vanhempien kanssa keskustellaan lapsen ohjaamisesta, on tärkeää tarkistaa, että vanhemmat ymmärtävät ammattilaisten viestin. Aina tätä tarkistusta ei kuitenkaan tehdä, eikä aina myöskään selvitetä sitä, mikä olisi vanhemmille sopiva tapa saada

tietoa ja ohjeita. Vanhemmat saivat esimerkiksi ohjeita, miten lapsen kanssa kannattaa toimia ongelmatilanteissa tai miten lapsen häiritsevään käyttäytymiseen voi puuttua. *Just tommosessa että rauhoittaa, että ottaa vaan syliin taikka sitte jos rupee hirveesti kiukkuileen, et tosi tiukkaan syliin. Et kyllä on siitä ihan, on kyllä ihan hyötyäki semmosesta jokapäiväisestä.* Tietojen vaihto keskustellen konkreettisista toimintatavoista lapsen ohjauksessa vaikutti toimivalta varsinkin silloin, kun vaihto oli molemmin puolista niin, että sekä vanhempien että ammatti-ihmisten esimerkit eri tilanteista sisältyivät käytyyn keskusteluun.

Vanhempien mielestä tilanne päivähoidossa ja kotona on erilainen, jolloin kotona ohjauskaan ei voi olla ihan samanlaista kuin päiväkodissa. Kotona on vähemmän ihmisiä ja perheenjäsenten roolit ovat erilaisia kuin ammattilaisten. Vanhemmat kertoivat kokeilun aikana oivaltaneensa, että lapsi kehittyy nimenomaan arjen eri tilanteissa myös kotona, eikä vanhempien tarvitse välttämättä tehdä erillisiä harjoituksia lapsen kanssa. *Meillä ne oikeestaan tulee tämmösen jokapäiväisen elämisen kautta niitä puheharjoituksia. Jani ei nimittäin mielellään mun kanssa tee niitä.* Jokin arkipäiväinen puuha voi tällöin sisältää lapsen kannalta monta tärkeää harjoiteltavaa asiaa ja pakonomainen harjoittelu voidaan jättää pois. Toisaalta arjen kiireet voivat jättää vanhempien mielestä liian vähän aikaa asioiden harjoitteluun. *Niiltä osin kun on aikaa, ei siinä aamullakaa paljon pukemista harjotella.*

6.3.5 Odotukset ja arki

Sekä perheiden kokeilun alussa ilmaisemat odotukset että heidän asettamansa tavoitteet vaikuttivat siihen, kuinka hyödyllisenä he kokeilun kokivat ja kuinka tyytyväisiä he saavutuksiin olivat. Osa perheistä lähti mukaan kokeiluun lähinnä kiinnostuksesta uutta asiaa kohtaan, osalla oli selkeämpiä tarpeita arjen helpottumisesta. Kun odotukset täyttyivät vanhemmat olivat tyytyväisiä. Tämä näkyi erityisesti silloin, kun vanhempien tärkeimmät tavoitteet liittyivät lapseen. Kokeilussa ammatti-ihmiset keskittyivät enemmän lapsen suunnitelman laatimiseen kuin perhepalvelusuunnitelmaan ja näin ollen lapseen ja hänen ohjaamiseensa liittyvä toiminta koettiin myönteisenä.

Kun vanhemmilla oli selkeämmin arjen sujumiseen liittyviä odotuksia ja tavoitteita, saavutukset jäivät vaatimattomiksi ja tyytyväisyys oli vähäisempää. Osin tähän voi ajatella johtaneen myös tiedon välittämisen puutteiden ja lapsen sairastelun, minkä takia ammatti-ihmisille jäi vähemmän tehokasta työaikaa käytettäväksi kokeilun toimintoihin (esimerkiksi lapsen havainnointiin ja ohjaamiseen). Toisaalta on myös kysyttävä, ottivatko ammatti-ihmiset keskustelussa ja tavoitteenasettelussa riittävästi huomioon vanhempien arvioinnissaan ilmaisemat perheen tarpeet ja arjesta selviytymiseen vaikuttavat asiat ja myös sen, mikä yhteys lapsen oppimisella erityisesti omatoimisuustaidoissa on perheen arkeen.

Harrin vanhemmat olivat tyytyväisiä siihen, että lapsen kehitystä seurattiin kokeilussa tarkemmin kuin ennen. Yhteiset tavoitteet ja suuntaviivat päiväkodin kanssa olivat tärkeitä. Vanhempien mielestä päiväkotikiitos oli ja halusi panostaa Harrin ohjaamiseen, ja ohjaus toteutettiin johdonmukaisesti. *Se tuo [lto] otti ihan asiakseen, että sitä [tavoitteena olevaa taitoa] ruvetaan joka päivä harjottelleen.* Yhteisten tavoitteiden ja menettelyjen sopiminen tuki Harrin oppimista, auttoi

saavuttamaan asetetut tavoitteet ja samalla helpotti myös perheen arkea kotona. Harri edistyi kokeilun aikana vanhempien mielestä juuri tavoitteeksi asetetuissa asioissa sekä omatoimisuuden että sosiaalisen kommunikaation alueella.

Äidistä oli erityisen tärkeää, että Harri oppi pysymään siistinä (WC-taidot) ja osin pukemaankin itse. Isälle kaikki opitut asiat olivat tärkeitä. Vanhempien mielestä valitut päämäärät olivat oikeita, ja isä toivoi menetelmän käytön jatkuvan kouluikään asti. *Kyllä ne oli kaikki ne tärkeimmät, mitä siinä aina koetettiin viiä eteenpäin että. Ois tuntunu ihan, että se ois tonne kouluun asti, ois ollu ihan mielenkiintonen.* Sen sijaan Viljami ei äidin mielestä ollut edistynyt paljoakaan omatoimisuustaidoissa, jotka olivat tärkeitä myös arjen kannalta. Äidin työmäärä Viljamin perushoidossa ei helpottunut kokeilun aikana. Myös muussa lapsen taitojen seurantatiedon välittämisessä vanhemmille oli puutteita. *Et lähinnä mua kiinnostas niinku se, että miten se [Viljami] osaa ja on niinki oppinu ja et semmosesta en mää saa nyt minkäänäköstä palautetta.*

Kaikki perheet pitivät lapsen oppimissuunnitelmaa hyödyllisenä, koska sen avulla ohjaamisen tavoitteet ja keinot selkiintyivät. *Mutta tämmönen opetus-suunnitelma [lapsen HOPS]on kyllä tosi hyvää.* Vanhemmat tiesivät suunnitelman avulla, mitä asioita ja miten lapsen ohjauksessa harjoitetaan painotetusti. Vanhempien arviointi lapsen tarpeista otettiin huomioon ja tavoitteiksi valittiin vanhempien mielestä oleelliset asiat. *Et nää on kyllä ihan hyvin laitettu nää tavoitteet ja kaikki että, mitä niinku määkin oon ajatellu näitä.* Vanhemmat esittivät myös, että menetelmä voi osaltaan auttaa ehkäisemään myöhempiä oppimisvaikeuksia ja tukea siten lapsen valmiuksia.

Lapsen edistymistä seurattiin ja oppimissuunnitelman tavoitteita tarkistettiin yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemmat huomasivat kiinnittävänsä aiempaa enemmän huomiota lapsen kehitykseen ja toimintaan perheen arjessa. He havainnoivat, mitä taitoja lapsen pitäisi oppia seuraavaksi, ja miten perheen arki tulisi sujuvammaksi. *Mää olin ite laittanu vaan ihan ylös omia juttuja, että mihin pitäis kiinnittää huomioo ja he [päiväkodin henkilöstö] oli sitte miettineet porukalla, ja meillä meni kyllä ihan yksiin nää, et samoja asioita käessä.* VARSU selkiinnytti yhteisen suunnittelun ja oppimissuunnitelman avulla perheen ja päiväkodin yhteistyötä. Suunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja menettelytavat lapsen ohjauksessa antoivat vanhemmille tietoa, miten päiväkodissa lapsen kanssa toimitaan ja miten lasta voi ohjata samansuuntaisesti myös kotona. Päiväkodin ja kodin voi katsoa täydentäneen toistensa työtä yhteisen suunnitelman pohjalta.

6.4 Kokeilu ja käytännöt päiväkodin arjessa

6.4.1 Suunnittelun sujuvuus

Oleellinen osa suunnittelun sujuvuutta rakentuu arviointitiedosta käytävän yhteisen keskustelun varaan sekä alkutilanteessa että tavoitteiden saavuttamista seurattaessa. Kun sekä ammatti-ihmiset että vanhemmat ovat tehneet omat arviointinsa, on niiden perustalta tarkoitus löytää yhteinen näkemys tavoitteista ja toimista, joilla tavoitteisiin pyritään. Suunnitelma (HOPS) kirjataan selkeään ja ymmärrettävään muotoon kuvaten, mitä lapsen kehityksestä ja toiminnasta

on havaittu, ja mitä lapsen seuraavaksi odotetaan oppivan (Sandall 1993). Pretti-Frontczakin ja Brickerin (2000) mukaan suunnitelmat on usein kirjattu epä-tarkoituksenmukaisesti. Selkeästi ja riittävän konkreettisesti kirjattujen suunnitelmien ajatellaan motivoivan lapsen ohjaukseen, mutta käytäntöjen muuttaminen ja uusien ohjaustapojen sovittaminen osaksi omaa työskentelytapaa ei ole sujunut odotetusti (Pretti-Frontczak & Bricker 2000).

Kirjaamisen kirjavuus. Yhteisen arviointitiedon ja sen kokoamisen perusta kokeilussa oli huojuva, koska ammatti-ihmiset kokivat tiedon kokoamisen hitaaksi ja työlääksi. Ammatti-ihmiset totesivat, että VARSU-arviointiin sisälty paljon kaavakkeita ja lomakkeita, jolloin myös omaksuttavaa on paljon. Menetelmän havainnoinnille antamia arviointikriteereitä lapsen suoriutumisesta ei pidetty aina yksiselitteisinä. Kokeilemalla ja toisten kanssa yhdessä tekemällä arvioinnissa päästiin kuitenkin alkuun. *Alussa sekava, selkiintyy, kun alkaa tekemään. Ihan hyvä ja helppokin käyttää.* Oman aiemman kokemuksen mittareiden käytöstä katsottiin helpottavan omaksumista, koska VARSU-arviointi oli konkreettinen mittari kuitenkin. Työläyttä käytössä taas lisäsi se, että tiedon koettiin olevan monessa paikassa, jolloin arviointi ja suunnitelman teko vaativat materiaalien edestakaisin selaamista: tietoa oli koottava eri kohdista. Tyypillisesti VARSUa verrattiin Portaati-arviointiin ja kokemuksiin sen käytöstä. Esimerkiksi VARSUn sosiaalisen kommunikaation aluetta arvioinnissa pidettiin hyvänä, *sanalistat käyttökelpoisia*, ja menetelmän joustavuuden sekä uudenlaisen oppimiskäsityksen katsottiin olevan VARSUn etuja. *Portaati on silleen vanhahtava, VARSUssa näkyy uusi oppimiskäsitys ja muutos näkemyksessä, lapsi nähdään siinä eri tavalla.*

VARSU-kokonaisuuteen perehtymistä ja sen omaksumista kuvattiin myös prosessina. *Aluksi se oli menetelmä menetelmien joukossa.* Vähitellen kokeilun jatkuessa ammatti-ihmiset kuvasivat VARSUn hyvänä puolena sen mukauttamismahdollisuudet ja muutokset, mitä se voisi tuoda arkeen. *Hyvää se muuntautumiskyky ... selkkiinnyttänyt, mitä se arviointi on ja miten se tuodaan lapsen arjen ja käytännön elämään.* Arviointi antoi tavoitteita lapsen kanssa harjoiteltavaksi ja loi pohjaa harjoiteltavien asioiden sekä ohjauksen viemiselle myös arjen tilanteisiin. *Asiat on tulleet tietoiselle tasolle korvien väliin, mitä lapsi on VARSUn mukaan tarvinnut ja asiat on viety arjen tilanteisiin, pienryhmään, perushoittoon ja yksilötuokoihin.* Tietoiselle tasolle tulemisessa oleelliseksi vaikuttajaksi osoittautui lapsen henkilökohtainen oppimissuunnitelma ja sen kirjaaminen. Suunnitelmien kirjaaminen näyttäytyi kokeilussa tehtävänä, joka alun alkaen oli itsestään selvää mutta ei lainkaan välttämättä toiminut käytännössä lapsen ohjauksen viitoittajana siten kuin oletettiin.

Konkreettisten, selkeiden ja lähelle lasta arjen tilanteisiin ankkuroituvien suunnitelmien kirjoittaminen vaati sekä pohtimista että harjoittelua. *Suunnitelma, sen vieminen niin arkikielelle oli minulle ittelle aika kova juttu, että minä olen niinku enemmänki tehny sitä sillä tavalla, että me ammatti-ihmiset se ymmärretään, kun mä selitin sen sanallisesti, mä kuvittelin, että se menee perheelle tuota niin perille, mutta nyt kun se kirjoitettiin arkikielelle, niin siitä äiti oli kovasti tyytyväinen, luulin ymmärtäneeni mutta nyt vasta oivalsin.* Lapsen henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa ei mielletty työvälineeksi, joka ohjaisi lapsen kanssa toimimista. Arviointitiedon ja sen kirjaamisen suunnitelmaksi voi katsoa hakevan jalansijaa käy-

tännöistä vielä lähes 20 vuotta suunnitelmien laatimiseen velvoittavan lain säättämisen jälkeenkin.

Kokeilussa ammatti-ihmiset kokivat, että arviointi sinällään jo antoi uutta tietoa ja viiheitä toimintaan, mutta HOPSn kirjaaminen ei olisi tuonut varsinaisesti mitään uutta vallitseviin käytäntöihin. Ajatteltiin, että *[eltolla] on tavoitteita ja ajatuksia päässä, vaikka niitä ei kirjoitettu ylös. Niistä päivittäin keskusteltiin henkilökunnan kanssa ja opettaja rekisteröi lapsen osaamista.* Tällöin velvoitetta suunnitteluun ei kuitenkaan kirjaimellisesti toteuteta ja myös toiminnan tavoitteellisuus jää varmistamatta. Toiminnan perusta on enemmän niin sanottua mututietoa kuin systemaattisen toiminnan tuottamaa luotettavaa kuvausta toiminnasta, lapsen taidoista ja niiden edistymisestä. HOPSin oivaltaminen konkreettiseksi työväliseksi ja tietolähteeksi myös vanhemmille voi samalla tehdä tietä yhteiselle näkemykselle lapsen ohjaamisessa.

Samalla vanhempien tietojen ja taitojen arvostaminen ja hyödyntäminen yhteisessä arviointi- ja suunnitteluprosessissa on ammatti-ihmisille haaste. Ammatillisesti johdettu työ ja perhelähtöinen työ voidaan nähdä ammatillisten työskentelymallien ääripäinä (Dunst, Johanson, Trivette & Hamby 1991; Pietiläinen 1997). Ammatillisesti johdetussa työssä vastuu on ammatti-ihmisillä: he arvioivat, suunnittelevat ja kantavat vastuun palveluiden ja tukitoimien toteuttamisesta, koska vanhempien ei uskota siihen kykenevän. Ammatti-ihmiset toteavat usein tekevänsä työtään vanhempien lähtökohdista, perhelähtöisesti, mutta noudattavat itse asiassa ammatillisesti johdetun työn mallia (Määttä 1999a). Perhelähtöinen työ tarkoittaa sitä, että perheen arjen sujuminen ja siihen vaikuttavat tekijät ohjaavat arviointia ja palveluiden toteuttamista. Koska vanhemmat ovat vastuussa arjen sujumisesta, paras keino kasvattaa ja tukea lasta on tukea vanhempia suoriutumaan kasvattajan tehtävästä (Mattus 1999).

Keskustelun kantavuus. Ammatti-ihmisten omaksumisprosessit etenivät varsin eri tahdissa ja eri lailla. Tämä näkyi ammatillisissa käytänteissä muuttumisena ja muuttumattomuutena. Yksi VARSUn keskeisistä uusista asioista on aiempaa perhelähtöisempi työskentely, jota menetelmän materiaalit ja kuvatut työskentelytavat tukevat. Tämä uusi mahdollisuus otettiin vastaan myönteisesti. *Ne perheen kanssa tehtävät jutut on kans hyviä.* Perheen osallistuminen ja rooli yhteistyössä määrittäytyy aina ammatillisten käytäntöjen kautta siinä, kuinka paljon vanhemmat saavat tietoa ja voivat päättää myös yhteistyön toimintatavoista sekä keskustelun kulusta. Kun vanhempien tietoja ja taitoja halutaan arvostaa ja ottaa suunnittelun perustaksi, on ammatti-ihmisten myös arvioitava ammatillisen osaamisensa ja yhteistyötaitojensa piirteitä.

Perheen kanssa tehtävän yhteistyön käytänteiden tarkastelu oli myös tutkijoille aika ajoin hämmäntävä kokemus, kun havaitsimme menettelytapojen voimakkaankin ristiriidan julkilausuttujen arvostusten kanssa ja emme voineet suoranaisesti vaikuttaa eri tilanteissa. Seuraavassa tarjoan kaksi esimerkkiä perhelähtöisten toimintatapojen tavoittelusta ja prosessista, jonka piirteitä seurasimme ja jäsensimme. Kuvauksia lukiessa on hyvä muistaa, että toimintatavat olivat uusia niin ammatti-ihmisille kuin vanhemmillekin, osin myös tutkijoille, jolloin monet hapuilit selittyvät sillä, että kaikki mukana olleet sukelsivat uusien asioiden oppimisprosessiin.

Yleisenä, kattavana havaintona ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteistyöstä oli, että keskustelut etenivät useimmiten ammatti-ihmisten johdolla ja

ehdoilla. Ammatillaiset hallitsivat puhetta ja keskustelunaiheiden valintaa. Vanhemmat syrjäytetään helposti myös silloin, kun ammatti-ihmisiä on samassa kokoontumisessa useampia: ammatti-ihmiset puhuvat sekä toistensa että vanhempien puheen päälle. Vaikutti siltä, että ammatti-ihmisten puhe valtaa tilan, jolloin vanhemmille ei keskustelussa jäänyt puhetilaa, eikä myöskään aikaa miettiä asioita.

Äiti: Viljami näyttää viittoen kakan, että se on vaipassa - melkein ainahan Viljami tekee potaan jotain, jos hänet sinne laittaa.

Elto: Mehän voitais oman hoitajan kanssa kokeilla täällä esimerkiksi aamulla voisimme laittaa hänet potalle, ottaa häneltä päivisin sisällä vaippa pois, miltä tämä sinusta tuntuis?

Omahoitaja: Jos tehostettuna tehdään, itse se pitäis sisäistää.

Elto: Mutta siinähan sen sitten näkee. Just sitä, että kyselee sitä. Voitas pitää isona tavoitteen vaipoista pois pääsyä. Mennään tuohon riisumispolitiikkaan. Pusero oli ainoa, joka ei lähtenyt täällä, kyllä Viljami saa vaatteita päältä. Pukemisessa hän on laiskempi. Aikataulukin on toki välillä kirempi.

Omahoitaja: Ootteko kotona pitäneet pukemisharjoituksia?

Ammatti-ihminen vaihtaa äidille tärkeästä puheenaiheesta toiseen kysymättä äidiltä, oliko hänellä vielä jotakin käsiteltyyn asiaan liittyvää, jonka hän olisi halunnut ottaa esille. Keskustelussa viitataan myös taidon puuttumiseen ikään kuin vika olisi lapsessa. Ammatti-ihminen jatkaa keskustelua kysymällä pukemisesta tavalla, joka antaa ymmärtää, että vanhempien on ammatti-ihmisten ohjeiden mukaisesti järjestettävä harjoituksia kotona. Keskustelussa kuitenkin lähdettiin liikkeelle äidin tärkeänä pitämästä asiasta ja se myös otettiin huomioon niin, että se kirjattiin yhteiseksi tavoitteeksi.

Vanhempien omien tietojen ja toimintatapojen kysyminen voi avata ammatti-ihmiselle myös uusia näkökulmia vanhempia huolettaviin asioihin. Ammatti-ihminen voi kysyä neuvoa, miten toimia joissakin tilanteissa lapsen kanssa, jotta päiväkodin linja saadaan yhteneväksi vanhempien kasvatuskäytäntöihin. Vanhemmilta kysyttäessä konkreetit esimerkit tilanteista auttavat keskustelun alkuun. Kun sekä ammatti-ihmiset että vanhemmat kuvasivat toimintatapaan esimerkein, vanhempien osallistuminen helpottui, koska konkretisoimalla tilanteita voidaan varmistaa, että kaikki tietävät, mistä puhutaan.

Elto: Mitäs sä meiltä toivoisit siinä, ku tuota niin Jani rupee rälläköimään, että tuota niin mitä meidän pitäis tehdä, ootsää sitä miettiny?

Äiti: No ei oikeestaan, se syli melekein on niinku tärkein.

Elto: Eli ton ikäset mukulathan on semmosii, jotka yrittää vallankaappausta [Äiti: Joo] elikkä kahtoo että et kuinka pitkälle se vanhemman kantti antaa periksi.

Äiti: Mää oon niin tottunu ku se minua mätkii harva se aamu - mie en oikein tiä, että miten mun pitäis siinä niinku kotona siihen suhtautua,

Elto: Niin tuota sillon me otetaan niinku syliin - niin kauan että se laps rauhoittuu ja sen jälkehen se juttu viiän loppuun asti.

Äiti: Joo se on jännä vaikutus sillä koskettamisella.

Elto: Et sitä pysäyttämisaikaa myö käytetään, et mennään eteen ja sinulle puhutaan. (...) Et lapsen pitää kuitenkin saaha niitä onnistumisen elämyksiä ja , ja hirveen paljonhan niitä nyt kehutaan, kuten olet varmaan - hyvin paljon niinku tunnustusta ja hyvänä pitoa ja silittämistä, rapsuttamista ja koskettamista.

Suunnitelmien konkretisoiminen ja keskustelu arkitilanteista avasi sekä äidille että ammatti-ihmiselle mahdollisuuden ottaa huolensa esille ja varmentaa oman toimintatavan pätevyyttä ja johdonmukaisuutta suhteessa toisen toimintatapaan. Vanhemmat eivät välttämättä ilmaise huoltaan lapsesta tai toiminnastaan

lapsen kanssa suoraan vaan se tulee esille verhoffuna kysymyksenä: *Mie en oikein tiää miten ja ilmeisesti hänellä on jonkunlaista keskittymisjuttua.* Toisaalta myös ammatti-ihmiset voivat puhua käsityksistään niin verhotusti tai monimutkaisesti, etteivät vanhemmat pysty jatkamaan keskustelua. *Menee joo menee kyllä, meillä on tuota monelle muullekin pikkukaverille taikapaikat on et saa yksikseen keskittyä [Äiti: Joo].* Keskusteltaessa suunnitelmista kuunteleminen onkin ehkä oleellisempaa kuin puhuminen. Jostakin syystä ammatillisuuteen kuitenkin näyttää tarttuneen käsitys, että kun tietää asioista, niistä on myös puhuttava riippumatta siitä, onko se kyseisessä tilanteessa hyödyllistä vai ei. Puhetulvassa myös yhteisen ymmärryksen varmistaminen keskustelun sisällöistä herkästi unohtuu.

6.4.2 Jaetusta kokemuksesta jaettuun osaamiseen

Jakamisen perusta. Ammatti-ihmiset pyrkivät käytännössään irti ammatillisesti johdetusta työskentelymallista saavuttaakseen perhelähtoisemmän työskentelyotteen. Tavoitteeseen pääseminen ei kuitenkaan ollut helppoa. Syinä vaikeuteen voidaan nähdä monia, esimerkiksi rajalliset resurssit (rahakirstun vartiointi), mutta oleellisin syy lienee se, että ammatillisen perinteen ja rutiinien muuttuminen on vähittäin etenevä oppimisprosessi. Vaikka perhelähtöisen työskentelyn periaatteet koetaan myönteisinä ja oikeina, niiden toteuttaminen käytännön työssä ei olekaan itsestäänselvyys. Koska perinteet ja rutiinit ovat tuttuja, niiden toteuttaminen on käytännössä helpompaa kuin muutoksen tavoittelu. Erityisen merkittävää uuden omaksumisessa on mitä ilmeisimmin se, kuinka arvioivasti ammatti-ihmiset ovat valmiita tarkastelemaan työskentely- ja toimintatapojaan.

Tyypillisesti perinteen ja totuttujen toimintatapojen vaikutus näkyi siinä, miten ammatti-ihmisten ennakko-odotukset perheen tilanteesta kulkivat asian selvittämisen edellä. Ammatti-ihmiset löysivät eri tilanteille merkityksen ja käsitteet jo ennen, kuin he aikoivat selvittää asiaa vanhempien kanssa. Kaikkien kokeilussa mukana olleiden perheiden kanssa tehdyssä yhteistyössä voitiin tunnistaa eri vivahteita ammatillisesti johdetusta ja perhelähtöisestä työskentelystä. Yksi perhelähtöisen työn kulmakivistä on vanhempien kuunteleminen sekä heidän aloitteisiinsa ja kysymyksiinsä vastaaminen (Mattus 1999; Määttä 1999b). Kuuntelemalla, kysymällä ja asioita selvittämällä ammatti-ihmisillä on mahdollisuus etääntyä ammatillisesti johdetusta ja psykologisoivaan otteeseen perustuvasta työskentelymallista perhelähtöisempään, vanhempien tietoja ja taitoja korostavaan työtapaan.

Äiti: Mun piti siitä taksikortista kysyä, kun siitä loppuu aina kuukauen kohalta ne rivit (...)

Isä: (...) nii ku ne taksimiehet aina (...)

Kelto: Nii tota, mites muuten tää koko kuljetusasia et tuota oisko teillä itellä mahdollisuus kuljettaa?

[Hiljaisuus]

Isä: (...) kyllä myö joinain päivinä ehkä tuota sillon ku ollaan, jos niinku se kesäaikaan (...)

Kelto: Nii mä oon niinku tavallaan ymmärtäny et tavallaan se taksi tuli sitä kautta just kun ei ollu varmaa et käynnistyykö auto ja muuta, et oli tämmösiä hankalii ja että mikä se tilanne, et ku kuitenkin se lähtökohta on että just näistä päiväkotikuljetuksista pitäis vanhempien itse huolehtia että, sitten jos se ei niinku mitenkään onnistu ni siinä tilanteessa tultas sitten niinku vastaan, et miltäs se näyttää?

Isä: (...) kyllä minä luulen, että ei se kesäaikaan, että se paremmin niinku se kuletus onnistus (...)

Kelto: *Mutta sitä voi siinä sitten ens vuonna sitte arvioida uudelleen ja mutta et sitten talvi-aikaan, mut jos se ois näin niinuk kesäaikaan mahdollista kuljettaa itse.*

Isä: (...) *kun se on se, me nyt on tässä olko se toukokuun [Lto: Nyt on kesäkuun eka], monesko päivää se ol ku siihen saatiin leima [Kelto & lto: Aijaa], sitten se ol peräti neljä vuotta katsastamatta [Lto: Aha, elikkä se on nyt sitten menny niinku läpi], siino vähän semmonen kiesi, kyllä siinä, nii no ei sitä tiä [isä huokaa], no talvi on sitten (...)*

Kelto: (...) *talvi on sitten kysymysmerkki, no sitä voiaan sitten kattoo, mut jos näin olis mahdollista.*

Ensimmäisenä pohdittavana asiana mieleen tulee kysymys, onko vanhempien vastattava ammatti-ihmisten odotuksia ja odotuksiin vai päinvastoin: ammatti-ihmiset vastaavat vanhempien odotuksia ja odotuksiin. Yllä olevassa esimerkissä ammatti-ihmisten oletus siitä, että heillä on oikeaa tietoa (esimerkiksi budjetoiduista varoista, palvelun yleisperiaatteesta) palvelutarpeen määrittämiseksi, näytti johtavan ennakko-odotusten mukaiseen toimintatapaan, jossa perheen tilanteen selvittäminen jäi toissijaiseksi (auton kunto, lapsen kuljetus katsastamattomalla autolla).

Ennakko-odotuksista kertoi myös ammatti-ihmisten huoli Harrin äidistä: hän ei ole hyväksynyt lapsensa vammaa, kun hän ei puhunut asiasta päiväkodin henkilökunnan kanssa. Kuitenkin äiti tuli mielellään yhteisiin keskusteluihin mukaan ja kertoi näkemyksiään lapsestaan ja lapsen edistymisestä, kunhan hiljaisena ja verkkaisena puhujana onnistui saamaan itselleen suunvuoron. Lisäksi isä oli hyvin kiinnostunut lapsen asioista ja niiden hoitamisesta, jolloin äiti voikin olla puolestaan hiljaisempi, kunhan hänen näkemystään ei unohdeta kysyä. Kesken kokeilun päiväkodin henkilökunta oli hyvin huolissaan Harrista ja hänen turvallisuudestaan kotona. Huoli perustui lapsen käyttäytymiseen päiväkodissa ja johti ammatti-ihmisten tiiviiseen keskinäiseen yhteydenpitoon ja pohdintoihin, millaisiin toimenpiteisiin heidän olisi syytä turvautua. Huolen herättyä vanhempia ei kutsuttu mukaan keskusteluun eikä pyritty selvittämään perheen tilanteesta mahdollisesti tapahtuneita muutoksia (esim. perheen tavoitelomakkeen pohjalta), jotka saattoivat näkyä lapsen muuttuneena käytöksenä myös päiväkodissa. Ammatti-ihmiset tiesivät jo entuudestaan esimerkiksi äidin paineet työn, kodin ja opiskelun yhteensovittamisessa, mistä hän oli kokoon-tumisissa puhunut. Tästä syystä asioiden selvittäminen yhdessä olisi ollut perusteltua.

Jakamisen käytännöt. Harrin vanhempien kyvyttömyyttä kuvattiin toteamalla, että heille ei oikein mikään [ammatti-ihmisten antamista ohjeista] mene perille. Kuitenkin vanhemmat selvästi pyrkivät hakemaan mallia omalle toiminnalleen niistä ammatillisista kontakteista, joita heillä oli. Sekä Harrin äiti että isä yrittivät saada tietoa lapsen ohjauksesta kuntoutusohjaajalta, joka kävi kotona, ja päiväkodin henkilökunnalta. Lapsen päivän seuraaminen päiväkotiryhmässä ja videointi hoitopäivän tapahtumista olivat vanhemmista toimivia ratkaisuja. Lisäksi vanhemmat kuvasivat kokoontumisissa monia käytännön tilanteita ja toimimistaan lapsen kanssa niissä.

Lto: *[Lapsi] sano että mennään ammeeseen, no minä sanoin että kun teet pissan ja kakan pottaan niin sitten mennään ammeeseen. Mää sanoin että näytä mulle osaatko tehdä kakan pottaan nii se [lapsi] alko heti niinku kakistamaan siitä paikasta. Sitten kuulu se ääni, kun vatsa oli aika kovalla, se oli semmonen pieni, niin se sano siinä 'nyt mennään ammeeseen' ja minä sanoin sitten että tuliko sinne pottaan jotakin ni se [lapsi] sano 'kakka tuli, mennään ammeeseen', nii mä sanoin että tee kaikki kakka niin sitten mennään ammeeseen ja hän [lapsi] teki*

vähän aikaa totista työtä ja se tuli kaikki sinne pottaan ja sitten mentiin ammeeseen ja hurrattiin ja taputettiin ja laulettiin (...) kyllä hän [lapsi] nautti siitä ammeesta (...).

Isä: (...) syötiin vaan siinä ja se [lapsi] istu siinä pöytälaissa syöttötuolissa niin se [lapsi] kerran jo sano ja sitte uusi sen että potille kakkimaan, niin minä otin ja nostin, nii ei siinä olu minnuuttiakaan ku se kakka jo tul, ja se [lapsi] ties het jo ku vietiin sinne että ammeeseen pääsee, sitä se perustellee nyt (...) ja että kun se [lapsi] jonkun kerran oppii sen tekemään ni se [lapsi] tekkee sen ihan varmaan iliman (...)

Lto: (...) nii ja ei siinä tarvi hirveen kauan käyttääkään [ammetta palkkiona] mut nyt tässä alussa et tulis se semmonen yhtäläisyys (...).

Sekä ammatti-ihmiset että vanhemmat kuvasivat toimintaansa arkikielellä ja selkeillä tilanne-esimerkeillä. Lopussa lastentarhanopettaja pyrkii vielä kannustamaan vanhempia, että he jaksaisivat toimia yhteisesti sovituille tavoille. Keskustelusta käy myös ilmi, että vanhemmat ovat oivaltaneet ohjaamiseen liittyviä asioita, vaikka heiltä ei sitä odotettu. Isän innostuksesta hänen kertoessaan tilanteesta voi päätellä, että yhdessä saavutetut onnistumiset ja palaute niistä antoivat vanhemmille motivaatiota ja uskoa siihen, että yhdessä asioihin pystytään vaikuttamaan.

Keskusteluissa vanhemmat puhuivat avoimesti ja paljon Harriin ja hänen ohjaamiseensa kotitilanteissa liittyvistä asioista. Kuitenkin ammatti-ihmisillä oli vaikeuksia antaa näihin vanhempien tarjoamiin tilannekuviin liittyviä selkeitä ja konkreettisia ehdotuksia ja esimerkkejä, miten toimia, jotta vanhempien kasvatukselliset keinot olisivat mahdollisimman monipuolisia ja tilanteet myös kotona lapselle hyviä oppimistilanteita. Vaikeinta oli tarttua ohjaukseen nimenomaan kotitilanteen näkökulmasta. Esimerkkejä kyllä tarjottiin päiväkodin ohjaustilanteista, jolloin soveltaminen kotona jäi vanhempien vastuulle. Tilanteiden erilaisuus voi kuitenkin tehdä kotona soveltamisen vaikeaksi.

Lto: Ku hän [lapsi] ei halua riisuu nii heitti ihan jalattomaks ja huuti ihan suoraa huutoa 'leikkii autolla' mut sitten ku mää otin niinku kädestä et lähe mun mukaan niin sitten hän [lapsi] rupes nousemaan sieltä ja sano 'ei riisu' (...)

Isä: (...) kotonaki ni, kotonaki niinku ennen se ei ollu vaikka ois kuinka ottanu koroaparrasta kiini ni se [lapsi] ei välittäny siitä, mutta nyt ku sanoo sille et ku se heittäytyy siihen ni sanoo että jos nyt heittäytyy siihen niin sanoo nyt jos et nouse siitä nii minä nostan koroaparrasta sinut yllää ni se het se olo muuttuu et se loppuu siihen yleesä että se on siinä että koittaa, koittaa (...)

Lto: (...) nii mut se on mun mielestä kans semmosta kokeilua että se on ihan tervettä että sitä omaa tahtoa tulee mutta se tietysti vaa (...)

Isä: (...) ku ulukoa tulee ni sitä haalaria pois ni se monesti että se ne jalat ruppea pettään het oven takana (...)

Lto: (...) se [lapsi] mennee ihan jalattomaks, ihan kertakaikkiaan ku makarooni siihen(...)

Isä: (...) sitä sanoo että minä nostan sinut koroaparrasta ylös niin se [lapsi] sitten usko ku sanoo ettei se [lapsi] sitä ainakaan sitte kotona tie että ei sitä [lasta] tarvi siitä koroaparrasta ja sitte se on sillai että ku se [lapsi] on väsyny ja muuta ni sitä ei tartte ku että vie nuin että nostanko koroaparrasta ni se [lapsi] ruppea sitte möllötään että se [lapsi] niinku tajuaa se että ei se niinku aiemmin vaikka ois nostanu tukasta ni ei se [lapsi] niinku ni ei se [lapsi] sitä niinku ihmettel että mikä se on tarkoitus mutta nyt on se [lapsi] niinku tajuaa sen moittimisen tai jos sitä moititaan tai kielletään (...)

Lto: (...) ja kyllä täällä ainakin semmonen ihan semmonen siinä riisumistilanteessakin että jos on ite tullu ulkovaatteissa viimeseks sisälle tai vaikkei oo tulu viimesekskää mut se vähän aikaa kestää ku [lapsi] alkaa riisumaan ni sanoo että minä lähen nyt riisumaan että jäätkö sinä yksin tähän nii se [lapsi] vähän aikaa kattoo mut ei se jää yksin [lapsi] et se [lapsi] vähän aikaa kattoo ja haluaa sitten riisumaan.

Ammatti-ihmisten ohjeet olivat toisinaan varsin yleisiä tai ohjeet annettiin sitomatta niitä selkeästi vanhempien antamaan kuvaukseen, jolloin vanhempien

saattoi olla vaikea liittää samaansa ohjetta kuvaamaansa tilanteeseen. Varsinainen kasvatuksellinen toimintatapa jää huomiotta, kun tilannetta hahmotetaan enemmän päiväkodin kuin varsinaisesti kuvatun kotitilanteen näkökulmasta. Vanhemmat hakivat ammatti-ihmisiltä tukea arjen kasvatustilanteisiin, mutta ammatti-ihmiset eivät osanneet tarttua tilanteen suomiin mahdollisuuksiin.

Jaettu kokemus ja osaaminen sekä niistä määrittävä asiantuntijuus vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyössä toimii, kun molemmat käyttävät konkreettisia esimerkkejä kuvattaessa tilanteita, joissa lapsen ohjausta yhteisten tavoitteiden suuntaisesti on aiottu toteuttaa. Lapsen suunnitelman yksityiskohtainen ja tarkka kirjaaminen antoi vanhemmille keinoja päästä mukaan keskusteluun ja löytää ammatti-ihmisten kanssa yhteinen kieli, jolla asiat pystyttiin selvittämään. Vastaavasti vanhempien kuvaukset arjen tilanteista ja lapsen ohjaamisesta antavat ammatti-ihmisille mahdollisuuden tarjota vanhemmille tietoa ja keinoja toimia erilaisissa kasvatustilanteissa lapsen kanssa kotona. Vanhempien huolten tai kysymysten kuuleminen niin, että vastataan juuri siihen asiaan, mikä vanhempia askarruttaa, ei ole ammatti-ihmisille helppoa, mutta se voi avata tien jaettuun asiantuntijuuteen. Jaetun asiantuntijuuden voi siten ajatella tarkoittavan tasavertaista vuoropuhelua, jossa vanhempien uskomuksia ja toimintaa ei arvoteta (ja arvostella avoimesti tai piilossa), vaan kuvataan kokemuksia ja vaihtoehtoisia toimintatapoja, joista vanhemmat voivat omaksua uusia keinoja ja käytänteitä arjen kasvatustilanteisiin.

6.4.3 Tavoitteet arkeen

Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä noudattaa toimintaperustaisen ohjauksen periaatteita. Keskeistä on lapsen tavoitteiden kirjaaminen, koska suunnitelman on tarkoitus ohjata, mitä ja miten lapsen kanssa tehdään (Bricker 1998). Lisäksi hyvin suunniteltujen tavoitteiden ja keinojen avulla toimintaa ja toteutusta on helppo hallita. Tavoitteiden liittäminen osaksi lapsen arjen toimintoja tasapainoisena kokonaisuutena on siten mahdollista. Lapsen tavoitteiden liittäminen monipuolisesti osaksi jokapäiväisiä puuhia ja lasta kiinnostavia toimintoja varmistaa, että lapsi saa riittävästi tarvitsemaansa harjoitusta ja voi osallistua muiden mukana tapahtumiin ja toimintoihin (Bricker 1998). Tavoitteellisen ohjauksen siirtyminen osaksi ammatti-ihmisten arkirutiinia ei kuitenkaan ole sujunut odotetusti, vaikka suunnitelmien kirjaamisessa on edistytty (Pretti-Frontzcak & Bricker 2001).

Lapsi, jolla on jokin vamma tai kehitysviiveen riski, tarvitsee paljon mahdollisuuksia harjoitteluun ja paljon myös sosiaalisia vuorovaikutustilanteita oppimisen tueksi (Bricker 1998). Yksilötuokiot eivät tarjoa tätä tukea. Lisäksi yksilötuokioilla harjoittelu on usein yksipuolista ja kapea-alaista eikä taitojen yleistymistä pystytä luontevasti ottamaan osaksi ohjausta. Tällöin lapsen taitojen siirtyminen osaksi todellista, käyttökelpoista taito- ja toimintakokonaisuutta jää varmistamatta, ja lukuisat päivittäiset tilanteet hyödyntämättä oppimisessa ja ohjaamisessa.

Suomalaista päivähoitoa kuvataan niin sanotuksi *educare*-malliksi, jossa hoito yhdistyy kasvatukseen ja opetukseen (Hujala & Lindberg 1998). Päivähoidon toimintamalli näyttää kuitenkin korostavan esimerkiksi sosiaaliin ja

perushoitotilanteisiin liittyvää hoivatehtävää enemmän kuin opettamistehtävää. Tämä näkyy käytännössä siinä, että lapsen oppiminen kytketään pääasiassa tiedollisiin eli akateemisiin taitoihin, ja nämä taidot eriytetään muusta oppimisesta yksilökeskeisiksi tehtäviksi (Kovanen 2002). Näin toimittiin edelleen myös kokeilun aikana, vaikka kyseinen ohjaustapa on toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden vastainen.

Toteutunut VARSU-kokeilu oli ajallisesti melko lyhyt, jolloin mahdollisuudet siirtää suunnitelmia ja uusia ohjauksen periaatteita käytäntöön olivat myös rajalliset. Arkipäivän tilanteiden tietoinen hyödyntäminen lapsen oppimisen tukena ei kuitenkaan toteutunut odotetusti. Mukana olleet päiväkodit ja niiden neljä eri ryhmää omaksuivat ohjauksen osaksi arjen tilanteita vaihtelevasti: osin ohjaus liitettiin arjen toimintoihin, osin jatkettiin aiemmin omaksuttua yksilötuokiopainotteista ohjausta. Brickerin (1998) mukaan lapsen ohjauksen pitää suurimmalta osalta perustua muuhun kuin yksilöohjaukseen ja erillisiin terapiatuokioihin. Näin taataan kaikille lapsille mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan omien kykyjensä mukaan. Yhtenä päivähoiton keskeisistä tavoitteista on lapsen sosiaalisen kasvun tukeminen, jolloin yksilöohjaukseen perustuva ohjaustapa on ristiriitainen tavoitteen kanssa. Kun kokeilun aikana onnistuttiin nivomaan lapsen ohjaus osaksi arjen toimintoja ja tilanteita, myös lapsen oppimisen tuki näytti toteutuvan paremmin (ks. liite 3).

Tyypillisimmin päiväkodissa yksilötuokioina toteutuivat puheterapiat ja kognitiivisten taitojen harjoittelu. Puheterapiat toteutettiin useimmiten kahdenkeskinä tuokioina (pt ja lapsi), joissa harjoiteltiin esimerkiksi suun motoriikkaan ja puheen tuottamiseen liittyviä taitoja. Terapiatuokiolla *helminauhaan pujotellaan erivärisiä helmiä, värit sanotaan ja viitotaan*. Arjen tilanteissa ilmenevä ohjaus oli tyypillisesti lapsen opastamista omatoimisuustaitojen hallinnassa ja käyttäytymisen säätelyssä. Esimerkiksi Jania ohjataan riisumisessa ennen nukkumaanmenoa seuraavasti: *Paita pois, voit ottaa T-paidankin, jos sinulla on kuuma Hei Jani, sulla on vielä sukat jalassa, tiedätkö me ollaan nyt menossa nukkumaan [Jani ottaa sukat pois ja heittää ne lokerikkoon] ei mennyt oikeaan, tuus laittaa molemmat sukat tänne [Jani poimii sukat väärästä lokerosta ja laittaa ne omaansa] no niin*. Päiväkodin henkilöstö korosti, että *meillä on hyvin tarkkaan mietitty nämä asiat, mitä tarttee tehdä*. Osa ohjauksen tavoitteista olikin nähtävissä arjessa, mutta osan voi katsoa olleen tyypillistä päiväkotitoimintaa ilman tavoitteellista, lapsen yksilöllistä tarpeista ohjautuvaa opastamista. Ohjaukselle tyypillisinä piirteinä voidaan pitää toisaalta tilanteisiin reagointia (intuitiivinen ohjaus) ja toisaalta perushoitotilanteisiin liittyvää omatoimisuuteen opastamista, jonka keskeisenä ohjauksellisenä keinona ovat kehotukset ja muistuttaminen.

Päivähoidon tyypillisistä käytänteistä ja toimintatavoista osan voi ajatella kumpuavan toimintaperustaisen ohjauksen lähtökohdista mutta niin, ettei lasten yksilöllisiä ohjauksen tarpeita ole riittävän tarkasti jäsennetty. Vaihtelu toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden soveltamisessa arjen toimintatilanteissa, näytti kokeilussa olevan sidoksissa sekä henkilöstön motivaatioon muuttaa käytäntöjä että oivallukseen, miten käytäntöjä periaatteiden mukaan pitäisi muuttaa. Oivaltaminen johti esimerkiksi siihen, että aiemmin yksilötuokioina toteutettu ohjaus muutettiin pienryhmätoiminnaksi. *Janin kaveriksi kuvalottopeleihin otettiin toinen lapsi, jokainen [elto, Jani ja tyttö] vuorollaan nosti pöydältä nurinpäin olevan kuvan ja asetti sen vastaavan kuvan päälle pelialustalle, kuvassa olevan*

esineen nimi sanottiin ääneen ja taputettiin tavuttain, osa kuvista myös viitottiin. Myös vapaan leikin tilanteisiin ja ulkoiluun yhdistettiin lapsen tavoitteen mukaista harjoittelua. Ulkona voitiin puhaltaa saippuakuplia, mikä oli lasta kiinnostava puuha ja harjoitti samalla suun motoriikkaa. Lisäksi *hoitaja kyseli Viljamilta värejä osoittamalla erivärisiä eläimiä samalla, kun palikoilla rakenneltiin: Minkä värinen tämä on?* Koska suunnitelmien kirjaaminen oli viiveistä ja osin puutteellista, ei tavoitteellisen ohjauksen toteutumista arjessa ollut helppo arvioida.

Kokeilussa kaikilla lapsilla tärkeiksi taidoiksi nimettiin sosiaalinen kommunikaatio ja sosiaaliset taidot. Myös vanhemmille oli tärkeää, että lapsella on päiväkodissa seuraa ja leikkikavereita. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen mielletään yleisesti päivähoidon keskeiseksi tavoitealueeksi lasten kasvun ja kehityksen tukemisessa (Viitala 2001). Sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ovat vammaisella lapsella myös usein keskeisin tuen alue, jotta muu oppiminen ja osallistuminen lapsiryhmässä olisi mahdollista. Vertaisryhmään sijoittaminen ei kuitenkaan sinällään riitä turvaamaan lapsen osallistumista ja oppimista (McWilliam, De Kruif & Bairrão 2003; Odom & McEvoy 1988). Toisaalta juuri lapsen osallisuutta ja osallistumista lapsiryhmässä pidetään yhtenä tärkeänä toiminnan suunnittelussa ja toiminnan laadun määrittämisessä huomioon otettavana tekijänä (McWilliam, De Kruif & Bairrão 2003). Myös ryhmän vammaattomat lapset tarvitsevat opastusta ja tukea oppiakseen toimimaan ja olemaan vuorovaikutuksessa vammaisen lapsen kanssa. Toimintaperustainen ohjaus antaa selkeän perustan myös lasten välisen vuorovaikutuksen ohjaamiselle ja tukemiselle. Kuitenkin vuorovaikutustaitojen tukeminen ja ohjaaminen näkyivät kokeilussa tavoitealueista heikommin arjen eri tilanteissa kuin esimerkiksi omatoimisuuden tavoitteet.

Aikuinen [lto] saattaa Harrin leikkihuoneeseen, johon kaksi poikaa on mennyt jo aiemmin. Pojat istuvat lattialla ja Harri istuu heidän viereensä. Pojat jäävät hiljaisina katsomaan Harria ja Harri alkaa läpsimään lähinnä istuvan, isomman pojan lattiaan nojaavaa kättä. Pienempi poika ottaa käteensä hevosen ja heittää sen Harrin syliin. Isompi poika nappaa hevosen Harrin sylistä ja pienempi alkaa nykiä sitä häneltä pois. Pojat kinastelevat hevosesta hetken. Harri huiskaisee uudelleen lähinnä olevaa poikaa, ja pienempi poika kehottaa antamaan hevosen Harrille. Myös Harri sanoo: 'Anna tänne, anna tänne', ja saa sitten hevosen itselleen. Harri toistaa vielä: 'Harrille'. Toiset pojat ottavat autot ja ajavat ulos huoneesta, Harri katselee ja kokeilee hetken hevosta ja toista leikkieläintä, ottaa sitten myös auton ja ajaa poikien perässä. Isompi poika tulee autollaan vastaan ja sanoo: 'Harri tulee'. [Lto sanoo sivusta: 'Harri ajaa autolla'.] Pienempi poika ajaa myös vastaan ja pojat menevät takaisin leikkihuoneeseen. Harri jää auton kanssa ajelemaan itseksensä ja lopettaa pian ajelun. Harri menee viereiselle ovelle katsomaan, mistä laulu kuuluu ja sanoo: 'Mennään kuuntelemaan'. Lto sanoo: 'Vai mennäänkö potalle, mennään käymään vessassa'. Harri sanoo: 'Otetaan mukaan [auto]'. Lto sanoo: 'Jätetään auto sinne, mennään käymään vessassa'.

Harrin tavoitteeksi oli kirjattu *yhteisleikki* ja ohjauksen keinoiksi *leikki ja isompien malli*. Esimerkki kuitenkin osoittaa, että Harri olisi tarvinnut selkeämmin aikuisen ohjausta ja tukea, jotta hän olisi voinut oppia leikkiin mukaan pääsemisessä ja leikissä tarvittavia sosiaalisia taitoja. Harrin käyttämät keinot leikkiin pääsemiseksi olivat toisten poikien mielestä ilmeisen kelvottomia eivätkä antaneet tilaa neuvottelulle, kuinka yhteistä leikkiä voidaan rakentaa. Lisäksi pojat olivat ilmeisesti jo valinneet haluamansa autot eivätkä halunneet jakaa niitä Harrin kanssa, jolloin hevosta käytettiin harhautuksena, niin ettei Harri heti huomannut joutuvansa pois autoleikistä. Kuvatussa tilanteessa toiset pojat eivät tarkalleen tienneet, kuinka suhtautua Harrin aloitteeseen yhteisestä toiminnasta ei-

vätkä myöskään sitä, miten leikki voisi sujua yhdessä Harrinkin kanssa. Aikuiset jättäytyivät sivuun leikistä ja sen ohjauksesta. Harrin kannalta kuitenkin ohjaus myös vapaan leikin tilanteissa olisi ollut välttämätöntä sopivien menettelytapojen ja leikin sääntöjen omaksumisessa. Leikkitilanteiden käyttäminen osana lapsen ohjausta on perusteltua, koska niissä lapsen motivaatio oppimiseen on yleensä hyvä. Esimerkissä Harri oli selvästi itse kiinnostunut toisten poikien puuhista ja halukas osallistumaan, jolloin ohjaus ja tuki olisivat autta- neet häntä oppimaan uutta ja selviytymään sosiaalisen tilanteen vaatimuksista.

Myös Kaisan vanhemmat pitivät tärkeinä lapsensa sosiaalisia taitoja ja kommunikaatiota. Toiveena oli erityisesti, että lapsen kommunikaatio toisten lasten kanssa kehittyisi. Kaisan tavoitteen mukaista harjoittelua oli havaittavissa myös arkitilanteissa. Esimerkkinä käyttämässäni tilanteessa aikuinen osallistuu roolileikkiin yhdessä Kaisan kanssa. Vaikka leikin tilanteet ja toiminnat etenevät ja vaihtuvat välillä nopeasti, aikuinen onnistuu ohjaamaan sekä Kaisaa että muita lapsia yhteisen leikin sääntöjen sopimisessa ja toimintatavoissa, jotka huomioivat myös Kaisan tarpeet. Tilanteiden vauhdikkuus ja vaihtuvuus voivat olla sidoksissa leikkivän ryhmän kokoon ja tilan valintaan.

Aikuinen [Leena] ja Kaisa osallistuvat lääkirileikkiin. Leena sanoo: 'Me ollaan nyt täällä odotushuoneessa, katsopa mulla on side jalassa, se meinaa lähteä pois, pannaan uusiks'. Leena korjaa samalla jalassaan olevaa käärettä. Kaisa ottaa kirjan. Leena kysyy: 'Mitä siellä on, näyttöpäs'. Kaisa avaa kirjan ja näyttää kuvaa. Leena sanoo muille leikissä mukana oleville lapsille: 'Me ollaan täällä odotushuoneessa ja odotetaan teille vuoroa'. Lääkäri [lapsi] kutsuu heitä vastaanotolle: 'Kaisa ja Leena'. Leena sanoo: 'Nyt meitä kutsuttiin, mennäänkö lääkäriin'. Kaisa vastaa: 'Joo'. Leena sanoo: 'Joo mennään, pelottaako sinua'. Kaisa vastaa: 'Ei'. Leena toistaa: 'Ei pelota, hyvä, ota kädestä kii, nyt mennään yhdessä, [toteaa mennessään yhdessä lapsille:] Onpas täällä paljon kovaäänisiä lääkäreitä'. Päivää'. Lääkärit [lapset] vastaavat: 'Päivää'. Lääkäri [joku lapsista] kehottaa: 'Tähän tuoliin voi Kaisa istumaan reippaasti'. Kaisa perääntyy vähän matkaa leikin vastaanottotilasta ja Leena kannustaa häntä tulemaan mukaan: 'Minä tulen sinun kanssa istumaan, mennään yhdessä [Leena ottaa Kaisan syliinsä istumaan], joo, minä pidän sylissä, ei tartte yhtään pelätä'. Lääkärit [lapset] meluavat ympärillä. Leena neuvoo heitä: 'Joo nyt pitää käyttäytyä rauhallisesti, ettei tämän pienen asiakkaan tartte pelätä. Sano suu auki'. Lääkäri [lapsi] toistaa: 'Suu auki'. Leena kannustaa Kaisaa: 'Noin, hyvä'. Lääkäri [lapsi] sanoo: 'Suu auki'. Leena kysyy: 'Onko hyvät hampaat'. Lapset toistavat: 'Suu auki, suu auki' [myös aikuisen suu tutkitaan]. Sekä Leenan että Kaisan suuhun kurkistetaan erilaisilla välineillä. Lääkäri [lapsi] kysyy: 'Mikä tämä on?' [Lapset näyttävät monta kuvaa kerrallaan ja kysyvät kuorossa: 'Mikä tämä on, mikä tämä on'.] Leena neuvoo: 'Ei kaikki voi näyttää yhtä aikaa' ja vastaa myös kuvasta esitettyyn kysymykseen. Kaisa seuraillee sylissä. Lapsi [Mari] esittää kuvitellun lääkärin ehdotuksen Leenalle ja Kaisalle: lääkäri on pyytänyt Kaisaa leikkitädin luo. Leena kysyy ensin Kaisalta: 'Haluaisiko sinä leikkimään', ja sitten Marilta: 'Olisitko sinä se leikitäti'. Toistaa vielä Kaisalle: 'Menisitkö sinä leikkimään Marin kanssa?' Kaisa nyökkää vastaukseksi. Leena toistaa vastauksen: 'Joo'. Toinen lääkäri [lapsi] sanoo Leenalle: 'Leena jäis vielä tänne'. Kaisa lähtee Marin kanssa. Leena sanoo: 'Joo, heippa, ole reipas tyttö' [Kaisalle] ja 'varo vähän [Mari] ettei Kaisa mene nurin' [Kaisa kompastuu lähtiessään vastaanotolta.] Kaisa ja Mari kävelevät käsi kädessä toiseen leikkimurkkaukseen. Kaisa istuu tuoliin ja Mari antaa hänelle alustan ja nukun syliin. Tytöt eivät puhu keskenään, mutta syöttävät yhdessä nukkea, kun Mari tuo tarvittavia välineitä. Mari tarjoaa vielä nukelle juomamukia mutta Kaisa ei halua vaan viittaa Maria pois. Kaisa jatkaa leikkiä nuken kanssa omalla tavallaan ja Mari seuraa vierestä. Kaisa tarttuu Marin käteen ja vetää hänet lähemmäs. Leena sanoo sivummalta: 'Juttele Mari Kaisan kanssa'. Mari kumartuu Kaisan eteen ja sanoo jotakin [ei kuulu nauhalta] ja kysyy sitten haluaisiko Kaisa pelata jotakin. Mari lähtee pois ja Kaisa jää vielä istumaan.

Pienessä ryhmässä ja tarkasti rajatussa leikkitilassa sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaaminen ja leikin eteneminen ovat varmemmin hallittavissa niin, että ohjaaminen on tarkoituksenmukaista kaikkien osallistujien kannalta. Esimerkis-

sä Kaisan yhteys alkuperäiseen leikkiin ja rooliin katkesi osittain leikin saamassa uudessa käänneessä (leikkitädin kanssa leikkiminen), jolloin joko Leenan leikin ohjaaminen (uudelleen sopiminen) tai toisen aikuisen apu olisi voinut sitoa Kaisan ja Marin tiiviimmin takaisin lääkärileikin juoneen. Vapaaseen leikkiin osallistuminen näyttäytyi aikuiselle ainakin kahtena haasteena: 1) luontevuutena lasten ohjaamisessa (esim. toimintamallin antaminen, roolivalintojen ohjaaminen, sääntöjen selvittäminen ja sopiminen) ja 2) omana luovana leikkiin osallistumisena (esim. oman roolin valinta, kehittäminen ja esittäminen, eläytyminen tilanteisiin). Aikuisen taitavuus leikkijänä voi auttaa toimintaperustaisen ohjauksen toteuttamisessa osana leikki-tilanteita, joissa lapsen kiinnostus ja motivaatio toimintaan ja samalla taitojen harjoitteluun parhaiten säilyvät.

Päivähoidon arki eri toimineen ja sisältöineen on sellaisenaan hyvä perusta toimintaperustaiselle ohjaukselle. Ilman VARSU-kokeiluakin toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden toteuttamista voi tunnistaa päivähoidon käytännöissä siinä, että perushoidon tilanteita käytetään hyväksi lapsen ohjaamisessa ja kehityksen tukemisessa. Kuitenkin lapsen oppimisen tukemiseksi arkitilanteissa kaivataan vahvistamista erityisesti sosiaalisten, kognitiivisten ja kommunikation taitojen ohjaamistaidoissa ja -käytännöissä (Pretti-Frontzack & Bricker 2001). Lisäksi kunkin lapsen yksilöllisten tavoitteiden huomioiminen ja ohjauksellisten tarpeiden tunnistaminen sekä näiden jäsentäminen osaksi arjen puuhia vaatii vielä käytäntöjen suunnitelmallista arviointia ja toteutustapojen kartoitusta.

7 VARSU-KOKEILU PERHEPÄIVÄHOIDOSSA

Perhepäivähoidosta on tullut keskeinen osa erityispäivähoidon palveluita (ks. Viitala 1999 ja luku viisi), vaikka se periaatteessa aina on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kannalta toissijainen vaihtoehto (Määttä & Lumme-lahti 1996; Pihlaja 1998). Kunnallinen perhepäivähoito liittyy aina tiiviisti osaksi muuta kunnallista päivähoitoa ja päivähoitopalvelua tarjotaan tällöin usein perhepäivähoitajan kodissa (Kauppinen 1991). Perhepäivähoitajalta vaaditaan vähintään ammattikasvatustahallituksen hyväksymän opetussuunnitelman mukainen perhepäivähoitajan koulutus (Lasten päivähoito 1987). Perhepäivähoitajan koulutuksessa ei painoteta tietämystä vammaisuudesta ja erityistä tukea tarvitsevien lasten hoidosta ja kasvatuksesta (Hyvönen 1989).

Perhepäivähoitajien koulutus on melko suppea ja perhepäivähoitajien on usein vaikea epäsäännöllisten työaikojensa takia osallistua täydennyskoulutukseen (Hyvönen 1989). Kun kuitenkin erityistä tukea tarvitsevat lapset usein sijoitetaan perhepäivähoitoon, aiheuttaa tämä järjestely tarvetta hoitajien taitotietoperustan vahvistamiseen. Kun järjestämisen käytännön vaikeudet estävät usein koulutuksen toteuttamisen, jää päävastuu perhepäivähoitajien ammatillisesta kehittymisestä ja työskentelyn tukemisesta päivähoitondohjaajien ja kiertävien erityislastentarhanopettajien harteille. Perhepäivähoitajan ja ohjaavan ammatti-ihmisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitys toimivan kokonaisuuden rakentamisessa on tällöin ilmeinen.

Perhepäivähoitoa pidetään joustavana ja luontevana hoitopaikkana myös erityistä tukea tarvitsevalle lapselle, koska sisarukset voivat olla samassa ryhmässä, ryhmä on pieni, hoitajaan syntyy läheinen ja luottava suhde ja arjen eri toimet ovat hoitopaikassa luontevasti läsnä (Hyvönen 1989). Näihin myönteisiin piirteisiin sisältyy kuitenkin myös omat karikkonsa: ammatillinen osaaminen erityistä tukea tarvitsevan lapsen hoidossa voi vaihdella suurestikin, pienessä ryhmässä lapsen mahdollisuuksia oppiin oman vertaisryhmän mallista on vähemmän, ja myös arjen askareet vaativat aina osansa perhepäivähoitajan huomiosta.

VARSU-kokeiluun osallistuneella perhepäivähoitajalla (jatkossa perhepäivähoitajasta käytetään myös nimitystä hoitaja tekstin tiivistämiseksi) oli noin kymmenen vuotta työkokemusta. Lisäksi hän oli aiemmin työskennellyt vuoden avustajana integroidussa erityisryhmässä, ja hänen hoidossaan oli jo aiemmin ollut lapsi, jolla oli ollut erityisiä tuen tarpeita. Perhepäivähoitajalla ei ollut

aiemmilta vuosilta suoranaista kosketusta lapsen arvioinnin ja suunnittelun käytännön toteutukseen. Perhepäivähoitajan työtä ohjannut kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto) oli suorittanut erikoistumisopintonsa yli kymmenen vuotta sitten ja oli sen jälkeen toiminut useita vuosia kelton tehtävissä. Kelto toimii kunnallisessa päivähoidossa erityispäivähoidon asiantuntijana tukien muun henkilökunnan työtä ja hän vastaa mm. lasten kuntoutuksen koodinoinnista päivähoidossa (Kauppinen 1991). Kelto pyysi kokeiluun mukaan perheen, jonka lapsi oli hoidossa perhepäivähoitajalla. Lasta kutsutaan Otoksi. **Otto** oli saanut heti syntymän jälkeen down syndrooma -diagnoosin. Hän oli tullut hoitoon vuoden ja neljän kuukauden iässä ja kokeilun käynnistyessä ikää oli karttunut vuosi ja seitsemän kuukautta. Otto oli ryhmässä kahden paikalla eli laskennallisesta ryhmäkoosta oli vähennetty yhden lapsen paikka.

7.1 Lapsen tavoitteet ja arjen askareet

Kokeilun alkaessa Otolla oli kuntoutussuunnitelma, jonka perustana oli Portaatt-arviointi. Suunnitelma sisälsi tehtävöohjeita lapsen kehityksen tukemisesta neljällä kehityksen alueella (*kognitiivinen alue, kieli, sosiaalinen kieli, omatoimisuus ja motoriikka*). Suunnitelman tehtävöohjeet, mitä ja miten Oton kanssa tehdään, olivat selkeitä ja osin varsin konkreettisia. Osittain ohjeet olivat kuitenkin niin yleisiä, että niiden kirjaamisen mielekkyyttä on aiheellista ihmetellä. Esimerkiksi kognitiivisen alueen harjoitusta kuvaava ohjeistus *aluksi pitää herätellä Oton mielenkiinto. Myöhemmin etsitään näköpiiristä kadonnutta lelua esim. paperin alta on selkeä ja antaa suoraan käyttöön soveltuvan keinon ohjata lasta ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä. Sen sijaan kielen taitojen harjoituksen kuvaus Otto pitää paljon musiikista ja loruista, niitä otetaan päivittäiseen käyttöön (ei liian paljon)* ei anna arkitilanteiden kannalta tarkentavaa ja jäsenneilyä kuvausta, miten toimia. Ohje on yleinen, ja käytössä lasten kanssa työskenteleville ammattihenkilöillä kirjaamattakin. Lisäksi harjoitustehtävien kirjaaminen ei anna tarkkaa kuvaa siitä, mitä lapsen harjoiteltuaan pitäisi osata, ja milloin asetetut tavoitteet on saavutettu.

Aiemman Portaatt -arvioinnin ja ensimmäisen VARSU-arvioinnin perustalta laadituissa lapsen ohjauksen suunnitelmissa ei kelton mukaan ollut suurtaakaan eroa *eli samat asiathan sieltä tuli esille, et mitä Portaattakin on löydetty*. Eroja ei hänen mukaansa voi tullaakaan, *koska se lapsi, sehän on sillä tasolla kun se on, ei, se on se mikä testistö meillä vaan käytössä niin samat asiathan sieltä nousee*. Kuitenkin esimerkiksi Portaatt- ja VARSU-arvioinnin tuottaman taitojen hallinnan ja hallinnan asteen kuvauksen yksityiskohtaisuudessa on selvä ero. Portaatt etenee paljon ns. virstanpylvästaitojen varassa kun taas VARSU jakaa kyseiset taidot pienempiin osataitoihin, jotka omaksumalla virstanpylvästaito on mahdollista saavuttaa. Arviointitiedon tuottama ero suunnitelmissakin oli nähtävissä esimerkiksi motoristen taitojen tavoitteenasettelussa.

Ensimmäiseen, Portaatt-arviointiin perustuvaan suunnitelmaan oli kirjattu seuraavaa: *Oman kehon tunnistamisleikkejä. Näytetään käsiä, jalkoja, nenää jne. Taputetaan käsiä, vatsaa lorun tahdissa. Hierotaan kehon eri osia. Samoin pukiessa nimitetään kehonosia. Jalkalihaksia vahvistetaan seisottamalla, joustoleikki on hauska hypyt-*

tämällä käsistä kiinni pitäen. Toisessa, VARSU-arviointiin perustuvassa oppimissuunnitelmassa Oton motoriikan tavoitteena oli: *Liikkumaan motivoiminen - ryömii eteenpäin vatsallaan, kävelee molemmista käsistä tuettuna ja siirtyy sivuaskelin tukea vasten*. Vaikka kirjaamistapa jäi häilymään aiemman harjoittelua (tehtävöohjeita) kuvaavan ja VARSUn mukaisen täsmällisyyden välimaastoon, osa tärkeimmiksi nimetyistä tavoitteista sai kokeilun aikana aiempaa täsmällisemmän muodon. Kirjaamistavasta on seuraavana esimerkki Oton motoriikan tavoitteesta ja keinoista. Oton tavoitteena oli *houkutellaan liikkumaan kävellen ja keino-na käsistä tukien kävelyä, mielenkiintoinen kohde houkuttelee*. VARSUn mukaisesti tavoite ja keinot voitaisiin kirjata seuraavasti: (tavoite) Otto kävelee käsistä tuettuna sekä sisällä että ulkona, kun siirrytään toiminnasta toiseen; (keinot) laita valmiiksi Ottoa kiinnostava esine tai lelu näkyville jonkin matkan päähän, ohjaa Otto seisomaan ja kävelemään käsistä tukien kohteen luo.

Kokeilun aikana pyrittiin kirjaamaan Otolle oppimissuunnitelmia, joiden lähtökohtana olisi lapsen tavoitteet eli ne asiat, joiden oppimista ja hallintaa pidettiin tärkeänä. Suunnitelmien kirjaaminen oli prosessina hyvin samanlainen kuin aiemmin kuvatuissa kokeilun eri vaiheissa. Suunnitelmissa näkyi kirjaamisen tarkentumista, kun kuvattiin tavoitteeksi valittua taitoa ja sen hallinnan astetta. Toisaalta tavoitteiden tarkentumisen myötä keinojen ja toteutuksen (vastaavat tehtävöohjeita) kirjaaminen oli osittain epätarkempaa. Tämä on luonnollista sikäli, että huomion kiinnittäminen yhteen asiaan, voi viedä sen hetkellisesti toiselta. Esimerkkejä sekä tavoitteen että keinojen tarkentuneesta kirjaamisesta kuitenkin löytyi: Oton karkeamotoriikan tavoitteeksi oli kirjattu *siirtyy sivuaskelin tukea vasten* ja keinoksi *kiinnostavia esineitä näkysälle, hyöä tuki*. Suunnitelmaa tarkistettiin kolmen kuukauden välein, mutta uusia tavoitteita valittiin myös tarkistusten välillä, kun Oton huomattiin jo saavuttaneen taidon hallinnan.

Vanhemmille yksi tärkeimmistä Oton tavoitteista oli liikkumiseen motivoituminen ja jonkin liikkumistavan oppiminen. Samoin kommunikaation kehittyminen, puheen tuottamisen taidot (myös viittomin), ja omatoimisuus olivat vanhemmista tärkeitä. Kokeilun alkaessa Otto mieluummin odotti, että joku tuo hänelle hänen haluamansa esineen tai lelun, kuin lähti sitä itse tavoittelemaan. Oton tavoitteeksi tulikin aluksi jonkin itsenäisen liikkumistavan omaksuminen (ryövimään/kontraamaan oppiminen). Kokeilun loppuvaiheessa, noin vuoden kuluttua, Oton tavoitteena oli jo kävelyn osataitojen hallinta ja käveleminen, ensin tuettuna ja sitten tukea vähentäen.

Prosenttipistemäärä VARSU-arvioinnissa kuvaa, kuinka suuren osan alle kolmevuotiaiden arviointiin sisällytetyistä toiminnallisista taidoista lapsi jo hallitsee. Tätä prosenttipistemäärää käytetään yksilöllisenä seurannan arviointiperustana, kun halutaan tarkastella lapsen edistymistä. Prosenttipistemääriä ei ole mitoitettu vertaamaan lasta ikäryhmäänsä, jolloin arvioinnissa ei myöskään ole normia lapsen ikätason määrittämiseen pistemäärien pohjalta. Otto oppi uusia taitoja tasaisesti kehityksen eri alueilla. Edistymisen seuranta prosenttipistemäärinä on kuvattu taulukossa 4 (ks. myös Oton kehityksen yhteenvetolomake, liite 3). Otto oli jo kokeilun alussa taitava sosiaalisissa ja hienomotorisissa taidoissa. Otto oli saavuttanut arvioinnin kokonaispistemäärästä sosiaalisissa 45 % ja hienomotorisissa taidoissa 48 %. Hän jatkoi näissä taidoissa etenemistään

tasaisesti koko kokeilun ajan. Myös Oton kognitiivinen ja karkeamotorinen kehitys eteni alun ja lopun prosenttipistemäärillä arvioituna.

Alkuarvioinnissa nähtiin, että Otolla on pienimmät pistemäärät omatoimisuustaidoissa (19 %) ja sosiaalisen kommunikaation taidoissa (17 %). Myös näissä taidoissa Otto edistyi vuoden kuluessa niin, että pistemäärät olivat päätösarvioinnissa omatoimisuudessa 55 % ja sosiaalisessa kommunikaatiossa 50 % kokonaispisteistä. Toisen ja kolmannen arviointikerran välillä Oton kehitys näytti jumittuvan karkeamotoriikan, kognitiivisen ja sosiaalisen kommunikaation taidoissa eli niissä edistymistä ei arvioinnilla saatu esiin. Tilannetta voi osaltaan selittää sillä, että tuo jakso oli Oton kannalta harjoitteluun keskittyvä ajanjakso kyseisissä taidoissa. Toisaalta on kuitenkin muistettava kysyä, oliko tavoitteenasettelu ja käytetty keinojen valikoima tuolloin lapsen kannalta varmuudella mielekäs, ja toteutettiin ohjausta niin, että harjoittelumahdollisuuksia oli riittävästi.

Pelkät pistemäärät eivät välttämättä anna kovin tarkkaa kuvaa siitä, kuinka oleellisia lapsen kannalta ovat asiat, joiden kanssa kulloinkin työskennellään. Otolla motivaation löytymistä pidettiin ohjaamisen vaikeimpana kohtana. *Oton mielenkiinnon herättämiseen erilaisilla houkutuksilla* kiinnitettiin huomiota niin motoriiikan kuin omatoimisuustaitojenkin oppimisessa. Siirtyminen ja kävely esimerkiksi kiinnostavan lelun luo oli liikkumisen houkuttimena, ja omatoimisuudessa esimerkiksi mieluisia ruokia ja juomia käytettiin, kun Oton oli tarkoitus harjoitella syömään (sormin tai lusikalla) ja juomaan mukista.

TAULUKKO 4 Oton edistymisen seuranta prosenttipistemäärinä kokeilun aikana

Kehityksen alue/kokeilun vaihe ja lapsen ikä	Kokeilun alku 1 v 7 kk	2. arviointi 1 v 11 kk	3. arviointi 2 v 2 kk	Kokeilun päättö 2 v 7 kk
Hienomotoriikka	48 %	64 %	70 %	84 %
Karkeamotoriikka	35 %	57 %	57 %	70 %
Omatoimisuus	19 %	29 %	29 %	55 %
Kognitiivinen kehitys	33 %	58 %	58 %	66 %
Sosiaalinen kommunikaatio	17 %	29 %	31 %	50 %
Sosiaalinen kehitys	45 %	54 %	61 %	73 %

Motivoivinta lapsen kannalta kuitenkin näyttää olevan se, että ohjaamisen tuella eteenpäin pukattu pienikin edistyminen ja yksittäiset, opitut asiat lisäävät lapsen omaa, sisäistä motivaatiota uuden oppimiseen. Vanhemmat totesivatkin Oton oppimisprosessista, että *sen jälkeen kun se sen konttaamisen hiffas niin se on niinku, se on aika jännää miten se sit niinku aina tavallaan syöksee sitä muutakin eteenpäin joku tämmönen yks juttu*. Uuden taidon oppiminen kiritti Ottoa myös muiden taitojen oppimisessa. Liikkeellelähtö siivitti Ottoa toisten lasten puuhien seuraamisessa ja niihin osallistumisessa sekä ympäristön tutkimisessa. Otto esimerkiksi muisti mieluisten lelujen paikat ja osasi itse etsiä niitä, jolloin myös kognitiivisten taitojen harjoittelu sai uusia virikkeitä. Myös vanhemmat kokivat kehityksen myönteisenä, kun *ylipäättään niinku ympäristö on ruvennu kiinnostamaan, on kivempi jotenki lähtee sen kanssa kaupungille*. Huolellinen perehtyminen

VARSU-menetelmään auttaa käyttämään hyödyksi juuri tämän yhteisvaikutuksen kehityksen alueiden välillä, kun lapsen tavoitteet ja ohjaus suunnitellaan toiminnallisuuden ja lapsen aktiivisen osallisuuden periaatteet huomioiden.

Ohjauksen vieminen arkeen ja arjen tilanteiden näkeminen kehityksellisen synergian (eri kehityksen alueiden yhteisvaikutuksen) lähtökohdista osoittautui ajatukseksi, jonka ujuttaminen osaksi päivähoidon toimintatapaa, oli vaikeaa. Kelton mukaan ohjauksen lähtökohtana oli se, että pienten lasten perushoitotilanteet sellaisenaan ovat kuntoutuksen viemistä arkeen, eikä tehtävässä tarvita erillisiä opetussuunnitelman tarjoamia (esimerkiksi VARSU opetussuunnitelman) ohjeita ja vinkkejä. Perhepäivähoitaja puolestaan ei nähnyt perushoitotilanteita varsinaisena kuntoutuksena. VARSU-opetussuunnitelman ohjeiden käyttämisestä kelto piti oleellisena vasta lapsen ollessa vanhempi. Myös lapsen arjen oppimistilanteet kotona hahmottuivat päivähoidon ammatti-ihmisten silmin kuntoutuksen viitekehysten mukaisesti eli erillisinä harjoitustuokioina. Toisaalta tavoitteet ovat *just semmosia mitä pitäis huomioida justin joka tilanteessa, että näähän ei yhtään poissulje sitä kotitilannetta* ja toisaalta vanhemmilla on riittävästi työtä kodin arjessa muutenkin, *ettei millään harjoitusohjelmilla pidä enää vanhempia rasittaa*.

Kokeilun aikana puhuttiin paljon kuntoutuksen liittämistä osaksi arjen toimintoja. Kuitenkin toteutuksessa pitäytyttiin tuttuun ja turvalliseen malliin, jossa varsinaisen kuntouttavan ohjaamisen perustana olivat yksilötuokioiden suunnittelu ja toteutus. Tyypillisesti tuokioilla painottui kommunikaation ja kognitiivisten taitojen harjoittelu. Luontevimmin toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden toteuttamista pystyttiin liittämään omatoimisuuden ja motoristen taitojen harjoitteluun. Arki näyttäytyy siten arkisena kuntoutuksena, jonka tavoitteena on oppia omatoimisuuden ja itsestä huolehtimisen perustaitoja. Tämän kuntoutuksellisen lähtökohdan ammatti-ihmiset siirtävät myös vanhemmille, jolloin säilyy mielikuva siitä, että toiminta lapsen kanssa on toisaalta hoitamista ja toisaalta erillisten harjoitusten järjestämistä.

7.2 Varmuus vanhemmille

Oton perheeseen kuuluu vanhempien lisäksi veli, joka oli samassa hoitopaikassa kuin Otto ja jonka puuhista ja leikeistä Otto oppi uusia asioita sekä seurailemalla että osallistumalla. Vanhemmat kertoivat myös läheistensä, esimerkiksi isovanhempien, ottavan usein osaa poikien hoitoon. Molemmat vanhemmat ovat akateemisesti koulutettuja ja he kokivat koulutuksestaan olleen heille hyötyä, kun he ovat selvittäneet lapsen asioita ja oikeutta palveluihin. Vanhemmat arvioivatkin lasten ja perheiden olevan eriarvoisessa asemassa, kun asioita on osattava itse mennä kyselemään. Ennen päivähoiton alkamista pojat olivat olleet kotona äidin kanssa, ja kehitysvammaneuvoalan kuntoutusohjaaja oli käynyt kotona. Yhdessä kuntoutusohjaajan kanssa oli Otolle asetettu tavoitteita Portaatt-arvioinnin pohjalta. Vanhempien mielestä ohjelman käyttö oli ollut enemmän kuntoutusohjaajan vastuulla, mutta myös heille oli kerrottu Oton taitojen kehittämiseen sopivista harjoitteista.

Vanhemmille kaikkein tärkeintä oli, että kaikesta mitä tehdään, myös VARSU-kokeilusta, olisi hyötyä Otolle. Keskeisenä odotuksena kokeilulle vanhemmilla olikin, että *jos se niinku jollakin lailla Oton parhaaks*. Lisäksi vanhemmat odottivat VARSUn tuovan Oton kuntoutukseen järjestelmällisyyttä ja seurannan, joka antaa mahdollisuuden Oton edistymisen seurantaan ja kehityksen tukemiseen. *Kyllä semmonen seurantaväline on paljon, mut toisaalta taas myöskin tukee sitä kehitystä, että just jollekin jossain näyttää että jää jälkeen tai ei mee niin paljon eteenpäin niin sitten pystytään niinku siitä huomaamaan vähän niitä alueita, missä sitten pitää vielä jotain*. Vanhemmille oli myös tärkeää, että vastuu Oton kehityksen tukemisesta voitiin jakaa ammatti-ihmisten kanssa. Yksi edellytys tälle jakamiselle oli vanhempien mielestä, että päivähoitossa oli joku, jolla on tietoa ja vastuu Oton kehityksestä. Sopiminen vastuun jaosta on siten yksi keskeisiä ammatti-ihmisten osaamisen alueita: he antavat vanhemmille tiedot, mistä ja miten voidaan sopia.

VARSU-arvioinnin perheraportti ei kaikin osin ollut vanhemmista mielekäs täytettävä. Syynä oli se, että perheraportti etenee pääosin ns. virstanpylvästaitojen mukaan, jolloin lapsen pienempiä edistysaskeleita eri taidoissa ei voi kirjata. Vanhemmat kuvasivat lomakkeen sisältöä toteamalla, että *jotenkin semmonen niinku yks kehityksen vaihe puuttuu välistä tossa vanhempien seurannassa ihan kokonaan*. Vanhemmat toivoivatkin, että olisivat voineet täyttää samoja lomakkeita kuin ammatti-ihmiset. *Ja sit toisaalta just se, et jos itekin täyttäs sitä tarkempaa lappua niin sit siinä tulis kuitenkin jotenkin enemmän huomais niitä eteenpäin meneviä asioita*. Arviointia aloitettaessa onkin tärkeää sopia, mitä arviointeja kukin osallistuja käyttää. Perheraportti on syytä tarkistaa kullekin lapselle ja silmätä, onko sen täyttäminen perusteltua kaikilla kehityksen alueilla vai ei. Jos esimerkiksi lapsella on vaikea liikuntavamma, ei perheraportin karkeamotoriikan osa tarjota välttämättä sopivaa arviointiperustaa.

Toisaalta perheraportti antaa yhteisen lähtökohdan, ja keskustelussa vanhempien kanssa tarkennetaan lapsen taitotaso, josta tavoitteenasettelussa lähdetään liikkeelle. Tavoitteet kirjataan lapsen suunnitelmaan ja suunnitelma annetaan myös vanhemmille. Siksi lapsen edistymisen seurannan ja jatkoarviointien perustana toimivampi voisikin olla lapsen suunnitelma ja siinä havaittu lapsen edistyminen kuin pelkkä perheraportti. Vanhemmille on tärkeää, että seuranta-tietoa edistymisestä karttuu, minkä vuoksi myös tiedonkeruutapoja on vertailtava, jotta käyttökelpoiset toimintatavat voidaan tunnistaa ja ottaa käyttöön. *Et sitä niinku sit kuitenki vähän arvioidaan et sitä, miltä se matkan varrella näyttää, mikä on varmaan niinku tarkoituksenmukastakin*. *Et kyllä musta aina tommosessa tavoitteenasettelussa ja arvioinnissa niinku on kuitenkin tärkeintä se et se niinku jollakin tavalla elää siinä sitten ajan mukana*. Kirjalliset suunnitelmat voivat osaltaan palvella vanhempia lapsen kehitystä kuvaavina tietovarantoina. Järjestelmällisyys lapsen arvioinnissa ja suunnitelmien laadinnassa herätti myös vanhemmat kiinnittämään lapsen huomiota uudella tavalla, jolloin *osaa tavallaan niinku siinä arjen lomassa kattoo sitä lasta vähän niinku eri silmällä*.

Tavoitteiden kirjaaminen suunnitelmaan oli vanhempien mielestä oleellinen, lapsen kanssa toimimista ohjaava tekijä: *siinähan ne tavoitteet kun ne on paperille laitettu niin sit ne vasta niinku on, siinä on vissi ero siihe et onko ne paperilla vai onko ne vain just silleen*. On kuitenkin tärkeää, että suunnitelma kirjataan työtä ohjaavaksi dokumentiksi, jossa kerrallaan on vain rajattu määrä tietoa ja asioita,

jotta suunnitelma on toimiva myös käytännössä. *Niin noita tulee niin paljon noita tavoitteita, niitä tulee niin hirveen paljon, että se vähän vesittää sitten sitä.* Lapsen suunnitelmaan on tarkoitus kirjata vain muutama (2–3) lapselle ajankohtainen ja tärkeä tavoite. Tämä kirjaamistapa sai tukea vanhemmilta. Vanhemmat olivat tyytyväisiä yleensäkin suunnitelmien kirjaamiseen. Heidän mielestään suunnitelmat selkeyttivät ajatuksia ja toimintaa Oton kanssa. Lisäksi oleelliset asiat oli helppo tarkistaa. *Se on mun mielestä ollu niinku kauheen kiva sitten se et kun se [Oton suunnitelma] on tullu niin sitten taas on selkeesti tienny aina että, mitkä asiat on nyt niitä oleellisia asioita ja mitkä on sitten.*

Arviointitiedon ja suunnitelmien kokoamisessa vanhemmista oli hyvää se, että yhdessä voitiin jakaa tietoja lapsen kehityksestä, koska jokainen näki lapsen vähän eri näkökulmasta. Vanhemmat tunnistivat mahdollisuuden siihen, että päivähoitossa ja kotona karttavat havainnot lapsesta saattavat olla erilaisia ja, että kokonaisuuden kartoittaminen on hyödyllistä. *Se tulee molemmilta se arviointi, et kyllähän siinä sitä pidän ihan mukavanakin että tulee juttuja molemmin puolin, et jos ei oo jotakin asiaa ite huomannu ollenkaan, niin sitten joku voi sanoo et ooksä huomannu et se Otto myös tällasta on tapahtunu ja päinvastoin sitten.* Vanhempia arvioinnissa motivoi pientenkin edistysaskeleiden havaitseminen, ja edistyminen pitäisi myös voida kirjata, mitä mahdollisuutta VARSU:n perheraportti ei riittävästi tarjonnut. Uudet, opitut asiat koettiin erittäin tärkeinä ja ne haluttiin myös kirjata. *Must tuntuu et se ensimmäinen niinku asian oivaltaminen niinku ois hyvä jotenkin saaha merkitä, et kun se niinku tulee se idea et lamppu on niinku tuolla ja sit kun vielä tajuaa et lamppu on myöskin tuolla niin sitten se on musta aika iso askel kuitenkin.* Tämä vanhempien havainto kuvaa paitsi opitun taidon merkitystä myös, miten tärkeää lapsen kannalta asioiden oppiminen arjen puuhien lomassa on. Kun opittavat asiat kytketään arkeen, niiden oppimista voidaan tukea luonnollisella tavalla eri tilanteissa, mikä auttaa lasta taidon omaksumisessa ja tarkoituksenmukaisessa soveltamisessa (taidon yleistymisessä).

Oton oman kiinnostuksen huomioon ottaminen oli vanhemmista tärkeä asia, eivätkä he pitäneet oleellisena jonkin ohjelman orjallista noudattamista vaan joustavuutta toiminnassa eli *ajatus siinä pitää olla niinku lapslähtöinen.* Vanhempien asennoituminen Oton kuntoutukseen oli aktiivista ja he olivat valmiita panostamaan siihen myös kotona. Kuitenkin lähtökohtana oli se, että harjoittelun pitäisi olla kiinni arjessa niin, ettei perheen yhteinen aika muuttuisi harjoitusohjelmaksi. Vanhemmat ajattelivat, että he voisivat käyttää kotona kuntoutuksen tukena *vinkkivihkoja* tai *pikkupaketteja*. Tähän vanhempien ohjauksen haasteeseen, joka edellyttää lapsen oppimistilanteiden hahmottamista arjen toiminnoissa ja jaettavan tiedon tiivistämistä ja selkeyttämistä, näyttää päivähoiton henkilöstön kuitenkin olevan vaikea vastata. Aktiivisten vanhempien osallistumishalua saatetaan myös pitää liiallisena ja kuntoutusta ammatti-ihmisten tehtävänä. Vaarana silloin on kuitenkin, että vanhemmilta samalla evätään mahdollisuus heidän haluamansa taitotiedon saantiin. (ks. Kovanen & Määttä 1997.)

VARSUa käytettäessä lapsen oppimissuunnitelman on tarkoitus olla se arjen käsikirjoitus, joka opastaa ohjaamaan lapsen oppimista arkipuuhissa ilman harjoitusohjelmia. Kelto ratkaisi asian kopiaimalla VARSU-opetussuunnitelmasta kohtia, jotka kuvasivat Otolle tavoitteeksi valittujen taitojen harjoittelua. *Kyllähän mä tästä oon aina monistanut sitten sillon tällön jostakin*

alueesta niin mä monistan niille niinkö sivuja mitä tavoitteita, jotain uusia varsinkin jos otetaan tuolta ja sellasia mitä mää aattelen että siinä päivittäisessä toiminnassa tarvii.

Tämä ei kuitenkaan vastaa vanhempien (riippumatta koulutustaustasta) tiedon tarpeeseen oman lapsensa ohjauksessa yhtä hyvin kuin lapsen oman oppimissuunnitelman ohjauksen keinojen ja toteutuksen huolellinen kirjaaminen. *Ja kun yhdessä niitä tavoitteita ja niitä mietitään, niin sieltähän niitä niinku tulee, et ei niitä meidän tarvii siinä hetkessä kaivaa [opetussuunnitelmasta] että niinhän se kai on tarkoituskin, koska se [opetussuunnitelma] nyt on lähinnä oppimishenkilökunnan käyttöön tarkotettu.* VARSU -opetussuunnitelma antaa yksinkertaisia ja selkeitä toimintaohjeita, kuinka lapsen ohjausta arjessa toteutetaan. Ohjeiden hyöty näyttää kuitenkin välittyvän vanhemmille vain, jos päivähoidon henkilöstö käyttää VARSU-opetussuunnitelmaa ja kirjaa lapsen oppimissuunnitelman arkikielellä mutta täsmällisesti.

7.3 Perhepäivähoitaja tiimin keskiössä

Perhepäivähoitaja oli suunnitellut arkeen oman rutiinin ja päivittäiset puuhat noudattivat tiettyä järjestystä. Tämä helpotti hoitajan työtä, ja myös lapsilla oli selkeä päiväohjelma. Hoitaja piti tärkeänä, että lapset tekevät itse asiat, jotka jo osaavat, minkä vuoksi hän piti kiinni sovituista asioista. Kaikilla lapsilla oli hoidossa samat perussäännöt, esimerkiksi käsien pesussa ja lelujen keräämisessä. Pitkien työpäivien takia perhepäivähoitaja koki, ettei hänellä riittänyt aikaa perehtyä VARSU -materiaaliin, minkä vuoksi hänelle järjestettiin lyhyt perehdytys hänen kotonaan lasten päivälevon aikana. Tyypillisesti kelto huolehtii perhepäivähoitajien lisäkouluttamisesta ja perehdyttämisestä sekä lapsen vammaan, tarpeisiin että ohjauksen suunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. Koska menetelmä oli uusi myös keltolle, tarjottiin hoitajalle erillinen perehdytys, jonka ajateltiin helpottavan kokeilun etenemistä. Lisätyön kertymistä hoitaja ei sinällään pelännyt vaan oli valmis tekemään osansa: *jos nyt sitten tuleekin niin se tulee ja se tehdään.* Portaattimenetelmän hoitaja koki selkeyttäneen omaa työtään ja samaa hän odotti VARSU-menetelmältä.

Perhepäivähoitaja koki selviytyvänsä hyvin työssään lasten kanssa. Ottoa hän sanoi hoitavansa samoin periaattein kuin muitakin. Kelton mielestä oli tärkeää käydä säännöllisesti keskustelemassa hoitajan kanssa ja ohjata päivittäisissä tilanteissa toimimisessa. Samalla kelto seurasi Oton kehitystä, *et näkee itte missä lapsi on menossa.* Käynnejä pidettiin tärkeinä, koska hoitaja tekee työtä yksin. Hoitaja esimerkiksi seuraa lapsen taitoja muun työn ohessa toimiessaan koko lapsiryhmän kanssa. Lapsen taitojen järjestelmällinen havainnointi voi olla vaikeaa ilman ulkopuolista tukea. Samoin aikaa asioiden kirjaamiseen jää vähän, jolloin yhteistyö kelton kanssa tukee kokonaistilanteen hahmottamista. Kelto kävi hoitajan luona kolmen viikon välein ja silloin arvioitiin myös Oton edistymistä ja mietittiin, miten hoitaja jatkaa. *Että mä [pph] tiedän mitä mun sen kans pitää tehdä, et niinku jos me joku tavote ollaan saavutettu ni sit otetaan siihen toinen.* Pientenkin edistysaskeleiden havaitsemista pidettiin tärkeänä hoitajan motivaation kannalta ja, että oli kerrottavaa myös vanhemmille.

Perhepäivähoitajalla on yhtä aikaa ohjattavanaan monta lasta, ja kaikille olisi riitettävä aikaa. Hoitaja koki, että VARSU auttoi häntä suunnittelemaan työtään tehokkaammin. Kun hoitaja tietää lapsen yksilölliset tavoitteet, hän pystyy suunnittelemaan yhteiset ja yksilölliset tuokiot niin, että lapsen kanssa tehdään asioita, joista hänelle on eniten hyötyä. *Se on aika tärkeä noitten erityislapsien kanssa et tietää mitä sä teet. Ja onhan mulla aika rajalliset näät ajat kun on muitakin lapsia siinä ja mä niinku yksin teen, niin mä tiedän mitä mä teen sen kanssa ja et se on niinku selkeyttänyt.*

Lapsen kehityksen seuraaminen HOPSin pohjalta on myös edellytys sille, että perhepäivähoitaja pystyy muuttamaan tavoitteita eteenpäin, kun edellinen on saavutettu. Tähän seurantaan arviointivälineen selkeä tavoitejatkumo antaa tukea. VARSUn käyttö ja kelton tuki auttavat myös perhepäivähoitajaa lapsen kehitykseen perehtymisessä ja edistymisen seurannassa. *Olihan tuo niinku tarkempi hyöinkin paljon niinku tarkempi sillai että varmaan kun pitemmälle täs mennään niin se on ihan hyvä et sieltä näkee aika pikkutarkasti että osaaks se Otto nyt sit näin ja kyl se selkeempi ehkä on ja tarkempi.* VARSUn tavoitejatkumon tarkkuutta eli selkeää, hierarkkista etenemistä osataidoista niin kutsuttujen virstanpylvästaitojen hallintaan ei kuitenkaan vielä kokeilun aikana osattu täysin hyödyntää Oton oppimissuunnitelmien perustana.

Lapsen ohjauksen perusrakenne perhepäivähoidossa säilyi ennallaan kokeilun ajan. Aiemmin oli Portaati-arvioinnin perustalta suunniteltu Otolle omia noin 15 minuutin mittaisia ohjaustuokioita ja sama ohjaustapa jatkui VARSUn siirtymisen jälkeenkin. Tuokio toteutettiin päivittäin ja silloin harjoiteltiin Otolle tavoitteeksi asetettuja taitoja, esimerkiksi viittomia ja ota-anna-leikkiä ja seisoamista. Viittomien opettelussa tuokio osoittautui hyväksi harjoittelutavaksi, koska alussa Otto ei halunnut viittoa. Hoitaja otti alussa Oton kädet omiin käsiinsä ja viittomat tehtiin yhdessä. Viittomiin yhdistettiin kuvakirjan kuva (esim. auto), ääni (pärinä) ja viittoma, mikä oli Otosta hauskaa. Otto oppi viittoman ja oppi myös tarjoamaan käsiään hoitajalle yhteistä viittomaa varten silloin, kun ei vielä jotakin viittomaa osannut. Tässä kommunikaatioharjoittelussa ilmenee hyvin lapsen tarve saada ensin riittävä tuki opeteltavassa asiassa saavuttaakseen itsenäisen suoriutumisen: mikä onnistuu aluksi avustettuna, onnistuu harjoittelun jälkeen omatoimisesti.

Perhepäivähoitajan taito havainnoida Ottoa ja yhdistää asiat arjen tilanteisiin veivät harjoittelua toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden suuntaan. Esimerkiksi hoitaja havaitsi, että Otto lapioi hiekkaa sankoon ulkoleikeissä. Havaittuaan tämän hoitaja ohjasi Ottoa lusikoimaan itse ruuan lautaselta suuhun ja lopetti auttamisen. Otto seurasi hetken muiden ruokailua ja tarttui sitten itse lusikkaan ja laittoi ruokaa suuhun. Ulkona ja sisällä Otto ohjattiin aiempaa useammin siirtymään paikasta toiseen kävellen. Houkutukseksi esille voitiin laittaa jotakin Ottoa kiinnostavaa. Hoitaja oli kävelyttänyt Ottoa jo aiemmin ulkoillessa käsistä tukien, jotta Otolle ei ulkona tulisi kylmä. Myös säännölliseen potalla käymisen harjoitteluun perhepäivähoitaja teki aloitteen, kun hän huomasi, että Otto istuu mielellään potalla ja tuotos onnistuttiin ajoittain saamaan potaan. Perhepäivähoitaja tunsu lapsen hyvin ja hänen havaintojensa pohjalta olisi ollut helppo edetä kohti toimintaperustaista ohjausta myös muilla kehityksen alueilla, ei pelkästään omatoimisuuteen liittyvissä taidoissa. Esimerkiksi moto-

riikan harjoituksia mietittiin jonkin verran yhdessä arjen harjoittelun kannalta, vaikka ohjaamistapoja ei Oton oppimissuunnitelmaan selkeästi kirjattukaan.

Kelton huolena kirjaamisessa oli erityisesti ajankäyttö. Hän koki, että arviointi ja suunnittelu kirjaamisineen vie aikaa, joka on *lapselta pois*. Ajatuksen taustana lienee se, että kelto mieltää sekä oman että hoitajan tehtävän perhepäivähoidossa osittain myös lapsen yksilöllisten tuokioiden järjestämiseksi. Kuitenkin tärkeintä lapsen kannalta on se, että mahdollisuuksia oppimiseen on riittävästi, jolloin pääpaino suunnittelussa asettuu perhepäivähoitajan työn hahmottamiseen arjen ohjaus- ja oppimistilanteina. Nyt suunnittelun ja ohjaamisen lähtökohtana oli se, että arviointiin ja suunnitteluun keskitytään sitten *isompana, kun tulee värit ja kognitiiviset*.

Lapsen kaikki kehitykselliset tarpeet ovat kuitenkin läsnä kaikissa eri tilanteissa alusta asti, jolloin huolellinen suunnittelu turvaa lapsen kokonaiskehityksen etenemisen. Oton perhepäivähoitaja pääsi alkuun arjen oppimistilanteiden hahmottamisessa, mutta prosessi ei edennyt kaikille kehityksen alueille, koska näkemykset ohjauksen toteuttamisesta eivät ehtineet muuttua. Käsitteiden oppiminen ja muu kognitiivisten taitojen oppiminen on lapselle arkista puuhaa, joka saattaa kuitenkin tarvita erityistä tukea. Erityinen tuki voi olla jo se, että eri arjen tilanteet tarjoavat mahdollisuuden käsitteen oppimiseen ja sen yleistymiseen. Vanhempien kommentti arjessa oppimisen merkityksestä on kuvaava: *et sitten kun tulee se idea et lamppu on niinku tuolla ja sit, kun vielä tajuaa, et lamppu on myöskin tuolla niin sitten se on musta aika iso askel kuitenkin*.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET KEHITTÄMISTYÖSTÄ

8.1 Osaamisen ydin

Arviointi. Arviointi- ja suunnitteluprosessissa peilautuu tiivistetysti koko ammatillisen osaamisen ydinalue: Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman konkreettinen käyttö ja VARSUn periaatteiden ja perusajatusten omaksuminen. Lähtökohtana voidaan nähdä se, että arvioinnin toteuttamisessa tarvitaan perustiedot käytettävän arviointivälineen ja sillä saatavan arviointitiedon luonteesta. Arvioinnin kysymyksen asettelua ja tehtäviä voidaan määrittää esimerkiksi lapsen kehityksellisten riskien tunnistamisena (seulontana), vaikeuksien nimeämisenä ja tarkkana määrittämisenä (diagnosointina) ja ohjauksen suunnitteluarviointina, jossa kartoitetaan, mitä lapsi jo osaa ja, millaisilla ohjaamisen tavoilla lapsen kehitystä voidaan edistää (ks. esim. Bagnato ym. 2000, 35–39; McLean 1996).

Tyypillisesti seulonnan ja diagnosoinnin arviointivälineet ovat normiperustaisia, eli ne vertaavat lasta oman ikäryhmänsä suoritusten keskiarvoon. Normimittauksista saatu taso voidaan yleistää kuvaamaan lasta kokonaisuutena eikä vain sitä osa-aluetta, jolta tulos on saatu. Usein näin käy esimerkiksi lapsen motoristen ja kognitiivisten taitojen tason määrittämisessä, vaikka on selvää, ettei yksi kehityksen alue voi kuvata lapsen kokonaistilannetta (ks. myös Simeonsson & Scarborough 2001, 23). Tällöin lapsen ohjauksessa saateen unohtaa hänen ikänsä ja todellisten taitojensa mukaisten tavoitteiden ja odotusten asettaminen myös muilla kuin arvioidulla ja samalla lapsen kehitystason määrittäneellä kehityksen alueella. Lisäksi normitesteissä sinällään on mittaamisen virhetekijöitä, jotka tulisi perusteellisesti arvioida ja ottaa huomioon ennen lapsen tason määrittämistä (Tzuriel 2001, 2–4).

Kokeilussa ammatti-ihmisten odotuksista löytyi toive, että uusi arviointimenetelmä tarjoaisi helpon ja nopean listan tarkistaa, onko huoli lapsen kehityksestä aiheellinen. Arviointi käsitteenä kytkeytyy tällöin lähinnä lapsen vaikeuksien tunnistamiseen normiperustaisen tiedon pohjalta. Samalla normittavalta arvioinnilta kuitenkin odotetaan myös vastausta, miten lapsen kehitystä voidaan tukea. Esimerkiksi Portaati-arviointia käytetään normina, vaikka kyseisen arviointi on alun perin tarkoitettu ohjauksen suunnittelun perustaksi. (ks. myös Kovanen 2002.)

Varhaiskasvatuksessa tärkeinä arvioinnin tehtävinä voidaan nähdä lapsen vaikeuksien tunnistaminen ja lapsen ohjaamisen suunnitteluun tähtäävä arviointi. Samalla on voitava määrittää, mitä välineitä kyseisissä arvioinneissa on järkevää päivähoitoympäristössä käyttää. Tällä hetkellä näyttää siltä, että arviointivälineitä käytetään harkitsematta tarkoin arvioinnin tarvetta ja tarvittavan arviointitiedon luonnetta (ks. myös Kovanen 2002). Arviointikäytäntöjen ja niihin kytkeytyvien työskentelytapojen tarkastelu herättääkin kysymään, millaisena tehtävänä varhaiskasvatuksessa arviointi ja siihen kytkeytyvä toimintatapa oikeastaan ymmärretään ja millaiselta perustalta näkemys on rakennettu.

VARSUssa oleellisena omaksuttavana asiana on lapsen arjen ymmärtäminen oppimisen tärkeimpänä kehyksenä, jolloin myös perheen arki ja arjen ratkaisujen tukeminen saavat uudet ulottuvuudet. Tämä näkökulma arkeen ja perheeseen kartuttaa toisaalta arviointitehtävän työläyttä ja toisaalta myös arvioinnin ja suunnitelman kokonaisvaltaisuutta, jolloin vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteinen näkemys lapsen ohjaamisesta voi tuottaa lapsenkin kannalta parhaan mahdollisen tuloksen. Kokeilussa lapsen arviointi oli hidasta ja ammatti-ihmiset eivät osanneet vielä hyödyntää vanhempien tuottamaa arviointitietoa. Vanhempien arvioinnit olisivat voineet olla kokonaiskuva lapsen tilanteesta ja ammatti-ihmisten arvioinnit täsmennyksenä tavoitteen asettelussa, mutta tätä kokonaisuutta ei vielä saatu toimivaksi. Myös perheen tilannetta kuvaava arviointitieto, jonka vanhemmat tarjosivat käyttöön perheen tavoitelmakkeella, jäi vielä paljolti hyödyntämättä.

Tavoitteiden asettaminen. Tavoitteiden laatiminen VARSU-kokeilun aikana oli keskeinen osa lapsen ohjaamisen suunnitelman kehittämistä. Lapsen tavoitteiden kirjaaminen ja kehittäminen ei kuitenkaan ollut riittävän säännöllistä. Silti kokeilu osoitti, että aiemmin laajoina ja ammatti-ihmisille ymmärrettävästi kirjatusta tavoitteista ja suunnitelmista oli prosessityöskentelyn edetessä mahdollista siirtyä tarkempaan, yksityiskohtaisempaan ja samalla myös selkeämpään kirjaamistapaan.

Lapselle asetettuja tavoitteita arvioitiin laadullisen tutkimusotteen mukaisesti kuvailevaa analyysiä hyödyntäen. Tavoitteiden arviointiin tulee kuitenkin edelleen kehittää ja löytää myös muita vakioitettuja kriteerejä. Yleisiä kriteerejä tavoitteiden arviointiin ovat esimerkiksi jatkuvuuden eli hierarkkisyyden ja havaittavuuden eli mitattavuuden kriteerit (Bagnato ym. 2000). Jatkuvuus tarkoittaa, että kutakin tavoitetta edeltävät ja seuraavat askeleet on määritelty ja ne ovat helposti tunnistettavissa. Havaittavuuden kriteeri puolestaan tarkoittaa, että tavoitteen pitää ilmaista mitattava kohde (lapsen taito) niin, että tavoitteen saavuttaminen on yksiselitteisesti havaintojen perustalta vahvistettavissa.

Notari ja Bricker (1990) ovat kuvanneet edellä esitettyjen lisäksi kolme tavoitteiden laadun arviointiin soveltuvaa kriteeriä. Ensimmäinen kriteeri on toiminnallisuus, joka tarkoittaa, että tavoitteena olevan taidon hallinta edistää lapsen itsenäistä suoriutumista päivittäisissä toimissaan omassa ympäristössään. Toinen kriteeri on yleistettävyyden, mikä edellyttää, että tavoitteiden asettelussa käytetään yksittäisten vastausten sijaan vastausluokkia. Lisäksi yleistettävyyden kriteeriin sisältyy ajatus, että vastausluokkien käyttö tavoitteina ohjaa lasta käyttämään oppimaansa taitoa eri tilanteissa, eri materiaaleilla ja eri ihmisten kanssa. Kolmas kriteeri on lapsen ohjaukseen liittyvien tekijöiden huomioon

ottaminen jo tavoitteenasettelussa, eli tavoite takaa lapsen mahdollisuudet päivittäiseen harjoitteluun luonnollisissa tilanteissa ja ympäristöissä.

Kuvatut kriteerit voivat jatkossa luoda perustan tavoitteiden arvioinnille ja kirjaamisen tarkentamiselle. Tavoitteiden kehittäminen prosessina, jossa tavoitteet kirjataan, analysoidaan, tarkennetaan ja kirjataan uudelleen, ei vielä täysin onnistunut toteutuneen kokeilun aikana. Suunnitelmien hidastuminen ja vähäiset, arviointiin perustuvat uudistamiset eivät antaneet riittäviä mahdollisuuksia suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden järjestelmälliselle analyysille ja tarkentamiselle. Kokeilussa kuitenkin voitiin havaita, että tavoitteiden kehittäminen prosessi on oleellinen, kun pyritään yhteiseen näkemyskseen tavoitteista ohjauksen perustana ja työskentelyn suunnan näyttäjänä.

Tavoitteiden lisäksi osoittautui tarpeelliseksi analysoida ja arvioida lapsen oppimissuunnitelmaan kirjattuja ohjauksen keinoja ja toteutusta tavoitteiden arviointia vastaavilla kriteereillä, jotta suunnitelma tukee nimenomaan arjessa ja arjen eri tilanteissa oppimista. Arvioitaessa keinojen ja toteutuksen sitomista arkeen, tarkastellaan samalla ohjauksen toteutumista toimintaperustaisen ohjauksen lähtökohdista. Tällöin on huomiota kiinnitettävä harjoittelumahdollisuuksien ja ohjaustilanteiden tasapainoon lapsen päivän kulussa ja tapahtumisissa. Keinojen arvioinnin perustana voisivat toimia sekä toiminnallisuuden että yleistettävyyden kriteerit. Selkeiden ja konkreettisten ohjauksen keinojen kirjaaminen tavoitteiden rinnalla on oleellinen osa prosessia, jossa pyritään tuottamaan käytännön työvälineenä toimiva lapsen henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Lapselle laadittu suunnitelma kokonaisuutena voi ohjata lapsilähtöisen toimintaidean ja toimintaperustaisen ohjauksen viemisessä arkeen ja samalla varmistaa ja todentaa, että periaatteita sovelletaan käytännössä.

Suunnittelu ja suunnitelmat. Jotta lapsen suunnitelma (HOPS) voisi olla toimiva työväline ja työtä ohjaava viitoitus on suunnitelmien kirjaamiseen paneuduttava huolella ja pitkäjänteisesti. Sekä arviointitiedon että suunnitelmien kirjaaminen oli kokeilussa jokseenkin hidasta ja epätarkkaa. Kirjaamisen tarkkuus on työskentelyn erityinen haaste, jotta lapsen ohjauksen suunnitelmat todella palvelevat kaikkia työyhteisön ja -tiimin jäseniä sekä vanhempia. Oivallus arjessa ohjaamisesta edellyttää sekä lapsen yksilöllisten tarpeiden että ympäristön (tapahtumien, toimintojen, ryhmien jne.) analysointia. Näiden näkökulmien, yksilöllisen ja yhteisöllisen, analysointi ja yhteen sovittaminen ei ollut helppoa ammatti-ihmisille suunnitelmien laatimisessa. Lapsen arviointitiedon ja ympäristön jäsenyyksien pohjalta on kuitenkin mahdollista kirjata suunnitelma, joka palvelee samalla sekä lapsen ohjauksellisia tarpeita että lapsen kanssa työskentelevien ohjaamistaitojen kehittymistä.

Suunnittelussa lapsen oppimissuunnitelmaa vähemmälle huomiolle jäi perhepalvelusuunnitelman laatiminen. Perheen tavoitteiden ja voimavarojen kartoittaminen lapsen suunnitelman kehykseksi ei toteutunut odotetulla tavalla. Perheen tilanteen kartoittamisen ei ole tarkoitus siirtää vastuuta vanhemmilta ammatti-ihmisille eikä myöskään velvoittaa ammatti-ihmisiä kaikkietäytyä palvelujärjestelmäasiantuntijan rooliin. Pikemminkin kyse on keskustelun aiheiden löytämisestä ja siitä, että ammatti-ihmiset pysähtyvät todella kuuntelemaan, mitkä asiat perheessä ovat tärkeitä ja, mitä ratkaisuja halutaan löytää. Ammatti-ihmiset voivat näin paremmin tavoittaa perheen arkitodellisuuden ja ymmärtää vanhempien odotuksia. Kokeilu osoitti toisaalta puutteita perhelä-

töisen työskentelyn käytännöissä ja toisaalta toi esiin arkisen (arkikielisen) keskustelun ja esimerkkitalanteiden tarjoamat mahdollisuudet tiivistää yhteistyötä ja siten saavuttaa varmemmin hyviä tuloksia lapsen kehityksen tukemisessa.

Vanhemmat odottavat ammatti-ihmisiltä tietoa lapsen kehityksestä ja siihen vaikuttamisesta. Tyypillistä VARSUa ja perheen tavoitelomaketta käytettäessä on ollut, että vanhempien tarpeet ja odotukset tiedosta tai tuesta liittyvät juuri lapseen ja lapsen ohjaamiseen (Kovanen 1999). On mahdollista, että tämä kaikille vanhemmille tärkeä asia eli oman lapsen kehitys ja edistyminen korostuu, kun lapsella on jokin kehitykseen haittaavasti vaikuttava riski tai vamma. Vanhemmat odottavat saavansa selkeitä ohjeita tietääkseen, mitä ja miksi lapsen kanssa pitää tehdä. Tarvitaan tarkkaa tietoa lapsen tilanteesta sekä ohjeita ja opastusta, joka toimii kotikäytössä. Tukea ja apua arjen ohjaamistilanteissa selviytymiseen vanhemmat kuitenkin kokevat saavansa liian vähän. (Määttä 1999a, 43.)

Tiedon jakaminen vanhempien kanssa on olennaista. Tiedon jakamisessa myös yhteiset suunnittelut ja kokoontumiset voivat osoittautua riittämättömiksi, jos niissä käydyt keskustelut ja annettu tieto eivät vastaa vanhempien kysymyksiin. Kysymykset jäävät vastaamatta, jos ammatti-ihmiset eivät tietoa jakessaan ehdi kuunnella, mitä vanhemmat todella kysyvät ja haluavat tietää. Vanhemmat jäävät vastauksia vaille myös silloin, kun tieto esitetään yleisenä tietona ammatti-ihmisten kielellä (käsitteillä) ja ammatti-ihmisten näkökulmasta, eikä tietoa sidota vanhempien arkisiin kasvatus- ja ohjaustilanteisiin. Vanhemmille suunnitteluun osallistuminen on mielekästä erityisesti silloin, kun suunnittelu tarjoaa heille kannustavaa ja lapsen kanssa kotona toimimista ohjaavaa tietoa (Määttä 1999a, 42–43; Määttä & Määttä 2000, 43).

Ammatti-ihmisten toimintatapana voi olla valmiiksi mietityn tiedon tarjoaminen vanhemmille, jolloin ammatti-ihmiset pitävät omat kokoontumisensa ennakkoon ilman vanhempia. Vanhemmille puolestaan asioiden yhteinen keskustelu ja pohtiminen voi avata laajemmin, mitä ja miksi pidetään tärkeänä ja miksi lapsen ohjaamisessa saatetaan painottaa eri asioita. (Määttä 1999b, 120.) Määttäkään mukaan vanhempien mukana olo suunnittelussa ei riitä, vaan on otettava huomioon kunkin perheen yksilölliset piirteet ja tarpeet. Mukana olo ei sellaisenaan varmenna tai vahvista vanhempien vaikutusmahdollisuuksia suunnitelmista ja niiden sisällöistä päätettäessä.

Perhelähtöisen työskentelyn perustaa ammatti-ihmiset voivat rakentaa kannustamalla äitejä ja isiä havaitsemaan vahvuutensa vanhempana (Määttä 1999a, 43). VARSU-kokeilussa vanhempien osaamisen ottaminen mukaan suunnitteluprosessissa ja lapsen ohjaamiskeinojen konkreetti kirjaaminen palvelivat tätä tavoitetta. VARSUn lomakeperustainen arviointi- ja suunnitteluprosessi, joka kattaa sekä lapsen että perheen tilanteen, toimi Määtän (1999b) kuvaamalla perhelähtöisellä tavalla, vaikka toteutus vasta rimpuili eroon ammatillisesti johdetusta työskentelymallista. Vanhempien voimavaroihin ja jaksamiseen voidaan vaikuttaa myös luomalla tulevaisuuden odotuksia (Määttä 1999b), mitä tehtävää kokonaisvaltainen arviointi osaltaan palvelee korostaessaan lapsen jo olemassa olevia taitoja ja asettamalla uusia tavoitteita.

VARSUun perehtymisen ajankohtaisin lähtökohta olisikin eri tilanteissa ehkä syytä valita eri tavoin. Esimerkiksi voisi korostaa joko yhteistyötä vanhempien kanssa tai lapsen arjen oppimistilanteiden hahmottamista. Toisaalta

kokeilusta voi päätellä, että painotettaessa sekä yhteistä työtä vanhempien kanssa että lapsen arjen oppimistilanteita, voidaan samalla löytää yhteinen perusta sekä perhelähtöisen että lapsilähtöisen työn toteuttamiselle. Toteutuneessa kokeilussa keskityttiin enemmän lapsen arviointiin ja suunnitelmien laadintaan: ei niinkään VARSUn perusteiden omaksumiseen ja hallintaan työskentelytapana kuin VARSUn hallintaan konkreettisenä työvälineenä. Samalla kuitenkin ammatti-ihmiset tunnistivat uusia ulottuvuuksia yhteistyössä ja sen merkityksessä vanhemmille. Tätä oivallusta auttoi esimerkiksi vanhempien odotusten ja tavoitteiden kirjaaminen suunnitelmiin sekä arkisten kokemusten jakaminen lapsen ohjaamisen tilanteista.

Työskentelyn painotukset valikoituivat paljolti ammatti-ihmisten omista lähtökohdista. Olisi ehkä vielä syytä arvioida myös, mikä etenemisjärjestys ammatti-ihmisten oppimisprosessin ohjaamisessa on mielekkäin. Kannattaako esimerkiksi aloittaa lapsen arvioinnista ja suunnitelmasta vai sittenkin ehkä ensin vanhempien lomakkeista ja sieltä rakentuvasta suunnittelun tukirangasta? Kaiken kaikkiaan kokeilu on opettanut, että aikaa olisi syytä varata enemmän sekä nykyisen työskentelyn että sen perusteiden analyysille ja arvioimiselle prosessin etenemisen varmistamiseksi. Kokeilussa minulle ohjaavana tutkijana haasteen muodostikin erityisesti monien samanaikaisten oppimisprosessien havaitseminen ja ohjaaminen.

Konkreettiseen menetelmään ja sen runsaaseen materiaaliin tutustuminen herätti ammatti-ihmisissä rimakauhua. Kauhun asettamista oikeisiin mittasuhteisiin auttaa analyysi siitä, mitä kaikkea oman työn kannalta mielekäästä ja uutta oivaltavaa huolellinen yhteenkin menetelmään perehtyminen voi tuoda. Mitä oppii yhdestä menetelmästä ja yhden lapsen kanssa, on yleensä sujuvasti sovellettavissa myös työssä laajemmin. VARSUn käyttö auttaa jäsentämään tehtäviä työssä ja lapsen ohjauksessa niin, että tehtävät asettuvat ja järjestyvät osaksi arkea, jolloin tehtävien kuormittavuus samalla vähenee. Arjen jäsentäminen lapsen oppimisen näkökulmasta toi kokeilussa esiin, kuinka paljon tilanteita arki tarjoaa oppimiseen, mikä vähensi tarvetta ohjata lasta lapsi-aikuisenparina. Myös yksilöllisten tuokioiden suunnitteluun ja toteuttamiseen käytetty aika voidaan tällöin käyttää monipuolisemmin.

8.2 Perheiden erilaisuus työskentelyn lähtökohtana

Vanhempien kokemuksista voi poimia esiin kaksi tarvetta. Vanhempien tulee saada kaipaamaansa tietoa riittävästi ja ammatti-ihmisten pitää tietää vanhempien toiveista, odotuksista ja tarpeista riittävästi. Ammatti-ihmisten tulisi tunnistaa työssään molemmat tarpeet. Vanhemmat ovat tyytyväisiä, kun kokevat tulleensa kuulluiksi. Kuitenkaan vanhemmat eivät ole varmoja, ovatko heidän esittämänsä asiat todella vaikuttaneet esimerkiksi suunnitelmiin. Voimavarojen ja ponnistelujen suuntaaminen suunnitelmiin voi osaltaan vastata sekä vanhempien tiedon tarpeeseen että auttaa ammatti-ihmisiä havaitsemaan mahdollisia puutteita vanhemmille tarkoitettun tiedon välittämisessä. Huolella laaditut suunnitelmat varmistavat, että vanhemmille tärkeät asiat on keskusteltu ja tärkeimmät myös huomioitu suunnittelussa.

Käytännöt, jotka eivät tarjoa vanhemmille tarkkoja ja selkeitä neuvoja, miten lapsen oppimista arjessa tuetaan, eivät myöskään anna vanhemmille keinoja sovittaa ohjausta osaksi perheen arkea. Kokeilussa karttui myönteisiä kokemuksia oppimissuunnitelmista, joissa tavoiteltiin pieniä edistymisaskelia ja lapsen ohjaus nivoutui arjen tilanteisiin. Vanhemmat löysivät suunnitelmista myös kotitilanteisiin sopivia harjoittelumahdollisuuksia ja lapsen ohjaamisen keinoja. Lisäksi erilaiset tavat (esimerkiksi videointi, kuvaavat esimerkit, toiminnan seuraaminen) tehdä näkyväksi ja konkretisoida lapsen ohjaamisen tilanteita ja menettelytapoja auttoivat vanhempia poimimaan suunnitelmista toimivia lapsen ohjaamisen keinoja omaan arkeensa. Lapsen oppimismahdollisuudet lisääntyvät huomattavasti, jos vanhemmille vielä selkeämmin avataan tämä oppimisen näkökulma erillisharjoitusten ja kuntoutuksen vaatiman erityisosaamisen sijaan.

Yleinen tyytyväisyys palveluihin voi olla myös silmänlumetta. Kun palvelun laatua selvitetään vanhempien tyytyväisyytenä, vastaukset antavat yleistä myönteistä tai kielteistä palautetta, mutta eivät välttämättä tarkenna kuvaa laadukkaasta palvelusta (ks. esim. Barraclough & Smith 1996; Cryer & Burchinal 1997). Kokeiluun osallistuneet perheet olivat tyytyväisiä päivähoiton järjestykseen jo kokeilun alussa: on hyvä, että lapsella on hoitopaikka. Lisäksi iloittiin, että lapsi pääsi mukaan kokeiluun ja saisi siten jotain ylimääräistä tukea kehityksessään. Kuitenkin kun odotukset täsmentyivät kokeilun myötä (esimerkiksi tiedon saanti, lapsen ohjauksen tehostuminen), vanhempien arviot laadusta ja tyytyväisyys saivat tarkemmin rajatun kohteen, jolloin he ilmaisivat myös tyytymättömyyttään toteutuneesta yhteistyöstä. Voikin sanoa, että kokeilu antoi vanhemmille mahdollisuuden tarkemmin arvioida yhteistyötä päivähoiton kanssa. VARSU tarjosi vanhemmille uudet kriteerit, mitä yhteistyöltä ammatti-ihmisten kanssa voi odottaa. Samalla VARSU-kokeilu sai ansaittua kielteistä palautetta esimerkiksi alun kangertelusta.

Vanhempien kokemukset sekä myönteisistä että kielteisistä asioista auttavat oivaltamaan yhteistyön merkityksen vanhempien kannalta. Perheet ovat erilaisia, samoin odotukset toteutuvasta yhteistyöstä. Ammatti-ihmiset tarvitsevat erilaisia toimintatapoja erilaisten perheiden kanssa. Vaihtoehdottomuus ja vallinnan mahdollisuus vain siihen, mitä aina on tarjottu, ei lainkaan välttämättä palvele tarkoitustaan vanhempien kanssa työskentelyssä. Siksi odotusten ja tarpeiden selvittelyyn sekä mahdollisuuksien tarjoamiseen käytetty aika varsin todennäköisesti myös valaa hyvän perustan yhteistyölle. Yksi menetelmä muiden joukossa tuskin antaa ratkaisua kaikkiin kysymyksiin mutta voi tarjota käyttöön vaihtoehtoisia toimintamalleja ja uusia kehitelmiä sovitettavaksi osaksi omaa ammatillista taitotietoa.

Vanhemmille on tärkeää, että heidän ammatti-ihmisille antamastaan tiedosta yhteistyössä seuloaan esiin yhteisten päämäärien löytämiseksi oleellinen tieto. Lisäksi vanhemmille voi tuoda helpotusta arkeen se, että heillä on ammatti-ihmisiä kumppaneina suunnittelun ja palvelukokonaisuuden hahmottamisessa (ks. myös Mattus 2001; Pietiläinen 1998) eikä vastuu tietojen kokoamisesta ja hyödyntämisestä jää yksin perheelle. Vanhemmat ovat motivoituneita lapsen asioiden hoitamiseen ja hyötyvät keskustelusta, jossa tilannetta tarkastellaan sekä perheen että lapsen näkökulmasta monipuolisesti (Pietiläinen 1997, 71). Yhteinen arviointitiedon kokoaminen ja suunnitelmien laadinta voivat tehdä

näkyväksi myös yhteiset päämäärät, jolloin työskentelyn palkitsevuuden ja motivaation voisi olettaa lisääntyvän. Kokeiluprosessi tarjosi tästä viitteitä, mutta asian perusteellisempi selvittäminen vaatii lisätutkimusta.

8.3 Päivähoito muutostyön kenttänä

Päivähoito on keskeinen varhaiskasvatuksen toteuttamisen tyyssija. Varhaiskasvatuksen käytännöissä ja myös niiden tutkimuksessa on tunnistettu kolme olennaista elementtiä, jotka ovat hoito, kasvatusta ja opetus. Härkösen mukaan (2003, 183) elementteistä hoito on jäänyt käytännöissä ja tutkijoiden tarkasteluisa vähemmälle huomiolle kuin kasvatusta ja opetus. Kuitenkin juuri hoidolla on mitä ilmeisimmin ollut keskeinen asema, kun varhaiskasvatuksessa on alettu kiinnittää huomiota erityisesti vähäosaisimpien ja vaikeuksissa olevien lasten oloihin ja kehityksen tukemiseen (esim. Pihlaja & Svärd 1996, 88). Yhä myös tuoreimmista tutkimuksista vastaava painotus perushoittoon ja hoivaan on nähtävissä (esim. Pihlaja 2003, 169). Asetelma herättää kysymyksen, voiko mikään päivähoidossa muuttua, ja jos niin mikä.

Päivähoitolain voi ajatella vakiinnuttaneen silloisen (1970-luvulla) tilanteen ja varhaiskasvatuksen järjestämisen perustavat lähtökohdat. Siinä mielessä on luonnollista, että päivähoitoa ja sen toteuttamaa varhaiskasvatusta on ryhtytty tarkastelemaan aktiivisemmin myös muutoksen kannalta 1980-luvun lopulla. Kyseisen jakson muutospyrkimyksistä on ilmestynyt esimerkiksi Rusasen (1990) toimittama teos *Muutoksen arki päivähoidossa*, joka jo alaotsikossaan kysyy, voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa. Teoksessa kuvataan seitsemän kunnan päivähoitokokeiluja, joita rahoitti sosiaalivaltio, ja joista kukin käynnistettiin poistamaan päivähoidossa havaittuja ongelmia. Lähtökohtana olivat siten kunkin kunnan ja kokeiluyksikön omat ajatukset kehittämistarpeista, jolloin hankkeiden sisällöt vaihtelivat.

Ehkä leimallisina piirteinä kuvatuissa hankkeissa on niiden painottuminen enemmän päivähoitojärjestämisen (järjestelmän kehittäminen) kuin sisällöllisiin kysymyksiin. Esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä kehitettiin suunnittelemalla erilaisia yhteisiä tapahtumia ja vanhempainiltoja, jolloin perhe kohdataan päivähoitoasiakkaana. Alanen ja Bardy (1990, 50) suhtautuvat kriittisesti perheen asiakkuusnäkökulmaan, joka korostaa aikuisten asemaa lapsen elämäntilanteen ja mahdollisuuksien määrittelyssä jättäen lapsen ulkopuoliseksi omassa asiassa. Lapsihan konkreettisesti käyttää koko päivän tarjottavaa palvelua.

Toinen kokeiluja leimaava piirre on lasten aseman tarkastelu suhteessa päiväkotipäivän organisointiin. Organisoinnista puhutaan kuitenkin yleisesti ohjaamisena (ks. myös Strandell 1995) ja luopumisena opitusta opettajan mallista. Tämän suuntaiset kehittämissuunnitelmat näyttävät johtavan tilanteeseen, jossa lapsen vapausasteita toiminnan sisällä pyritään lisäämään mutta samalla törmätään siihen, että omalta opettajuudelta hukkuu malli (Rusanen 1990, 14). Strandellin (1995) tutkimuksesta on mahdollista löytää kaksi keskeistä ohjaamisen näkökulmaa päivähoitojärjestämisessä, joita seuraavassa nimitän ohjaamistavoiksi. Ensimmäinen ohjaamistapa on pääasiassa rakenteellinen ja tarkoittaa järjestyk-

sen ylläpitämistä. Rakenteellista ohjaamista toteutetaan paitsi fyysisen ympäristön (tilat, ajat jne.) järjestelyillä myös toimintojen organisoinnilla niin, että tähtäimessä on kuri ja järjestyksen säilyminen (toimintojen samanaikaisuus, siirtymiset, tuokiot). Toinen ohjaamistapa liittyy hallinnan kulttuuriin, jota Strandell (1995, 123–131) pitää vahvana päivähoitossa. Tämä ohjaamistapa tarkoittaa toiminnan sisällöllistä organisointia ja se toteutuu etukäteissuunnittelussa. Lasten toiminnat suunnitellaan ennakolta ja lapset ohjataan niihin, jolloin lasten vapaaseen oloon ja puuhailuun saatetaan suhtautua jopa kielteisesti, tai se aiheuttaa epävarmuutta aikuisissa.

Myös Korhonen (1989) on tutkimuksessaan hakenut vastausta kysymykseen, miten toimintaa päiväkodissa voidaan kehittää niin, että lasten omalle aktiivisuudelle jää enemmän tilaa. Korhosen ideana on ollut tarkastella päivähoiton toimintaa ohjaavia käsityksiä ja muutoksia. Lähtötilanteen Korhonen on nimennyt teoriavapaaksi käytännöksi, jossa ei voida tunnistaa selvää toimintaa ohjaavaa teoreettista lähtökohtaa. Toimintatutkimuksena toteutetun kokeilun kuluessa tutkija toi mukaan kehitysteoriat (Piaget ja Vygotsky), joiden hän oletti rikastuttavan päivähoitohenkilöstön ohjaamiskäsityksiä. Kyseessä on siten tutkimus, jossa tiedollisen aineksen omaksumisen on ajateltu muuttavan henkilöstön käsityksiä. Toimintatutkimukselle ominaisesti tämä käsitysten omaksumisprosessi on kytketty käytännön tilanteisiin ja niiden tarkasteluun. Korhonen (1989) toteaa kuitenkin muutospyrkimysten tuottaneen ehkä enemmänkin toiminnan kaaosta kuin tavoiteltua ohjauskäsitysten jäsentymistä.

Päivähoidon käytäntöjä ja muutosta kuvanneet tutkimukset voidaan luokitella ainakin kahdella tavalla niiden painotuksen mukaan. Ensinnä, tutkimus on perinteisesti suuntautunut aikuisiin päivähoiton käytäntöjen ja kehittämisen selvittämisessä (esim. Rusanen 1990; ks. myös Strandell 1995). Sen vastapainoksi on 1990-luvulla pyritty tuomaan esiin myös lapsen näkökulmaa (esim. Alanen & Bardy 1990; Strandell 1995; Tauriainen 2000). Lapsen ja aikuisen näkökulmat ja maailmat on kuitenkin edelleen kohdattu erillisinä. Esimerkiksi Strandell (1995) pohtii melko kapeasti lapsen näkökulman antia suhteessa kasvatukseen ja opetukseen (pedagogiseen toimintaan).

Toiseksi, varhaiskasvatusta ja päivähoitoa palveluna kartoittavaa tutkimusta on tehty runsaammin kuin varsinaisesti kehittämistyötä kuvaavaa tutkimusta. Siren-Tiusanen (1996) on tutkinut pienimpien lasten mahdollisuuksia säilyttää oma elämänrytmensä päiväkodin arjessa. Siren-Tiusanen käsittelee työssään lyhyesti päiväkotien kasvatuskulttuuria mutta ei ota kantaa pedagogisiin toimintatapoihin (1996, 29–31). Siren-Tiusanen (1996) päätyy kuitenkin korostamaan lasten omaa aktiivisuutta ja mahdollisuutta oman autonomiansa laajentamiseen sekä liikkumisessa että leikissä vertaisryhmän kanssa. Lisäksi hän (mts. 179) kaipaa päivähoitoon teoriaa, joka lähtökohdiltaan sitoutuu todellisuuteen: lasten, heidän perheidensä ja päivähoiton arkeen. Kiinnostavana yhteisenä tekijänä tutkimuksille voi pitää sitä, että kautta linjan sekä perheen että lapsen näkökulma on säilynyt keskeisenä ongelma-alueena (ks. myös Venninen & Nivarpää-Ampuja 2001). Tämä pakottaa kysymään, eikö ongelma ole ratkennut vai, onko se muuttanut muotoaan niin, että on säilyttänyt ajankohtaisuutensa.

Tutkimukseni poikkeaa aiemmasta perinteestä siinä, että käytäntöjen kehittämistä lähestytään välineellisesti. Välineellisyydellä tarkoitan VARSU:n ma-

ateriaalien käyttöönottoa ja siitä rakentuvaa omaksumis- ja muutosprosessia. Samalla tutkimuksessa on rakennettu siltaa lapsen ja aikuisen toiminnan välille nimenomaan ohjaamisen eli pedagogisten keinojen tarjoamisen kautta. Aiemmin kehittämistoiminta on käynnistetty havaittujen ongelmien pohjalta.

Strandell (1995, 186) pohtii aikuisten ohjaamisen ja lasten aktiivisuuden suhdetta kohtaamisena. Strandell puhuu ohjaamisesta ja hallinnan kulttuurista, joka synnyttää yksipuolista kanssakäymistä: lapsi jää toiminnan kohteeksi. VARSU-kokeilussa toimintaperustaisen ohjauksen idea on toinen kuin Strandellin kuvaama ohjauksen käsite. Toimintaperustaisessa ohjauksessa korostus on lapsen aktiivisuudessa, mutta samalla asetetaan myös vaatimus aikuisille aktiivisesta läsnäolosta, luontaisesta ohjaavuudesta, joka tukee lapsen oppimista.

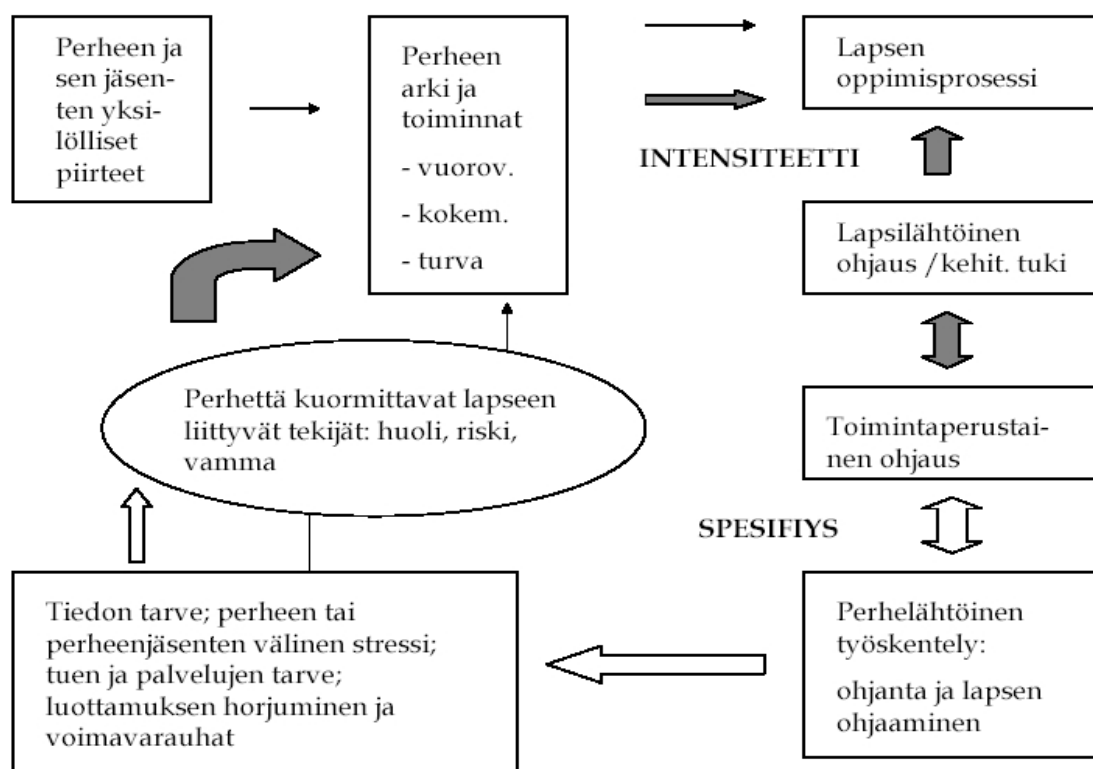
Tutkimukseni poikkeaa aiemmista tutkimuksista myös siinä, että käytäntöjen ja käsitteiden jäsentämisen lähtökohtana oli erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset ja yhteistyö heidän vanhempiansa kanssa. Yhdistävän tekijänä moniin aiempiin tutkimuksiin on kuitenkin samalla kiinnostus lasten osallistumiseen ja osallisuuteen sekä siihen vaikuttavaan aikuisten ohjaukselliseen toimintatapaan. Aktiivisen läsnäolon ja lapsen ohjaamisen (luontaisen ohjaavuuden) tarkastelu antaa viitteitä, mistä tässä toiminnassa ja ilmiössä on kyse. Erityisesti tutkimukseni nostaa esiin sen, että lapsen ja aikuisen välinen oppimisohjaamissuhde on keskiössä, kun halutaan selvittää päivähoiton pedagogiikan olemusta ja toiminnan kehittämismahdollisuuksia.

9 ASIANTUNTIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

9.1 Asiantuntijuus jaettuna ja yhteisenä

VARSU-kokeilua voi pitää ammatti-ihmisten haasteena, jossa tarkasteltaviksi avautuivat sekä ammatti-ihmisten osaamisen tietorakenteet (käyttöteoria, käsitteet) että niiden soveltaminen eli muuntaminen käytännön toimintatavoiksi. Tietorakenteet ja sovelluksen yhdistäessään ammatti-ihmiset rakentavat käytännön työssä oman asiantuntijutensa. Tietorakenteilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön periaatteita ja sitoutumista perhelähtöisen työn arvostukseen (ks. esim. Moilanen 2001) tai kasvatustilafilosofiaa, jossa tarkentuvat käsitykset lapsesta sekä lapsen hoitamisesta ja ohjaamisesta (Hujala ym. 1999). Käytännön toimintojen pitäisi ilmentää ammatti-ihmisten tietorakenteita, jotta toiminta ja sen perusteet sekä ammatti-ihmisten sitoutuminen hyväksymiinsä periaatteisiin voitaisiin nähdä johdonmukaisina. Tässä VARSU-tutkimuksessa tulososan tapausesimerkit avasivat näkymän varhaiskasvatukseen (ja varhaisvuosien erityiskasvatukseen) käsittemaailmaan ja käytännöissä rakennettaviin käsitteisiin. Samalla ne toisaalta kuvasivat käsitteiden ja käytäntöjen pysyvyyttä muutostyöskentelyyn kytkeytyvänä ilmiönä.

Käsitejärjestelmän tarkastelun kautta on mahdollista löytää kytköksiä palveluiden tehokkaaseen järjestämiseen ja järjestämisen laatutekijöihin. Kuviossa 5 olen Guralnickin vaikuttavuusmallia (1998) mukailen kuvannut käsitteitä, jotka palvelujen sisällön tuottamisen eli ohjannan ja lapsen ohjaamisen tehokkuuden ja laadukkuuden määrittelyssä näyttäytyvät keskeisinä. Oleellista käsitejärjestelmän ymmärtämisessä on, että lapsi ja perhe muodostavat aina yhteisön, jonka voimavarojen ja voimavaroja uhkaavien tekijöiden tunnistaminen sekä niihin vaikuttaminen johtavat tuloksekkaaseen ohjantaan ja lapsen ohjaamiseen. Käsitejärjestelmän tarkastelussa en niinkään ole etsinyt vastausta kysymykseen, mitä eri käsitteet tarkoittavat, vaan selitystä, miten toiminta sisällöllisesti jäsentyy yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden sekä lapsi- ja perhelähtöisyyden näkökulmasta. Analysoin toimintaa kontekstissaan pyrkien ottamaan huomioon tilannesidonnaisuuden asettamat ehdot ja jäsentämään uudesta näkökulmasta varhaiskasvatukseen viitekehystä. **Tutkimukseni on kokonaisuudessaan enemmän toiminnassa tuotettuihin käsitteisiin ja merkityksiin painottunut analyysi kuin puhdasoppinen käsitejärjestelmien analyysi.**



KUVIO 5 Lapsen ja perheen tuki voimavarojen ja tarpeiden jäsennyksenä [Guralnick'ia (1998) mukaillen]

Toimintaperustainen ohjaus on mahdollista nähdä sidoksena, joka yhdistää lapsen ja perheen tarpeista ja voimavaroista rakentuvan kokonaisuuden. Lapsi- ja perhelähtöinen työskentelymalli voi toteutuessaan luoda perustan tehokkaalle ohjaukselle ja ohjannalle, kun sekä intensiteetin että spesifiyden edellyttämät vaikuttavuustekijät otetaan huomioon (kuviossa 5 intensiteettiin lähimmin vaikuttavia tekijöitä on kuvattu varjostetuilla nuolilla ja spesifiyteen liittyviä vaikutusmekanismeja avonuolilla). Intensiteetillä tarkoitetaan tässä erityisesti lapsen yksilöllisten tarpeiden tavoittamista ja niihin vastaamista ja spesifiydellä perheen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kautta lapsen elämään välittyvää tukea (Guralnick 1998). Intensiteetti voidaan siten kytkeä lapsilähtöiseen ohjaukseen, joka pyrkii tavoittamaan lapsen tarpeet ja tyypilliset toiminnot sekä yksilöllisesti että vertaisryhmän jäsenenä. Spesifiys viittaa erityisesti kontekstien huomioon ottamiseen niin, että eri kontekstien tuki lapsen kasvu- ja oppimiselle on paitsi johdonmukainen myös riskitekijöiden (perhettä kuormittavien tekijöiden) vaikutuksia vähentävä.

Oleellisin tutkimukseni anti on kuitenkin siinä, millaiseen asiantuntijuuden määrittelyyn empirian tarkastelu ja siitä avautuvat käsitteet antavat suuntaviivat. VARSU-kokeilu pyrki antamaan mahdollisuuden ammatti-ihmisten omaan ammatillisuuden arviointiin ja kehittämistarpeiden tunnistamiseen. Ammatillisen osaamisen jäsentäminen edellyttää kokemusten, käsitysten sekä käsitteiden ja oman toiminnan perusteellista analyysia ja arviointia. Kokemusten ja ajattelun yhdistäminen ovat oleellisia reflektoinnissa (Dewey 1950) ja tämän reflektoinnin ja oppimisprosessin perustalta olen pyrkinyt tunnistamaan

varhaisvuosien ohjannan ja ohjaamisen asiantuntijuuden piirteitä ja toteutumisen ehtoja. Arvioivan, perusteellisen ja itseään korjaavan, reflektointiprosessin käynnistäjänä VARSU -kokeilun toiminnat olivat kuitenkin vielä sekä lyhytkestoisia että hajanaisia.

Työskentelyn periaatteiden ja käsitteiden sekä käytäntöjen johdonmukaisuuden voi ajatella edellyttävän sitoutumista progressiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa toiminnan ristiriitaisuuksien havaitseminen johtaa reflektioon ja toiminnan uudelleenarviointiin (Dewey 1951). Näyttää kuitenkin, että työtä ohjaavat periaatteet on omaksuttu enemmän irrallisina, tiedon tasolla, kuin käytäntönä. Tällöin haasteena on erityisesti, miten jotakin toimintaa ohjaavaa periaatetta voidaan käytännössä soveltaa. VARSU-kokeilun keskeinen anti onkin juuri siinä, että on löydetty väline, jonka avulla työn keskeisten periaatteiden toteuttamista käytännön toiminnassa ja arjessa on mahdollista arvioida ja kehittää. Totutun purkamisen ja uuden kokoamisen voivat rakentaa uudenlaista arvioivaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Lähtökohtaisesti olen olettanut, että toiminnan muuttuessa muuttuvat myös siihen liitetyt merkitykset ja käsitteet saavat uuden sisällön (Dewey 1951;1966).

VARSU-kokeilu on toistaiseksi raapaissut kokemusten ja toiminnan arvioinnin pintaa ja siten sysännyt reflektioivan työotteen alkutaipaleelle, minkä vuoksi muutoksen pysyvyyden arviointi on erityisen vaikeaa. On täysin mahdollista, että siellä missä VARSU alkoi, se on myös loppunut. Toisaalta VARSU on herättänyt uutta aktiivisuutta muissa yksiköissä ja on yhä voimissaan muutoksen mahdollistajana. Kun käsityksiä, merkityksiä ja käytäntöjä muuttavaa kehittymistä ammatillisessa osaamisessa tavoitellaan, on kaikkien mukana olijoiden mitä ilmeisimmin sitouduttava tiiviimpään ja pidempään muutosprosessiin. Kuitenkin kokemuksista on mahdollista tunnistaa ainakin kaksi keskeistä ja yhteisesti hyväksyttyä ammatillisen työskentelyn periaatetta (tietorakennetta), joiden ilmenemistä tarkastelen seuraavaksi. Nämä ammatillisen osaamisen perusteet, perhelähtöisyys (ks. esim. Pietiläinen 1997) ja lapsilähtöisyys (ks. esim. Niiranen & Kinos 2001), voidaan nimetä myös työskentelyn itsestäänselvyyksiksi, koska ammatti-ihmiset ajatelevat niiden toteutuvan ilman säännöllistä rutiinien tarkastelua ja käytäntöjen arviointia.

Perhelähtöinen asiantuntijuus. Ensimmäinen itsestäänselvyyksistä on vanhempien kanssa tehtävän työn perhelähtöisyys. Perheen huomioon ottamista ja perheen kanssa tehtävää yhteistyötä oman ammatillisen työskentelyn lähtökohtana pidetään selviönä sekä toimintaa ohjaavana periaatteena että sen käytäntöön soveltamisen tasolla. Kuitenkin tapausesimerkeissä sekä vanhempien kokemukset yhteistyöstä että ammatti-ihmisten toiminnan kuvaus jaetun asiantuntijuuden tavoittelussa kertovat, että perhelähtöisen työskentelyn periaatteiden sitominen osaksi omaa työtapaa on vielä kesken. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön VARSUn tarjoamat lomakkeet ja työskentelytavat voivat osaltaan tuoda vaihtoehtoisen toimintamallin, joka mahdollistaa toiminnan tiedostamisen (vrt. Moilanen 2001; tarkoitan tiedostamisella kokemusta ja kokemuksesta rakennettavaa yhteisen merkityksen ymmärtämistä) ja ammatillisen osaamisen laajenemisen sekä siten myös perhelähtöisen asiantuntijuuden vakiintumisen käytäntöön.

Tiedostaminen voi avartaa ammatillista osaamista myös vanhempien ohjannassa, kun ymmärretään, että myös vanhempien kasvatuskäytäntöjen muut-

tuminen on sidoksissa siihen, mitä vaihtoehtoisia toimintatapoja ja miten (esimerkiksi yleisohjeena vai konkreetteina tilannekuvina) ammatti-ihmiset pystyvät vanhemmille tarjoamaan. Asiantuntijuus perheen kanssa työskentelyssä rakentuu siten kahden peruspilarin varaan: toisaalta ammatillisen osaamisen jakamiseen ja toisaalta jaetun asiantuntijuuden pohjalle rakennettuun yhteiseen päämäärään lapsen ohjauksessa ja kehityksen tukemisessa. Tällöin myös vanhempien tukemisen mallista on mahdollista siirtyä yhteisen työn malliin, jossa vanhemmilla on enemmän osallistujan kuin vastaanottajan (kohteen) asema.

Asiantuntijuuteen sitoutuneessa työskentelyssä on perusteltua puhua yhteisestä työstä yhteistyön sijaan, koska yhteistyöllä käytännössä tarkoitetaan usein lähinnä tietojen siirtoa tai vaihtamista ammatti-ihmisten kesken joko papereina tai suullisesti. Yhteisen työn erottaa yhteistyöstä ensisijaisesti työn päämäärien tunnistaminen sekä yhteiset tavoitteet. Ammatti-ihminen asiantuntijana mahdollistaa myös vanhempien asiantuntijuuden toteutumisen varhaisvuosien ohjannan ja ohjaamisen arviointi-, suunnittelu- ja toteutusprosessissa. Vanhempien asiantuntijuuden toteuttamisessa ammatti-ihmisten keskeinen tehtävä on vanhempien kokemusten kuunteleminen oman lapsensa kanssa toimimisesta ja omien ammatillisten mutta arkisten kokemustensa jakaminen. Arjen kokemusten ja käytännön toimintatapojen jakaminen voi toimia tienä myös kasvatuskäsitysten muuttumiseen ja vanhemmuuden vahvistumiseen. Jaetun ja yhteisen asiantuntijuuden rakentaminen näyttää mahdolliselta kokemuksen ja toimimisen kautta, ei niinkään vanhempien kasvatuskäsityksiin puuttumisen ja vaikuttamisen kautta (vrt. Poikolainen 2002).

Lapsilähtöinen asiantuntijuus. Toinen itsestänselvyyksistä päivähoidon henkilöstön ammatillisessa osaamisessa on lapsen kanssa työskentelyssä eli lapsilähtöisyydessä. Ammatti-ihmiset eivät tiedosta käytänteitä, jotka ohjauksessa eivät tue yksilöllisesti kunkin lapsen edistymistä. He eivät myöskään tunnista niitä, joissa voidaan vastata kunkin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsen ohjaamisessa luotetaan paljolti päivähoitoympäristöön sellaisenaan kehitystä tukevana tekijänä ilman tarkastelua yksilölliseen oppimiseen vaikuttavista ehdoista tai edellytyksistä. Kun lapsilähtöisyys määritetään lasten yksilöllisyyden ja oppimisprosessin sosiaalisen luonteen eli yhteisöllisyyden yhdentymäksi (ks. esim. Hujala ym. 1999), pitäisi kuitenkin molemmat edellä esitetyt osa-alueet arvioida toteutuvissa käytännöissä lapsen oppimisen ja oppimisedellytysten ohjaamisen kannalta. Lisäksi herää kysymys, millaiseen tietoon (teoriaan ja tutkimukseen) lapsilähtöisyyden määrittely perustuu.

Lapsilähtöisen työskentelyn periaatteiden ja toimintaperustaisen ohjauksen perusteiden välillä voi tunnistaa yhteneviä käsityksiä, mitä hyvä ja lapsen tarpeet huomioonottava ohjaaminen tarkoittaa. Molemmat korostavat esimerkiksi lapsen oman aktiivisuuden ja kiinnostuksen huomioimista. Päivähoiton käytänteissä voikin havaita toimintaperustaisen ohjaamisen elementtejä ilman VARSU-kokeiluakin, ja siten nähdä myös työskentelyn lapsilähtöisyyden toteutuvan. Toisaalta oppimis- ja ohjaamiskäsitysten huojuvuus (ks. esim. luku 5) ja perushoidollisen sekä hoivaavan käsityksen korostuminen päivähoitossa (ks. myös Kovanen 2002; Pihlaja 2003) saattaa kieliä lapsen kehityksen, oppimisen ja ohjaamisen tietoperustan puutteista tai puuttumisesta.

Ammatti-ihmisille voidaan osoittaa erityinen vastuu omien tietorakenteidensa ja käytäntöön omaksumiensa käsitysten arvioinnista lapsen ohjaami-

nessa, koska he välittävät näkemyksen myös vanhemmille. Vanhemmat on opetettu odottamaan lapselleen kuntoutusta, joka on yksilötyöskentelyyn perustuvaa ja vaatii erikoistaitoja sekä erityisjärjestelyjä (ks. luku 2). Tämä tekee erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohjaamisen (kuntouttamisen) vaikeasti saavutettavaksi asiantuntijuudeksi sekä varhaiskasvatuksen ammatti-ihmisille että vanhemmille, vaikka niin ei välttämättä tarvitse olla. Asiantuntijatieto voi joko laajentaa tai entisestään kaventaa vanhempien osaamista ja osaamisen merkitystä lapsen kanssa toimimisessa. Tästä näkökulmasta katsottuna perhelähtöistä ja lapsilähtöistä työskentelyä ei voi erottaa toisistaan. Pikemminkin on niin, että perhelähtöisyys on lapsilähtöisen työskentelyn edellytys.

Sekä vanhemmat (Alasuutari 2003) että ammatti-ihmiset (Viitala 1999) pitävät tärkeänä päivähoidon lapselle tarjoamana tavoitteena ja oppimismahdollisuutena toimimista vertaisryhmässä omanikäisten seurassa. Vertaisryhmässä oleminen ei kuitenkaan yksinään auta lasta aktiivisuuteen, oppimiseen ja osallistumiseen (ks. myös Mäki 1993), mutta vertaisryhmän tietoinen käyttö lapsen aktivoinnissa ja oppimaan ohjaamisessa auttavat tavoitteeseen. Vertaisryhmän ja leikkitilanteiden käyttö lapsen oppimisen tukena ovat jo ainakin osittain toimivia keinoja osana päivähoidon arkea (Pihlaja 2003; Viitala 1999).

Toisaalta juuri lapsen aktiivinen osallistuminen ja osallisuus päivähoidon sosiaalisessa verkostossa ja sosiaalisen kehityksen tukeminen ovat jääneet syrjään tutkimuksissa, vaikka ne päivähoidon tehtävien määrittelyssä asetetaan keskeisiksi tavoitealueiksi (ks. esim. Viitala 1999). Tutkimus on kuitenkin herännyt myös lapsen näkökulman ja erityisesti lapsen osallistumismahdollisuuksien tarkasteluun muun muassa yhtenä laatukriteerinä (esim. Ridley & McWilliam 2001). Jatkossa analyysiä ohjauskäytänteistä tulisi sekä laajentaa että syventää, jotta koko ohjaamisen kirjo ja toimivat menettelyt saadaan selvemmin esiin. Erityisesti lapsilähtöisyyden käsitteeseen sitoutuneet yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden elementit vaativat tarkempaa selvittämistä kuin tämän tutkimuksen tuloksista pystyn tuottamaan.

9.2 Asiantuntijuus ja asiantuntijaksi oppiminen

Asiantuntijuus. Mattus (1993, 90) on asiantuntijan määrittelyssään painottanut kahta asiaa: toisaalta *asiantuntijaa* ja toisaalta *asiantuntijaa*. Mattuksen mukaan jokainen voi omassa asiassaan olla *asiantuntija* ja *asiantuntijaa* puolestaan voi kutsua tietäjäksi. Tässä asiantuntijan määrittelyssä asiantuntijuus rakentuu kahdella tavalla. Toisaalta on tuntemukseen liittyvä asiantuntijuus, jota voidaan kuvata myös kokemuserustaisena tietämisenä. Toisaalta on asiaan liittyvä asiantuntijuus, joka voidaan ymmärtää tietoon ja koulutukseen perustuvaksi asiantuntijuudeksi: asiantuntija on asian tietäjä. Molempia asiantuntijoita tarvitaan yhteistyössä (Mattus 2001, 57).

Mattus (2001) puhuu myös jaetusta asiantuntijuudesta mutta ei määrittele tarkemmin, mitä sillä tarkoittaa, vaan viittaa aiempiin asiantuntijuuden määritelmiin, esimerkiksi Forsbergiin (1998), joka kuvaa asiantuntijan ja asiakkaan tasavertaisuutta modernin ajan retoriikaksi. Olellisen näkökulman asiantuntijuuden perheen ja ammatti-ihmisten yhteistyön tarkasteluun Mattus (2001, 45)

tuo kuvatessaan vallan ja vastuun jakamista: ammatti-ihmisten vastuulla on erityisesti kuunteleminen. Näkemys vastaa tutkimukseni päätelmää, että kuuntelematta voidaan puhua ohi tai yli vanhempien kokemusten ja kysymysten, eikä perustaa yhteiselle työlle löydetä. Jotta varhaisvuosien ohjannan ja ohjaamisen asiantuntijaksi oppimisen hahmottaminen olisi mahdollista, tarkastelen ensin lyhyesti molempia yleisemmän asiantuntijuuden näkökulman kautta.

Giddens (1995) on määritellyt asiantuntijuuden suhteelliseksi ja tilansidonnaiseksi käsitteeksi. Tästä näkökulmasta asiantuntijuus voi vaihdella samallakin ihmisellä ja maallikokin voi olla asiantuntija aiheessa, jossa hän on hankkinut muita enemmän taitotietoa. Tältä perustalta vanhemmat ja ammatti-ihmiset yhteistyökumppaneina lapsen ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa määrittyvät molemmat asiantuntijoiksi (ks. myös Määttä 1999a). Asiantuntijuudet kuitenkin eriytyvät sisällöllisesti siinä, että vanhemmilla on tietoa lapsesta erilaisesta aikaperspektiivistä ja erilaisista toimintaympäristöistä kuin ammatti-ihmisillä. Ammatti-ihmisten asiantuntijuus puolestaan perustuu osittain koulutuksen tuomaan ammatilliseen tietoon ja osittain kokemuksen ja toimintaympäristön kautta karttuneeseen taitotietoon. Ammatillisen tiedon arvostus (ehkä jopa professionaalisuuden ylikorostus) johtaa yhteistyössä helposti siihen, että vanhempien asiantuntijuus (maallikkoasiantuntijuus) jää sivurooliin.

Kun asiantuntijuus rakennetaan tilanteen ehdoilla (Giddens 1995), pitäisi myös vanhempien taitotiedon nousta arvostetummaksi. Giddensin asiantuntijuuden määrittelynhän voi katsoa korostavan juuri tekijöitä, jotka kulloisessakin tilanteessa ja asiayhteydessä ovat olennaisia ja merkityksellisiä. Asiantuntimusta on monentasoista ja yhteisessä kasvattamisen ja ohjaamisen prosessissa kaikki saatavilla oleva asiantuntijuus on lopputuloksen kannalta hyödyllistä.

Giddensin (1995) mukaan asiantuntijuudessa on aina merkitystä taitotiedon epätasapainolla, joka voi tehdä toisesta osapuolesta auktoriteetin toiseen nähden. Tästä näkemyksestä seuraa vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyöhön väistämättä kysymys, voiko jommankumman asiantuntijuudesta seurata samalla myös auktoriteettiasema ja, miten tasavertaisuus asiantuntijuudessa voi käytännössä toteutua. Tutkimuksessani on tarjolla asiantuntijuuden tarkasteluun käytännöllinen näkökulma (ks luku 6.4 ja erityisesti 6.4.2), jonka pohjalta määritin jaetun asiantuntijuuden ehdoiksi jaetun kokemuksen ja jaetun osaamisen. Saman ajatuksen voisi ilmaista myös vallasta luopumisena ja vastuun jakamisena (ks. Mattus 2001).

Asiantuntijuuden oppiminen. Asiantuntijaksi oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi koulutuksen tuomana pätevyytensä ja ammattitaidon karttumisena (esim Karila 1997) ja aloittelija - asiantuntija -jatkumona (Dreyfus & Dreyfus 1989, 21–31; Ericsson & Simon 1984; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 77–78). Keskityn tässä luomaan asiantuntijuuden oppimiselle lähinnä yleisen viitekehyksen toisaalta tradition ja toisaalta progressiivisen oppimisprosessin näkökulmasta.

Giddens (1995) on todennut, että traditio edustaa yhteiskunnassa sekä sitä, mitä tehdään, että myös sitä, mitä pitäisi tehdä. Tämän Giddensin tulkinnan yhteiskunnasta voi liittää myös suppeamman yhteisön toimintaan ja toiminnan luonteeseen, kuten seuraavassa pyrin tekemään kuvatessani ammattiyhteisön (varhaiskasvatuksen ammatti-ihmisten yhteisön) asiantuntijuutta ja sen suhdetta traditioon.

Traditiolle on tyypillistä, että se erottaa siihen kuuluvat (sisäpiirin) ja siihen kuulumattomat (ulkopuoliset). Tähän voidaan yhdistää ajatus ammatti-identiteetin rakentamisesta esimerkiksi koulutuksen aikana: tavoitteena on saavuttaa ammatti-identiteetti, joka eroaa jollakin merkittävällä tavalla muista alan ammattilaisista. Traditiot ovat luonteeltaan paikallisia ja keskitettyjä (esim. päiväkotikohtaisia), jolloin myös niihin liittyvä asiantuntemus määrittyy auktoriteettina, jolla on etuoikeus totuuteen. Tämän näkemyksen voi kytkeä myös Mattuksen (2001) esittämään tietäjä-asiantuntijuuteen: traditio erottaa sisäpiirin eli tietäjät muista, jotka eivät kuulu saman tradition piiriin.

Traditiot säilyvät niin kauan, kuin ne säilyttävät erillisyytensä eli eronsa muihin yhteisöihin verrattuna (Giddens 1995). Samalla tavalla asiantuntijuuden pysyvyys ja säilyttäminen voidaan ymmärtää toisaalta erojen vaalimiseksi ja toisaalta omien käsitysten (osaamisen traditioiden) yhtenäisyyden turvaamisena. Traditiota voidaan määrittää toistona ja identiteetin välineenä, joka syntyy nimenomaan ajallisesta jatkuvuudesta. Traditiot ovat siten osana ammatti-identiteetinkin määrittelyssä. Kun traditio joutuu kyseenalaiseksi, muodostuu uhka myös identiteetille, tietäjyydelle, ja minän eheydelle. (Giddens 1995.) Näin ajateltuna traditio on perusteiltaan tunneperäinen sidos vallitseviin käytänteisiin, joista irrottautuminen edellyttää myös asiantuntijuuden uudelleen määrittelyä. Traditioita ja niitä ilmentäviä rutiineja (tai rituaaleja) on mahdollista havaita lähes kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Tärkeää olisikin arvioida, milloin traditio on toiminnan haitta, ja milloin siitä on hyötyä niin kuin jonkinasteisesta rutinoitumisesta aina voi olettaa olevan (ks. esim. Engeström 1995, 78).

Erilaisissa organisaatioissa, kuten päivähoidossa ja siihen liittyvässä kuntoutuksen järjestelmässä, on mahdollista tunnistaa erilaisia traditioita, rutiineja tai tekemisen ja toimimisen tapoja, jotka ovat vakiintuneet vailla perusteellisempaa arviointia, miksi toimitaan niin kuin toimitaan (vrt. myös Argyris 1990; Argyris, Putnam & McLain-Smith 1985). Oleellinen ammatillisen osaamisen kysymys on, missä määrin traditiot ja rutiinit luovat perustaa ja missä määrin estävät oman toiminnan ja käytäntöjen reflektointia ja ammatillisen asiantuntijuuden oppimista.

Nykyisin toteutuvan asiantuntemuksen voidaan katsoa perustuvan persoonattomiin periaatteisiin, kun asiantuntijuus ei enää henkilöidy traditionaalisella tavalla (ks. Giddens 1995: tradition vartijat). Silti identiteetin kehittyminen on keskeisesti osa asiantuntijaksi oppimisen prosessia (Wenger 1998). Asiantuntijuus perustuu yleistävään tietoon, ja erilaisista taustoista johtuva erimielisyys ja kritiikki voidaan nähdä asiantuntijoiden toiminnan käynnistäjänä ja toimintaa ylläpitävänä voimana. Asiantuntijuuden voi saavuttaa kuka tahansa, jolla on käytettävissään riittävät resurssit esimerkiksi koulutukseen. Kun tämän näkökulman ottaa huomioon varhaiskasvatuksen ammatti-ihmisten ja vanhempien välisessä yhteistyössä, tarkoittaa se käytännössä, että ammatti-ihmisten tulisi olla valmiita ohjaamaan myös vanhempia omaksumansa asiantuntijuuden suuntaisesti ja vastaavasti suuntaamaan omaa asiantuntijuuttaan myös vanhempien kritiikin pohjalta.

Toisaalta, jotta ei-traditionaalinen asiantuntijuus voisi toteutua, olisi tarkasteltava myös edellä kuvattujen traditioihin kytkeytyneiden ammatillisten käytänteiden ja toimintatapojen ilmenemistä ja vaikutussuhteita (prosesseja). On ilmeistä, että asiantuntijuuden olemuksessa kohtaavat toisaalta traditiot ja

toisaalta pyrkimykset yleistettävään tietoon, jota tradition paikallisuus ja rajallisuus ei sido. Yhtenä jaetun asiantuntijuuden esteenä voi pitää vakiintuneiden käsitysten pysyvyyttä ja vaikutusta erityisesti käytännön työssä, vaikka rinnalle tiedon tasolla olisikin omaksuttu uudenlaista toimintamallia edellyttävä käsittejärjestelmä.

Toisena jaetun asiantuntijuuden esteenä – traditioon sitovana ja samalla yleistävään tietoon pyrkimistä haittaavana tekijänä – voi pitää ammatillisen osaamisen (professionaalisuuden) henkilöitymistä. Nimeän tässä henkilöityneen professionaalisuuden professioksi, mikä enemmän erottaa kuin yhdistää ammatti-ihmisten osaamisen alueita. Esimerkiksi kuntouttaa osaa vain kuntouttaja (eri terapiasuuntia edustavat ammattihenkilöt), kasvattaa vain kasvattaja ja opettaa vain opettaja. Sen sijaan asiantuntijuuden tarkastelu jaettuna ja yhteisenä korostaa osaamisen alueita, jotka yhdistävät ihmisiä ammatti- ja muista taustoista huolimatta. Jaettavana on yleinen tieto ja yhdistettävänä kunkin osapuolen erityinen kokemukseen, elämän historiaan (mm. koulutukseen) ja toimintaan kytkeytyvä tieto.

Progressiivisen asiantuntijuuden perustelut ja periaatteet voi löytää esimerkiksi elinikäistä oppimista korostavista näkemyksistä (Dewey 1951, 1966; vonWright 1999). Progressiivinen asiantuntijuus hakee silloin osittain perustelunsa konstruktiiivisesta oppimiskäsityksestä. Progressiivisella asiantuntijuudella tarkoitan sitä, että asiantuntijuus on luonteeltaan muuttuvaa ja muuttuminen edellyttää toiminnan reflektointia sekä oppimista. Progressiivista asiantuntijuutta ilmentävät toisaalta kouluttautuminen sekä kouluttautumisen anti suhteessa omaan työhön ja työssä soveltamiseen, ja toisaalta oman osaamisen arviointi ja siihen panostaminen.

Progressiivinen näkemys asiantuntijuudesta voi saada määreensä pitkälti Deweyn (esim. 1933, 1951, 1966, 1980) kasvatustilosophian pohjalta, koska Dewey korostaa jatkuvaa ja uutta luovaa oppimista. Progressiivista asiantuntijuutta luonnehtii erityisesti reflektio ammatillisen osaamisen keskeisenä osana. Kun lisäksi otetaan huomioon reflektion vuorovaikutuksellinen ja yhteisöllinen luonne merkitysten luonnissa, päästään lähelle Giddensin (1995) rakenteellisen refleksiivisyyden käsitettä. Kyseinen käsite voi vapaasti tulkittuna tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vapauduttaessa perinteisesti vallinneista sääntö- ja resursisiehdoista ne voidaan arvioida uudelleen toiminnan yhteisöllisinä ehtoina tai edellytyksinä.

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon yhdentymisenä hallituksi kokonaisuudeksi (Tynjälä 1998). Tynjälän sosiokonstruktiiivinen näkemys kuitenkin erottaa toisistaan Deweyn progressiivisen oppimisen näkemyksestä poiketen erillisiksi tiedon alueiksi teoreettisen tiedon omaksumisen (koulutuksen myötä) ja käytännön toiminnan eli taidot (proseduaalinen tieto). Tynjälän (1998) näkemyksessä reflektiivisyys puolestaan määrittyy oman ajattelun ja oppimisen kriittiseksi tarkasteluksi. Oman ajattelun ja oppimisen tarkastelu voi kuitenkin jäädä irralliseksi käytännön työn ja toiminnan muutostekijänä, jolloin todellista muutosta vakiintuneissa käytännöissä ja käsityksissä sekä niiden merkityksessä käytännön työn ohjaamiseksi ei tapahdu. VARSU-kokeilu ja -tutkimus antoivat viitteitä siitä, että kokemuksen ja ajattelun samanaikaisuus eli toiminnan reflektio muodostavat oppimisen ja muutoksen perustan.

Asiantuntijuuden määrittämisessä olen hakenut kytköstä käytäntöjen ja asiantuntijan eli ammatillisen osaajan välillä. Näin ajateltuna asiantuntijuus saa määreensä sekä toiminnasta että toimintaa ja ajattelua kuvaavasta kielestä. Rajaan siten pois tulkintamahdollisuuden, että asiantuntijuus rakennettaisiin pelkästään kielellisesti ja tiedon jäsentämiseen kytkeytyen. Asiantuntijuuden toteutumisella on ehtoja, jotka voidaan löytää osin laajasti yhteiskunnasta ja osin yhteisöstä sekä sen tavasta organisoida toimintaansa. Toiminnan organisoinnissa samalla ratkaistaan myös kysymyksiä siitä, mikä toiminnan päämäärissä ja sisällöissä on tärkeää. Olennaiseksi asiantuntijuutta ja sitä selvittävän tutkijan kysymykseksi jää edelleen se, muuttaako tieto asiantuntijuutta vai asiantuntijuus tietoa.

Asiantuntijuuden tutkimus. Asiantuntijuuden kysymyksessä tutkimukseni on vasta-alkajan ihmettelyä. Olen kuitenkin päätenyt varhaiskasvatukseen, varhaiskuntoutuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteiden tarkastelun kautta mutkitellen tarkastelemaan varhaisvuosien ohjannan ja ohjaamisen asiantuntijuutta, jonka kokonaisuutena miellen nimenomaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuudeksi. Asiantuntijuuden tutkimuksessa on aiemmin tunnistettu kolme suuntausta. Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) nimeävät nämä suuntaukset mielensisäiseksi näkökulmaksi, osallistumisnäkökulmaksi ja luomisnäkökulmaksi. Mielensisäinen näkökulma tarkoittaa suuntausta, jossa asiantuntijuutta tarkastellaan tiedonhankinta ja -käsittelyprosessina. Huomio kiinnittyy erityisesti yksilön ongelman ratkaisukykyihin, tietorakenteisiin ja ratkaisumalleihin. Tätä perinteisesti keskeistä kognitiivisen tutkimuksen näkökulmaa voidaan kuitenkin pitää rajallisena selitysmahdollisuuksiltaan, koska se rajaa ilmiön varsin kapea-alaisesti jättäen ulkopuolelle esimerkiksi sosiaalisen yhteisön ja kulttuuriset tekijät.

Osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijuus on kulttuuriin osallistumisen ja kulttuuriin kasvamisen prosessi enemmän kuin tiedonhankinta ja -käsittelyprosessi. Näkemys edustaa tilannesidonnaisen kognition teoriaa, jonka mukaan tietoa ei voida erottaa tilanteista, joissa sitä tarvitaan ja käytetään. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002.) Tieto ja asiantuntijuus välittyvät käytäntöyhteisöissä, joissa ihmiset toimivat yhdessä, ratkaisevat ongelmia tai kehittävät toiminnan välineistöä (Lave & Wenger 1991). Nämä käytäntöyhteisöt nähdään kuitenkin perinteistä kiinni pitävinä yhteisöinä, joissa suvaitaan vain vähän uudistumista ja aloittelijat pidetään usein alistetussa asemassa (Hakkarainen, Palonen, Paavola 2002).

Luomisnäkökulma edustaa Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan yhdistävää näkemystä, jonka avulla on mahdollista silloittaa kaksi edellä kuvattua suuntausta. Hakkarainen kumppaneineen kytkee luomisnäkökulman tiedon tuottamiseen, joka heidän mukaansa ilmenee erityisesti tietoyhteisöissä, joiden tavoitteena on uuden tiedon luominen ja vallitsevien käytäntöjen murtaminen. Tämä näkökulma vaikuttaa aidolta sidokselta suuntausten välillä. Se on kuitenkin ristiriitainen siinä, että se näyttää jalostavan tietoyhteisöt tyystin erillisiksi käytännöistä ja käytäntöyhteisöistä. Sidosta arvioitaessa on välttämättä otettava huomioon esimerkiksi Giddensin (1995) traditioita koskevat näkemykset ja todettava, että asiantuntijuuden ei-paikallisuudesta ja ei-rajallisuudesta huolimatta asiantuntijuus on yhä kytköksissä myös traditioihin ja sitä kautta myös erilaisiin auktoriteetteihin. Lisäksi Hakkarainen kump-

paneineen (2002) jättää pohtimatta tiedon ja toiminnan kytköksen: onko tieto todella irrallista, konstruoinnin vuoksi tuotettua metakognitiota vai onko tiedolla asiantuntijuuden osana aina jokin kytkös niihin käytäntöihin, joissa tiedon tarve on syntynyt?

Tutkimukseni perustalta ajattelen, ettei yksikään mainituista kolmesta asiantuntijuuden tutkimisen näkökulmasta sellaisenaan riitä selittämään ilmiötä, jota olen asiantuntijuutena tarkastellut. Samalla tavalla pidän Hakkaraisen kumppaneineen (2002) esittämää sidosta eli luomisnäkökulmaa riittämättömänä kuvaamaan asiantuntijuutta ja asiantuntijaksi oppimista. Tutkimukseni on hahmotelma asiantuntijuudesta prosessina, jolle kyllä edellä mainitut näkökulmat luovat omat reunaehdonsa, mutta eivät sellaisenaan riitä. Asiantuntijuus voidaan nähdä yhteisöllisenä ammatillista osaamista kuvaavana piirteenä. Kun asiantuntijuus on yhteisöllistä, se on samalla yleistä. Yhteisöllinen asiantuntijuuden rakennus tuo asiantuntijuuteen ne yleiset piirteet, joiden kautta asiantuntijuuden hyvyttä ja oikeutusta on mahdollista arvioida. Asiantuntija yksittäisenä ammattinsa osajana ei vastaa asiantuntijuuden kuvaa, mutta voi pyrkiä sitä tavoittamaan. Asiantuntijuus on silloin prosessi. Deweyn kasvatustilfilosofian käsitteet ovat auttaneet prosessin jäsentämisessä ja tarkastelen näitä käsitteitä seuraavaksi oppimisen (ja samalla asiantuntijuuden) viitekehyksenä.

10 PRAGMATISTINEN NÄKÖKULMA OPPIMISEEN JA OHJAAMISEEN

10.1 Kokeiluprosessin arviointi asiantuntijuuden kannalta

Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman eli VARSUn kokeiluprosessi on osa Varhaisvuodet ja erityiskasvatus eli VARHE-tutkimusta, joka on aloitettu jo 1990-luvun alussa selvittämällä kehityksessään viivästyneiden ja vammaisten lasten perheiden selviytymistä arkipäivän haasteissa ja kasvatustehtävässään. VARHE-tutkimusten yhdistävänä viitekehysenä on ekokulttuurinen teoria, jonka perustalta korostetaan lapsen arkipäivän keskeisyyttä oppimisen kontekstina ja interventioiden suunnittelun pohjana. VARHE-tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa ja kehittää ekokulttuurista näkemystä vastaavia, perhelähtöisiä työskentelymalleja ja käytäntöjä. VARHE-tutkijoiden työskentelyn kantavalle teemalle onkin annettu nimi Lapsen arki ja varhaisvuosien erityiskasvatus. (Lapsen arki ja varhaisvuosien erityiskasvatus 2002.) VARSU pyrkii osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen.

VARHE-tutkimuksen taustaa, ekokulttuurista teoriaa, voi pitää myös VARSU-kokeilun lähtökohtana. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma on yksi sovellus, jonka kautta yleisesti ja yhteisesti hyväksytyjä periaatteita on pyritty viemään osaksi käytännön ammatillista osaamista. Niin VARHE kuin VARSUkin korostavat arjessa oppimista. Kokeilun tarjoama näkökulma asiantuntijuuteen korostaa ammatti-ihmisten vastuuta omasta ja muiden oppimisesta: toisten ammatti-ihmisten, erityisesti lapsen mutta myös vanhempien oppimisesta. Oppimisen ja oppimaan ohjaamisen perustaksi voi määrittää oman toiminnan arvioinnin, johon kytkeytyy vallitsevien käytäntöjen ja tietoperustan päivittäminen. Kokeiluprosessin arviointi voi auttaa jatkossa vastaavien hankkeiden toteuttamisessa. Seuraavassa kuvaan keskeiset ratkaisuja vaatineet tilanteet ja kysymykset.

VARSUn kokeilu- ja tutkimustoiminta on ollut luonteeltaan tekemistä, toimintaa, kokemista ja kokemuksista oppimista. Kokeilu oli mahdollista toteuttaa, kun yhteistyökumppaneiksi ilmoittautui päivähoidon henkilöstöä heille aiheesta tarjottujen koulutustilaisuuksien kautta. Yhteistyön ja kokeilun onnistumisen edellytyksistä ja esteistä tarkastelen tässä lähinnä keskeisimpiä vaikutteita prosessin kulusta. Tutkijana tunnistan roolissani piirteitä muutospro-

moottorin tehtävistä, kun tausta-ajatuksena kokeilulle oli se, että VARSU-menetelmä edustaa käytänteitä, joilla voisi olla merkitystä myös ammatillisen osaamisen kehittymisessä varhaisvuosien erityiskasvatuksen alalla. Tästä roolista voi löytää koko työskentelyn ytimen eli motivaation tehdä muutostyötä. Oman motivaation vaihtelu prosessin kuluessa on ollut ilmeistä sekä ammatti-ihmisten että opiskelijoiden ohjaamisessa. Perusvireen koko prosessin kuljettamiseen uskon kuitenkin säilyneen, koska edelleen kirjoittaessani kokemuksista tunnistan tulevaisuuteen suuntautuneen ajatuksen, että VARSUa käyttäessään voi oppia paljon uutta. Ohjaajan taitoni näiden uusien kysymysten äärellä ammatti-ihmisiä perehdyttäessä on joutunut koetukselle, ja paljon jäi vielä opittavaa. Toisaalta kouluttajan ja tutkijan tehtävän rinnakkain kuljettaminen on tuonut myös prosessiin evästystä ja yhteistä jaettavaa.

Kentän ammatti-ihmiset kohtasivat myös muutostarpeen, ja kohtaamisessa motivaatio vaihteli sen mukaan, keneltä viimekädessä aloite kokeiluun tuli. Kun aloitte tuli ammatti-ihmisiltä itseltään ja he itse valmistiivat myös perhettä mukaan, oli heidän motivaationsa työskentelyyn hyvä. Sen sijaan kun vanhemmat olivat aloitteentekijöinä aktiivisempia, ja ammatti-ihmiset ikään kuin joutuivat mukaan, oli ammatti-ihmisten motivaatio myös heikompi. Ohjaajan taitojani koeteltiin pitkin matkaa, kun motivaatiota yritettiin pitää hengissä, jotta kokeilu olisi jollakin tavalla edennyt. Toisin ajoin onnistuin ja koettiin yhteisiä onnistumisen elämyksiä, ja toisin ajoin motivaation elvyttäminen tuntui todella vaikealta tehtävältä.

Motivaatio vaikutti osaltaan myös kokeiluun sitoutumiseen ja sitouttamiseen. Oleellisia kysymyksiä olivat esimerkiksi, ketkä osallistuvat ja miten, miten tietoa jaetaan (ketkä sitoutetaan jakamalla tietoa), miten tehtävät jaetaan ja kuinka paljon voimavaroja (työtä ja aikaa) kokeilun eri tehtäviin ja vaiheisiin oltiin valmiit sijoittamaan, sekä kuinka usein kokeilun ohjaustapaamisia ja tapaamisia vanhempien kanssa esimerkiksi suunnittelussa järjestettiin. Käytävissä oleva aika mainitaan yleensä tyypillisimmin kehittämistyötä ja ylimääräisiä tehtäviä rajoittavana tekijänä. Kuitenkin voimavaroja löydettiin, kun niin haluttiin. Motivaatiota ja halua oman työn kehittämiseen voikin pitää edellytyksenä kokeilutoiminnan onnistumiselle ja tulosten saavuttamiselle eli sille, että käytäntöjä voidaan tarkastella arvioiden ja tarvittaessa muuttaa.

Motivaatio- ja sitoutumisasteen voi ajatella vaikuttaneen myös lopputulokseen lapsen kannalta. Vaikka niin päivähoidossa yleensäkin kuin myös tässä kokeilussa epäilemättä oltiin vakuuttuneita siitä, että kaikki toiminta järjestetään aina nimenomaan lapsen parhaaksi, voivat näkemykset siitä, miten lapsen paras tavoitetaan, vaihdella huomattavasti. Analyysi siitä, millaiset asiat koituvat lapsen parhaaksi ja mitkä eivät, olisikin jo vaikuttavuustutkimuksen valtaisa haaste eri tavoin toimivissa päivähoitoyksiköissä. Tällä hetkellä on kuitenkin niin, että päivähoidossa elää vahva yhtenäiskulttuuri, jolloin erilaisten toimintamallien ja -kulttuurien ja niissä toteutuvan ohjauksen vaikutuksia ei pystytä täysipainoisesti vertailemaan. Jos esimerkiksi VARSU jonain päivänä tuottaa päivähoidon yksikön, jossa toimintaperustainen ohjaus on arkipäivää, on sitten mahdollista toteuttaa selvemmin myös vertailevaa tutkimusta erilaisten käytäntöjen välillä.

Oppimisprosessien moninaisuus oli kokeilulle tyypillinen piirre. Oppijoina olivat niin lapset, vanhemmat, päivähoidon ammatti-ihmiset kuin tutkijat-

kin. Ammatti-ihmisten haasteena oli perehtyä uuteen menetelmään, jonka materiaalmäärät koettiin aluksi suurina. Materiaaliin perehtymisen rinnalla kulki lisäksi ajatus käytäntöjen arvioinnista ja uudistamisesta, koska VARSU -menetelmä rakentuu niin, etteivät kaikki sen perustavat toiminta-ajatukset suinkaan ole itsestään selviä, varsinkaan käytäntöön soveltamisessa. Lisämausteena ammatti-ihmisten haasteeseen ripsautti vanhempien aiempaa tiiviimpi mukaan ottaminen lapsen arviointiin ja ohjauksen suunnitteluun. Tässä tehtävässä oli kaksi kulmakiveä: vanhempien opastaminen osallistumiseen ja vanhempien tasavertaisuuden periaatteen sovittaminen omaan työtapaan. Valmiudet näiden tehtävien perusteelliseen kohtaamiseen vaihtelivat. Ammatti-ihmisten ohjaamisessa mietin toisaalta ratkaisuna varhaisempaa perehdyttämistä työskentelyyn vanhempien kanssa ja toisaalta tiiviimpää palautteen antoa yhteistyöstä vanhempien kanssa. Perehdyttäminen ei välttämättä olisi tuonut ratkaisua, koska käytännöistä voi oppia eniten käytännössä. Sen sijaan palautejärjestelmän kehittäminen osana ammatti-ihmisten ohjausta käytännön työssä voisi olla hyödyllinen ajatus ja seuraavien kokeiluvaiheiden kehittämishanke.

Vanhemmille kokeilun periaatteet ja toteuttamisajatukset valottuivat myös eri tavoin. Kaikille vanhemmille pyrittiin järjestämään tapaaminen, jossa he tapasivat tutkijat ja voivat esittää kysymyksiä VARSU-kokeilusta. Yhdessä perheessä kokeilusta tiedottaminen jäi tutkijan (opiskelijan) tehtäväksi haastattelun yhteydessä. Perheiden perehdyttäminen VARSU-menetelmään ja sen käyttöön oli hyvin yleinen ja kuvasi lähinnä periaatteita, joilla lapsen ohjausta arjen eri tilanteissa pyrittiin tehostamaan. Perehdyttäminen lomakkeiden täyttöön ja yhteistoimintaan päivähoiton henkilöstön kanssa oli ajateltu ammatti-ihmisten tehtäväksi, mistä seurasi se, että vanhempien saamien ohjeiden ja neuvojen tarkkuus vaihteli.

Ammatti-ihmiset eivät selvästikään olleet valmiita esimerkiksi sopimaan lomakkeiden täyttö- ja käyttötavoista vanhempien kanssa, koska heillä ei ollut aiempaa kokemusta vastaavasta toimintatavasta. Siten osa ammatti-ihmisille aiotuista tehtävistä jäi tekemättä tai toteutui osana tutkijan (opiskelijan) työtä. Perehdyttämisen puutteet toivat kokeiluprosessissa perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön alkukankeutta, kun yhteistyön tasoja vanhempien näkökulmasta oli aiempaa enemmän ja tehtäväjaot eivät olleet aina selviä. Alkukankeudesta huolimatta vanhempien kokemukset kokeilusta olivat yllättävän myönteisiä. Myönteisyyden voisi kirjata tulosten epäluotettavuustekijäksi sikäli, että he antoivat palautetta yhteistyökumppanistaan, päivähoiton henkilöstöstä, jonka kanssa he jatkossakin työskentelevät. Tällöin kielteisen palautteen antamisen kynnys voi olla tavallista korkeampi. Kuitenkin palaute on sikäli luotettavaa, että sitä on annettu pääasiassa erillisen menetelmän soveltuvuudesta ja soveltamisesta, ei niinkään henkilökohtaisesta työpanoksesta. Vanhempien suhdetta palautteen kokoajiin eli tutkijoihin voi myös pitää melko neutraalina, jolloin kynnys kriittisyyteen voi olla matalampi.

Opiskelijat, jotka tutkijoina olivat mukana VARSU-kokeilussa, ottivat myös itselleen paljon vastuuta sekä omasta oppimisestaan että muiden opastamisesta. Kuitenkin opiskelijoidenkin mahdollisuudet ja resurssit perehtyä huolella sekä menetelmän periaatteisiin että niiden soveltamiseen käytännössä olivat rajalliset heidän tupsahtaessaan mukaan kokeiluun sen eri vaiheissa. Opiskelijoiden oma perehtyneisyys ja siten valmiudet kohdata kentän haasteet vaih-

telivat. Lisäksi opiskelijoiden päätehtävä kokeilussa oli kuitenkin oman opin- näytetyön aineiston kokoaminen ja tutkimustehtävien hahmottaminen, ei niin- kään ammatti-ihmisten ohjaus. Kuten kaikille kokeiluun osallistuneille myös opiskelijoille aloittelevina tutkijoina prosessin vaiheet ja moninaiset ohjaussuh- teet aiheuttivat välillä hämmennystä ja kysymyksiä, mihin kaikkeen heidän pi- täisi osata vastata ja, mikä heidän roolinsa on.

Kokonaisuutena kokeiluprosessista voikin todeta, että se edellytti kaikilta osallistujilta kykyä sietää epävarmuutta ja kohdata hämmentäviäkin kysymyk- siä. Prosessi oli haasteellinen mutta tarjosi varmasti uutta oppia ja evästyksiä tuleviin tehtäviin kaikille, jotka mukaan lähtivät. Tyypillisin kokemus prosessin ohjaamisessa on ollut sen ennakoimattomuus, mikä osin johtui omasta koke- mattomuudestani tällaisen työskentelyn ohjaajana. En osannut riittävän suunni- telmallisesti rakentaa oppimisprosessin etenemistä, minkä voi ajatella lisänneen kokeilun osallistujalähtöisyyttä.

Kokeiluprosessin keskeinen anti on ollut mahdollisuus prosessin tutkimi- seen ja uusien näkökulmien etsintään. Prosessista löytyy enemmän kysymyksiä, kuin varsinaisia vastauksia. Tämänkään kokemuksen jälkeen en pystyisi kuti- tamaan tiedontarvettani kyselylomakkeen väittämiin ja valmiisiin vastausvai- tohtoihin. Pidänkin kokeilun ja tutkimuksen olennaisimpana antina empirian ja siitä johdettujen päätelmien sijaan niistä paljastuvaa mahdollisuutta teoret- tisten olettamusten (hypoteesien) esittämiseen. Uusista kysymyksistä ja oletta- muksista vasta on mahdollista edetä kattavampaan teoreettiseen jäsenyykseen.

10.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusote. Olen toteuttanut tutkimukseni mukailten toimintatutkimuksen elementtejä: välillä olen poikennut, välillä noudattanut tiiviimmin tradition tut- kimuksellisia oletuksia. Toimintatutkimuksessa kaikkien osallistujien (lapset, vanhemmat, ammatti-ihmiset, viranomaiset, tutkijat jne.) rooli voi olla aktiivi- nen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tämän tutkimustavan etuna muihin verrat- tuna on se, että jo tutkimuksen kysymyksenasetteluun tartutaan kentän toimi- joiden, sekä ammatti-ihmisten että vanhempien ja lasten, omista lähtökohdista ja ratkaistavina pitämistä kysymyksistä.

Tällöin tutkijan tehtävänä on osallistua toiminnan kehittämiseen erityisesti tarjoamalla metodologinen ja sisällöllinen taitotietonsa muiden toimijoiden käyttöön (Carr & Kemmis 1986). Tätä en tutkimuksessani vielä tavoitellut. VARSU-kokeilu ja -tutkimus on synnyttänyt ajatuksen varhaisvuosien ohjan- nan ja ohjauksen parissa toimivien ammatti-ihmisten, heidän yhteistyökump- paneidensa ja tutkijoiden yhteisten kehittämishankkeiden toteuttamisesta sel- keämmin toimintatutkimuksen lähtökohdista ja samalla kentän itse tunnista- mista kehittämistarpeista.

Yhteisesti ratkottaviksi sovitut kysymykset ja kehittämistehtävät voivat turvata tyypillistä kokeilu- ja tutkimustoimintaa paremmin osallistujien moti- vaation ja sitoutumisen nimettyihin muutostarpeisiin. Toteutuneessa kokeilussa ja tutkimuksessa tunnistin monia motivaatioon ja sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä (esimerkiksi aloitteet yhteistyöhön, osallistujien perehdytys). Toisaalta

toteutettu tutkimus jo osoitti, että osallistuva havainnointi, haastattelu ja vapaamuotoinen keskustelu tutkimusmenetelminä käytäntöjen kartoittamisessa ovat hyödyllisiä ja tarjoavat käyttökelpoista aineistoa ammatillisten käytänteiden ja menettelyjen prosessiluonteiselle ja systeemiselle tarkastelulle. VARSU-tutkimuksessa havainnointi ja havainnointiaineiston kokoaminen ja käsittely ei vielä kuitenkaan toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksen kokoamisen pulmana voi pitää aineistojen keräämisen osittaista epäsystemaattisuutta ja vinoutumista, joka syntyi opiskelijoiden kerätessä aineistoa oman opinnäytteensä tarpeisiin. Toisaalta yhteinen aineistonkeruu auttoi laajan aineiston koostamisessa, koska opiskelijat tiesivät sekä minun että muiden opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet. Tällöin kaikki aineiston keruuseen osallistuneet keräsivät aineistoa paitsi oman myös muiden tutkimusnäkökulmat huomioiden. Näin arvioiden aineistokokonaisuus on kattava, ja antaa perustan opiskelijoiden opinnäytetöissä esitettyjä laajempien tutkimuskysymysten esittämiselle ja uudelleenlaiselle tulkinnalle. Analyysissä ja tulkinnassa opiskelijan näkökulma ja omani eivät aina vastanneet toisiaan, jolloin kunnioitin opiskelijan valintaa. Toisaalta opiskelijoiden näkökulmat ovat osaltaan rikastuttaneet kokonaisuutta sekä tarjonneet minulle tutkijana monta tulkinnallista oivallusta. Nämä molemmat aspektit voi tutkimukseni tulkinnassa ja tuloksissa havaita. Kun näkökulmat erosivat, käytin analyysini perustana laajemmin alkuperäisaineistoa ja suppeammin opiskelijan aineistosta tuottamia tulkintoja kuin silloin, kun tarkastelukulmat olivat samansuuntaiset.

Se, että käytin koko aineistoa opiskelijoiden tulosten rinnalla, johti myös kokonaisuuden kattavaan kysymyksenasetteluun. Jatkoanalyysin kysymykset ja tulkinnat painottuivat jossain määrin toisin kuin opiskelijoiden erilliset kysymykset. Tästä syystä myös tulkinta ja tulokset näyttävät erilaisemmilta kuin todella ovat. Toisaalta joissakin tilanteissa näytti siltä, että opiskelija on sitoutunut tuottamaan positiivisen kuvan VARSUsta. Kun epäilin näin käyneen, tarkistin opiskelijan aineistojen ja tulkintojen yhteydet tavallista huolellisemmin. Selviä ristiriitoja en työskentelyssä ja analyysi- ja tulkintapoluilla havainnut, mutta tämän varmistamiseksi työni luettaminen opiskelijoilla olisi voinut tuoda luotettavuusarvioinnin kannalta oleellista tietoa.

Aineistojen yhteiskäyttö toi myös mahdollisuuden tulkintojen vertailun ja luotettavuuden arviointiin vähentäen samalla mahdollisuutta yksisilmäisiin tulkintoihin. Perus- ja jatkoanalyysin perusta on siten kohtuullisen vahva. Meta-analyttisessä tulkinnassa ja tulosten koostamisessa sen sijaan toimin ilman vastaavaa vertailumahdollisuutta ja siksi tuotokseni on luotettavuudeltaan tarkoin arvioitava. Erityisesti empirian, siitä tehtyjen johtopäätösten ja päätelmien välisen kytkennän säilyminen ja näkyvyys on ollut huolenani. Annoin aineistoa ja myös aika ajoin tutkijakollegoiden luettavaksi saadakseni palautetta tekemistäni päätelmistä. Tämä rinnakkainen aineiston luku ja tulkinnat ovat antaneet vertailupohjaa: tuoneet toisaalta tukea päätelmilleni ja toisaalta myös johtaneet pohtimaan vaihtoehtoisia tulkintamahdollisuuksia.

Meta-analyysillä tarkoitetaan yleensä tutkimustulosten uudelleen arviointia ja analysointia, mikä on tyypillisempi toimintatapa määrällisessä kuin laadullisessa tutkimuksessa (secondary analysis; Heaton 1998). Meta-analyysi toteutui tässä tutkimuksessa jossain määrin, kun käytin pro gradu -tutkielmien tuloksia jatkoanalyysin perustana. Kyseessä ei kuitenkaan ole varsinainen meta-

analyysi, koska tutkielmien rinnalla työstin myös alkuperäisaineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa meta-analyysille on määritetty kolme eri päämäärää: koko aineiston syväanalyysi, osa-aineistojen lisäanalyysi ja analyysi uudesta näkökulmasta tai käsitteellisellä painotuksella (Heaton 1998). Thorne (1998) puolestaan tunnistaa viisi laadullisen tutkimuksen meta-analyysitapaa. Näistä tunnistan tutkimuksessani piirteitä kahdesta meta-analyysitavasta. Ensimmäisessä analyysiä laajennetaan ja samalla vastataan laajempaan tutkimuskysymykseen. Toisessa, retrospektiivisessä analyysissä, aiemmin kootusta aineistosta nostetaan aiempaa vahvemmin esiin piiloisina kulkeneet teemat.

Käytän meta-analyysitermiä myös toisella, edellä kuvatusta poikkeavalla tavalla. Puhun tutkimuksen meta-analyyttisestä kysymyksenasettelusta, jolla tarkoitan erityisesti tutkimusprosessin vaihetta, jossa tutkimuksen empiiriset tulokset yhdentyivät laajaksi tutkimuskysymykseksi, joka vastasi tutkimuksen tehtävänasettelua. Fielding ja Fielding (2000) ilmaisevat asian toteamalla, että meta-analyysi ohjaa tutkimusta niin, että edetään kussakin analyysin vaiheessa olnnaisiin kysymyksiin ennemmin kuin vain toistetaan aiempia menettelyjä. Meta-analyysi ja meta-analyyttinen kysymyksenasettelu eivät termeinä ole vaikiintuneita siinä tarkoituksessa, missä niitä käytän, mutta koin ne analyysin ja tulkintojen jäsentäjinä kohtuullisen toimiviksi.

Meta-analyysi antaa analyysiprosessille rakenteellisen jäsenyyksen kuvattaessaan siirtymää jatkoanalyysin käsitteellisemmälle tarkastelutasolle. Kuitenkin analyysiprosessia on luontevampaa ja osuvampaa kuvata sisällöllisesti prosessina, jonka vaiheet seurasivat toisiaan laadulliselle tutkimukselle ominaisena syklinä: analyysi + tulkinta -> analyysin ja tulkinnan arviointi; analyysi + tulkinta -> analyysin ja tulkinnan arviointi. Tämä on työskentelyni vahvinta aluetta, koska kriittinen ja arvioiva ote on tekemisessäni ja kirjoittamisessani luontaista. Heikkoutena on vastaavasti se, että luovan mutta kriittisen prosessin tunnontarkka ja kirjaimellinen muistiin merkitseminen näin laajassa kokonaisuudessa väistämättä pääsi myös lipsumaan.

Tutkimuksen luotettavuus, uskottavuus ja autenttisuus. Tutkimuksen uskottavuudessa tärkein arvioijani on käytäntö ja erityisesti käytäntöä edustavat ammatti-ihmiset, joiden palaute osoittaa, onko tutkimukseni onnistunut ratkaisemaan kysymyksiä, joita halusin selvittää. Olen palautetta jo osin saanutkin, koska monet tutkimukseni käytännön johtopäätökset olen välittänyt pitämässäni VARSU-koulutuksissa. Esimerkkinä palautemallistani esitän seuraavan lyhyen kierroksen (lähteenä tutkijan päiväkirja). *Ihmettelin, miten vaikeaa tavoitteiden kirjaaminen on. Mietin erilaisia ratkaisuja ja yhtenä niistä sitä, että ohjaimisen 'yleistyminen' oppimisympäristön ominaisuudeksi hukkaa lapsen taidot eli sen, mitä lapsi jo osaa ja on juuri oppimassa. Otin asian yhteiseen mietintään koulutuksessa ja osallistujat ottivat esiin ajatuksen, että myös päivähoidon ammatti-ihmisiltä on hukunut tuntuma lapsen tyypillisen kehityksen kulkuun.* Pidin palautetta samansuuntaisena ja tulkintani vahvistavana näkemyksenä.

Vaikka ammatti-ihmisten näkemys on keskeinen ratkaistaessa tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta, on myös muu tutkimuksen arviointi oleellista. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa vaikeutena on arviointikriteerien valinta ja soveltaminen (esim. Kvale 1989). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2003) toteavat, ettei laadullisen tutkimuksen arviointiin tällä hetkellä löydy yleisesti hyväksyttyä ohjeistoa. Luotettavuuden arvioinnissa on toisaalta ehdotettu uu-

sia luotettavuuden määreitä (Lincoln & Cuba 1985; Tynjälä 1991) ja toisaalta haluttu hylätä perinteisesti tarkastelussa käytetyt termit validius ja reliabelius (Miles & Huberman 1994).

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta lähinnä yleisenä autenttisuutena eli tutkimukseni mahdollisuutena kuvata systemaattisesti tutkimuksen kohteena ollutta VARSU-menetelmän omaksumisprosessia. Autenttisuuden tarjoama arviointiperusta rakentuu siten kahdesta ulottuvuudesta. Ensimmäinen ulottuvuus kytkeytyy kysymykseen, kuinka osuvina ja todenmukaisina tutkimukseen osallistuneet ja alan ammatti-ihmiset yleisemminkin pitävät käytäntöjen kuvausta ja siitä vedettyjä johtopäätöksiä. Toinen ulottuvuus kiteytyy puolestaan kysymykseen, kuinka selvästi olen raportissani pystynyt osoittamaan päätelmiäni perustan ja tekemiäni valintojen perustelut.

Seuraavaksi tarkastelen erityisesti niitä prosessin mukana ilmenneitä tutkimuksellisia heikkouksia, jotka asettavat rajaavia ehtoja tulkinnoille ja johtopäätöksille. Osan arvioinnista olen kirjoittanut tutkimusraportin ja metodikuvauksen sisälle, joten pohdin tässä lähinnä seikkoja, joita pidän keskeisinä tutkimusta arvioitaessa ja jotka ovat muualla jääneet vielä liian vähälle huomiolle. Lähtökohtana tarkastelulle on laadullisen tutkimuksen toteuttamisen perusoletus, että sillä voidaan tavoittaa ilmiöiden muutoksia ja tuoda tarkastelupinnalle niiden prosessiluonne (Eskola & Suoranta 1998).

Keskeiset tutkimukselliset ratkaisuni ja raportoinnin perusrakenteen valinta (tapausesimerkit tulososan runkona) perustuvat edellä kuvattuun prosessin tavoittamiseen. Olen liittänyt raporttiin alkuperäisaineistosta osat, joiden ajattelen antavan myös lukijalle mahdollisuuden tavoittaa arki ja kokemukset, josta tulkinnat ja johtopäätökset on tehty. Laadullisessa tutkimuksessa olisi mahdollista häivyttää alkuperäinen aineisto joko kokonaan tai raportoida aineisto selvästi niukemmalla alkuperäismateriaalin käytöllä, kuin olen tehnyt. Päädyin kuitenkin melko runsaaseen alkuperäismateriaalin käyttöön, koska uskoin aineistonäytteiden antavan perustan tutkimuskokonaisuuden johdonmukaisuuden arviointiin. Toinen peruste alkuperäisaineiston käytölle on analyysi- ja tulkintatapani valottaminen.

Eryteisesti lapsen ohjaamisen suunnitelmia analysoiva ja tulkitseva jakso on rikastettu alkuperäisaineistolla. Kun analyysi- ja tulkintaprosessissa olen etsinyt asioiden välisiä yhteyksiä erityisesti vanhempien kokemusten ja lapsen arjen heijastumina, on kyseisen aineiston tarkempi kuvaus tarpeellinen. Tarpeellisuus syntyi siitä, että suunnitelmat olivat vanhempien mukaan yksi tärkeistä uusista toimintatavoista, joka antoi heille tietoa lapsesta ja lapsen ohjauksesta sekä päivähoitossa että kotona. Siksi suuntasin tarkentamaan kuvausta, mitä ja millä tavalla suunnitelmiin kirjattiin. Analyysi- ja tulkintaprosessissa kaikkineen vanhemmat ja lapset ovat olleet ikkuna, josta avautumat näkymät ovat auttaneet minua löytämään ammatti-ihmisten toimintaa kuvaavassa aineistossa kiintopisteitä katseelleni.

Tämänkin tutkimuksen rajallisuus liittyy koottuun aineistoon. Se on laaja, mutta silti sen kattavuutta on vaikea arvioida. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden taustoja ja tietoja ei kirjattu riittävän tarkasti. Osallistujien taustat voidaan tunnistaa yleisellä tasolla päivähoidon tyypillistä kenttää vastaaviksi, mutta mahdollisesti merkittäviäkin asioita jäi tarkemmin kartoittamatta (tarkka työkokemuksen erittely, kokemus lasten erilaisista tuen tarpeista, oma käsitys

työskentelytavoista). Samat ammatti-ihmiset saattoivat myös osallistua eri tutkimusosioihin. Tämä koskee alle kolmevuotiaan lapsen asemaa (luku 5) ja VARSUn omaksumisprosessia (luku 6) kuvaavaa tulososaa. Päällekkäisyys (luku 6) ei kuitenkaan ole merkityksellistä, kun tarkasteltavana on muutosprosessi, jossa muutenkin saman teema-alueen kysymyksenasetteluun on palattu useasti.

Luvussa 5 voidaan pitää perusteltuna sitä, että aineistolainat olisi viitteistetty haastateltujen ammattinimikkeillä. En tehnyt näin, koska tyypittelyssä on irrottauduttu paitsi konkreettisista lapsista (ei kuvata tiettyjä lapsia vaan tukea tarvitsevaa lasta yleensä) myös ammattiin ja työnkuvaan liittyvistä käsityksistä siinä mielessä, että tavoitteena on ollut koko käsitteen (erityistä tukea tarvitseva lapsi) sisällöllinen hahmottaminen. Ammattiryhmien käsitysten vertailu olisi edellyttänyt toisenlaista analyysi- ja tulkintatapaa. Toki myös erityistä tukea tarvitsevaa lasta kuvaava tyypittely olisi voinut olla syvempi ja kattavampi, jos käsitykset olisi eritelty ammattiryhmittäin, mutta en pitänyt sitä välttämättömänä. Pidin tuotettua tyypittelyä riittävänä yleiskuvauksena siitä, millaisiin käsityksiin pohjaten (lapsesta, tuen tarpeista ja niihin vastaamisesta) kokeilu käynnistyi.

Lapsen ohjaamisen kontekstien ja niissä vaikuttavien tekijöiden kuvauksessa ei ole päästy riittävään tarkkuuteen. Toisaalta lasta kuvaavassa (videonauhalla) aineistossa puutteita pystyi paikkaamaan aineistokokonaisuuden hahmottamisella ja valikoimalla esiin tilanteet, jotka toistuivat ja ilmensivät siten tyypillisiä ohjaamisen tilanteita. Ammatti-ihmisten haastatteluissa ja koulutus-tapaamisissa käsiteltiin paljon myös ohjaamisen yleisiin ja ympäristötekijöihin liittyviä kysymyksiä, jolloin pystyin hahmottamaan päivähoiton kontekstia ja kirjoittamaan sen näkyviin kohdissa, joissa kontekstin ymmärtäminen auttaa myös tutkimuksen johtopäätösten ja päätelmien ymmärtämisessä. En kuitenkaan voi olla varma, välittyykö konteksti riittävästi lukijalle tutkimuksen raportoinnissa. Lapsen näkökulma kaikkineen on perustaltaan kapeampi, kuin alun alkaen oli tarkoitus.

Tutkija. Taustaoletukseni tutkimuksen reunaehtona olen esittänyt raportin alussa. Lisäksi olen tarkastellut rooliani tutkija-ohjaaja-koordinaattori -kolminaisuuden haasteena. Erityisen haasteellisina pidän koko kokeilu- ja tutkimusprosessin ääriä, aloitusta ja lopetusta. Alun haasteena oli oppia ohjaamaan prosessia sekä osina että kokonaisuutena ja lopun haasteena ovat olleet selkeän jäsenyyksen luominen ja kokonaisuuden tiivistäminen. Työskentelyn suunnitelmallisuuteen jäi toivomisen varaa, mutta ajattelen hankkeen kuitenkin onnistuneen.

Oikeastaan tutkimuksen toteutus ja raportointi viimevaiheissaan ovat avanneet silmäni sille moniaalle ristiriitaisuuksien verkolle, joka metodisiin suuntauksiin ja niiden jäsenyyksiin sisältyy. Esimerkiksi kriittisen teorian mukaan tutkimuksen tulosten pätevyyden arviointikriteerit löytyvät arvoista, jotka tutkijan on lukijalle avattava. En ole kirjoittanut arvoistani, mutta ajattelen arvokäsitysteni näkyvän työssä. Tässä minun voidaan katsoa toimineen sitoumuksiani vastaan, koska kriittinen teoria kytkeytyy tutkimukselliseen lähtökohtaani. Oletan kuitenkin, että arvoni tulevat tunnistettaviksi erityisesti valinnoissa, joita olen tehnyt ja kuvannut. Esimerkkinä tästä käynee oppimisen valinta tarkastelujen lähtökohdaksi ja kokemuksen sen jäsentäjäksi (Dewey).

Laadullisen tutkimuksen oletuksena on, ettei tietoa voida erottaa tietävästä subjektista, mikä siis koskee myös tutkijaa tulostensa tietäjänä. Tämä näkökulma on ongelmallinen realismiin painottuneessa orientaatiossani, koska ajattelen, ettei tieto ole ainoastaan subjektiivista, vaan olemassa myös sellaisenaan ja yhteisöllisyyteen sidonnaisena ilmiönä. Subjektiivisuus syntyy erityisesti siitä, että olen tutkijana tuonut prosessiin oman tapani tehdä tutkimusta: esimerkiksi yksilöllisen taustani, kykyäni systemaattisuuteen ja yhteisöllisyyteen toimintaprosessissa. Lisäksi tutkimus on monella tavalla tilannesidonnainen sekä tutkijasta että tutkimuskontekstista johtuvista syistä.

Prosessin toiminnat ja tapahtumat ovat kuitenkin jättäneet jälkensä tutkijasta riippumatta. Prosessi on osa tutkimukseen osallistuneiden todellisuutta ja pidän mahdollisena prosessin todentamista analyysiä ja tulkintaa systemaattisesti mukana kuljettaen. Voin ehkä luottaa tuottamukseeni siinä, että saatoin avata jotain olennaista ilmiöstä, jonka voi nimetä oppimiseksi ja asiantuntijuudeksi varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näitäkin tärkeämmältä tällä hetkellä vaikuttaa oppimisen ja ohjaamisen sekä varhaisvuosien ohjauksen ja ohjannan tarkempi sisällöllinen ja niiden välisten suhteiden tarkastelu.

10.3 Lapset ohjattavina

Oppimisen ja ohjaamisen kysymysten tarkastelu ei ole helppo tehtävä, koska molemmat voidaan määritellä eri tavoin ja niihin vaikuttavia tekijöitä voidaan nimetä lukuisia. Tällöin jo perusta, jolta oppimisen ja ohjaamisen kysymyksiä lähestytään, voi olla erilainen. Esimerkiksi painotus joko kokeelliseen luonnontieteelliseen tai kognitiiviseen psykologiaan ilmiön perustan ymmärtämisessä on johtanut toisistaan selvästi poikkeaviin käsityksiin oppimisprosessin luonteesta. (Rauste-vonWright ym. 2003, 50–54; 139–140.)

Oppimiskäsitysten moninaisuus ja samalla niiden jäsentämistapojen monimuotoisuus on tutkimuksen haaste, kun halutaan hahmottaa johonkin toimintaan ja tilanteeseen liittyvää oppimista. Tutkimuksessani yritin jäsentää yhtä varhaiskasvatuksen osa-aluetta eli päivähoidon pedagogista toimintaa: lapsen oppimaan ohjaamista. Aiemmissä jäsennyksissä painotukset ovat vaihdelleet siinä, mitä osatekijää on korostettu. Esimerkiksi Hujala kumppaneineen (1999) painottaa kysymystä, miten ohjataan ja sen seurannaisena kysymystä, miten toiminta suunnitellaan. Tällöin korostetaan oppimisympäristöjen järjestämistä oppimista suuntaavana vaikuttimena. Lapsilähtöisyyden periaate voidaan myös kytkeä ajatukseen oppimisympäristöjen järjestämisestä. Oppimisympäristön järjestelyillä lapsen toiminta suunnataan itseohjautuvaksi oppimiseksi, jolloin lapsen omasta aktiivisuudesta ja kiinnostuksesta kumpuava toiminta mahdollistuu.

Lapsen itseohjautuvan oppimisen ideaa on välttämätöntä tarkastella myös ohjaamisen kysymyksenä eli mikä oppimisympäristön elementti tai piirre on riittävä varmistamaan suotuisan (myös sosiaalisesti suotavan) edistymisen? On oikeastaan mahdotonta olla pohtimatta lapsen kehitystä tutkivien perustieteiden näkemystä lapsen hyvinkin varhaisesta osallistumisesta vastavuoroiseen toimintaan suhteuttaen sitä oppimisympäristön järjestämiseen. Tätä vastavuo-

roista osallistumista voi pitää yhtenä keskeisenä oppimisen edellytyksenä ja perusvalmiutena. Perusvalmiuden johdannaisena puolestaan voi pitää ajatusta, että keskeisin lapsen oppimiseen vaikuttava oppimisympäristön elementti on vastavuoroinen vuorovaikutus aikuisten ja toisten lasten kanssa.

Bricker (1998) korostaa vastavuoroista vuorovaikutusta yhtenä toimintaperustaisen ohjauksen keskeisistä elementeistä. Silti ohjaamistavan perusteissa ei selvästi oteta kantaa, miltä perustalta tämä käsitys on muodostettu. Hämmentävintä toimintaperustaisen ohjaamisen ja VARSUn perusteissa onkin omaksutun teoriaperustan osittainen ristiriitaisuus. Bricker (1998) määrittää oikeastaan vain Piaget'n teorian suhteen menetelmän kognitiivisen kehityksen alueen sisältöjen ja jaottelun perustana. Jos Piaget'n teoriaa tarkastellaan lapsen ohjaamisen lähtökohtana, se on ristiriidassa muiden toimintaperustaisen ohjaamisen perustaksi nimettyjen teorioiden eli Deweyn ja Vygotskyn näkemysten kanssa. Ristiriita on ehkä kuitenkin liian voimakas sana kuvaamaan painotuseroa, jonka teorioiden välillä voi havaita.

Painotusero syntyy siitä, että Piaget'n voidaan katsoa korostavan yksilöpsykologisesti rakentuvaa oppimista, jossa lapsi itse luo oman oppimisprosessinsa. Piaget edustaa siten yksilöpsykologista ja kehityksellistä kypsymprosessia korostavaa näkemystä. Vygotsky ja Dewey puolestaan korostavat molemmat oppimisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa luonnetta ja painottavat samalla ohjauksen merkitystä oppimisen suuntaamisessa. (ks. myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001.)

Tämä painotusero on pakottanut minut kokeilun ohjaajana ja kouluttajana miettimään omaa suhtautumistani toimintaperustaisen ohjauksen perusteisiin, käsityksiini lapsen ohjaamisesta ja valintojani siinä, miten perusteltu ja jäsennetty käsitteistö (teoria) ohjaamiselle voi rakentua. Olen korostanut sekä Deweyn että Vygotskyn tarjoamaa perustaa, koska niissä voi tavoittaa oppimisprosessin sosiaalisen ulottuvuuden kattavasti. Erityisesti olen perehtynyt Deweyn näkemyksiin, koska ne mahdollistavat tarkastelun, jossa katsastetaan kahta oppimisprosessin kysymystä: mitä ja miten opitaan. Teorioihin ja oppimiskäsityksiin perehtymisessä tunnen kuitenkin itseni vielä täydelliseksi noviksiksi, koska törmään yhä uudelleen jäsennysten ristiriitaisuuksiin, jotka näyttäisivät pakottavan yhä kauemmas ja syvemmälle kehittelyhistorian uumeniin. Ohjaamisen teoreettisen perustan jäsennys ja olemassa olevien teorioiden ohjaukselle luoman perustan arviointi näyttävät kuitenkin varhaiskasvatuksen välttämättömiltä tehtäviltä.

Toimintaperustaisen ohjauksen toteutumisen ja käytäntöön viemisen arviointi on tutkimuksessa aiottua laihempi kokonaisuus. Päivähoidon orientoituminen perushoidollisiin tilanteisiin ja hoivaan sai aikaan sen, että ammatti-ihmisten oli helppo omaksua arjessa ohjaamisen idea erityisesti, kun lapsen tavoitteet liittyivät omatoimisuuden taitoihin. Selvästi vaikeampaa mainitussa orientaatioissa on liittää myös muiden kehityksen alueen tavoitteita arkeen. Tyypillisesti havaitsematta jäävät kognitiivisten ja kommunikaation sekä sosiaalisiin taitoihin liittyvät arkiset ohjaamisen tavat ja tilanteet. Oppimistilanteiksi mielletään yhä usein aikuisen suunnittelemat ja ohjaamat tuokiot.

Ohjauksen tarkastelu herättääkin pohtimaan kahta kysymystä: millaiseksi aikuiset määrittävät roolinsa ohjaajina ja millaiseksi määritetään lapsen rooli päivähoidossa? Kokeilussa aikuisen roolin voi jopa nähdä passiivisena siinä

mielessä, että ohjauksellisesti lasten puuhiin puututaan lähinnä ongelma- tai häiriötilanteissa (kiellot, nuhteet). Oppimistilanteissa (tuokioilla) lapset näyttivät pääsääntöisesti opettelevan vuoron odottamista tai aikuisen ohjeiden seuraamista, jolloin aikuinen puolestaan toimii johtajan ja tehtävien jakajan roolissa. Lapsen roolina voi lisäksi tunnistaa itseohjautuvan suunnistajan roolin, jossa hän luovii osaamallaan tavalla ryhmän mukana tai sen syrjällä.

Eniten kokeilussa mietitytti lapsen ja aikuisen rooli leikkijänä ja aktiivisena oppijana. Lapsen aktiivisen roolin toteutuminen näytti edellyttävän myös aikuisen aktiivista osallistumista niin leikkijänä kuin ohjaajanakin. Voisi kai puhua molemminpuolisesta osallistumisesta päiväkotielämään. Tässä mielessä ammatti-ihmisten ammattikasvattajuus lähenee vanhempien kasvattajuutta, jossa arjen tilanteet kasvattavat sekä lasta että aikuista. Ammattikasvattajuus näyttää jättävän aikuisen rooliin aukon, jossa ohjaava rooli joko otetaan käyttöön (puuttuminen ja tuokiot) tai jätetään syrjään (leikki). Varhaisvuosien ohjaamisessa vallitsevien roolien ja niiden merkitysten tulkinta edellyttäisi selvästi kattavampaa aineistoa, kuin nyt oli käytettävissä. Samoin toimintaperustaisen ohjauksen käytännön toteutumisen syvällisempi analyysi edellyttää jatkotutkimusta.

Toinen kysymyksiä herättävä näkökulma lapsen ohjaamisessa on, miten päivähoidon keskeistä tavoitetta sosiaalisten taitojen kehittämisestä ohjauksella tuetaan. Ennen kuin kysymykseen voi hakea vastausta, on pohdittava myös sitä, miten päivähoidon ammatti-ihmiset määrittävät lapsen sosiaaliset taidot ja niiden perustan. Jos sosiaalisten taitojen ohjaaminen syrjäytyy ammatillisen osaamisen osana, niin syrjäytyvätkö myös lapset, joilla ohjaamisen tarpeet ovat erityisesti sosiaalisissa taidoissa? VARSUssa on pidetty onnistuneena sosiaalisen kommunikaation osa-alueita, joka antaa mahdollisuuden tukea lapsen kommunikaatiotaitoja niiden luontevassa sosiaalisessa yhteydessään. Sosiaalisen kehityksen alueen hyödyntämistä ei otettu huomioon vastaavana mahdollisuutena ujuttaa sosiaalisten taitojen kartuttaminen osaksi muidenkin taitojen harjoittelua. Sosiaalisten taitojen ohjaamisen voi kytkeä myös lapsen rooliin eli, missä määrin ohjauksen ajatellaan kehittävä lapsen taitoja toimia vuorovaikutuksessa sekä samalla hänen rooliaan ja asemaansa lapsiryhmässä.

Lapsen oppimisvaikeudet ja niihin kytkeytyvät käyttäytymisen haasteet lisäävät sekä vanhempien stressiä että lapsen vaikeuksia toimia vertaisryhmässä. Lisäksi lapsen vertaissuhteisiin liittyvät vaikeudet lisäävät syrjäytymisvaaraa. Varhaiseen ohjaamiseen on siksi syytä kiinnittää erityistä huomiota. (Guralnick 2003.) Lapsen sosiaalisiin taitoihin vaikuttaminen on kuitenkin haasteellinen tehtävä. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota lapsen selviytymiseen erilaisissa sosiaalisen osallistumisen ja elämän tilanteissa. Tähän mennessä saatu tutkimustieto on osoittanut, että sosiaalisten taitojen ohjaamisesta hyötyvät lapset, joiden kognitiiviset taidot ovat suhteellisen hyvät. (Guralnick, Connor, Neville & Hammond 2003.)

Vertaisryhmän toimintaan ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumista ja siinä oppimista voi pitää sekä päivähoidon yleisenä että toimintaperustaisen ohjaamisen erityisenä korostuksena. Tämän osallistumis- ja oppimisenäkökulman arviointia toteutuvissa käytännöissä pidin tutkimuksen keskeisenä tehtävänä, mikä ei kuitenkaan toteutunut odottamalla tavalla. Silti arviointi-

suunnittelu- ja toteutusprosessin jäsentäminen antavat suunnan, mihin tarkastelussa jatkossa tulisi keskittyä.

Yksi suuntaviitoista on suunnittelu ja suunnittelun kohdentaminen. Yleiset kehykset niin suunnittelulle kuin toiminnallekin (lasten ohjaamiselle) luovat päivähoitotoiminnan säännökset, resurssointi ja konkreettiset puitteet, joissa toimitaan. Nämä eivät kuitenkaan ole oleellisin lapsen oppimiseen vaikuttava tekijä vaan lähinnä reunaehtoja. Lapsen oppimiseen sen sijaan vaikuttaa jo merkittävästi se, millainen yleinen painotus toiminnalle päivähoitossa on valittu, esimerkiksi hoivaa tarjoava tai liikuntaa painottava toimintasuunnitelma. Tämän yleisen toimintasuunnitelman sisällä toiminta jäsenyy hienovaraisemmin lapsen ohjaamisen käytännöiksi (ohjauksellinen toimintatapa) ja vuorovaihtuksen elementeiksi, joita valitut ohjaamisen keinot ilmentävät (ks. myös Kovanen 2002). Lapsen ohjaamisen suunnitelmassa tarvitaan siten jäsenyys erityisesti ohjauksellisesta toimintatavasta ja ohjaamisen keinoista, joita ovat esimerkiksi mallin antaminen tai näyttäminen, kiellot, rajoittaminen ja toimintavihjeiden käyttö.

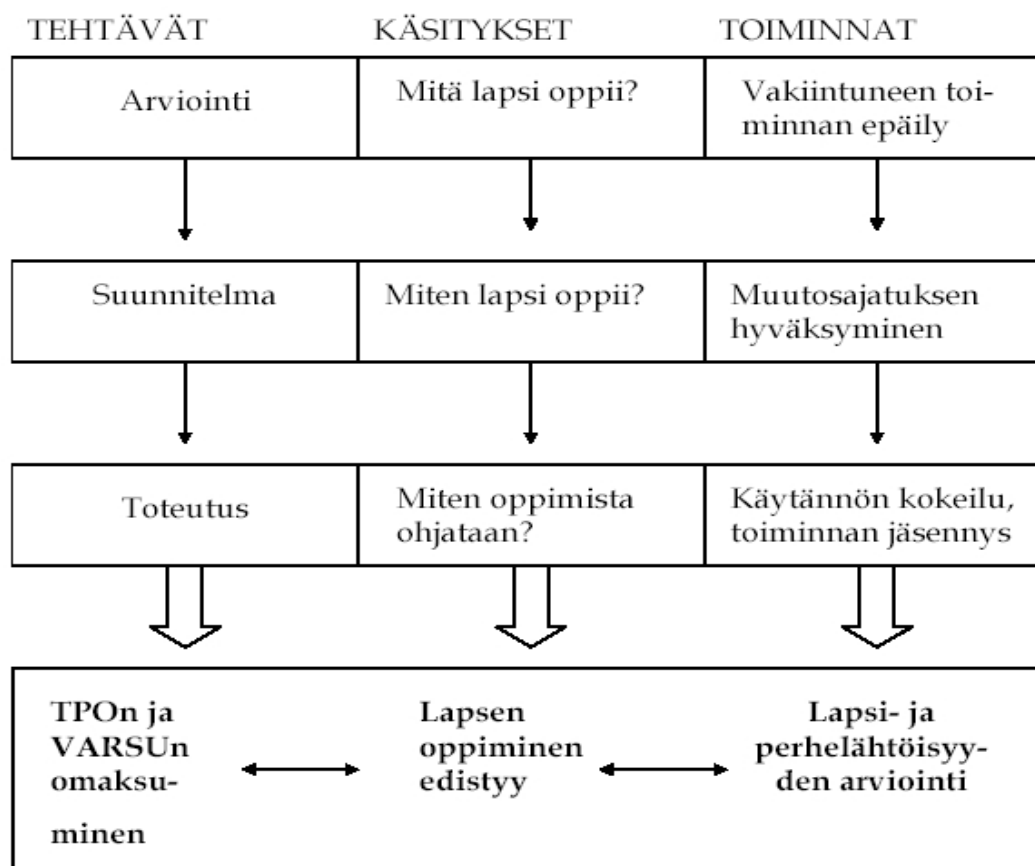
Kokeilussa ei vielä omaksuttu toimintaperustaista ohjausta käytännön ohjaukselliseksi toimintatavaksi. Toimintaperustaisen ohjauksen omaksumisella näytti kuitenkin olevan merkitystä ainakin siinä, että se saa ammatti-ihmiset kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota lapseen osallistujana ja lapsen toimintaan ryhmän jäsenenä. Osallistumisnäkökulma voi siten olla merkittävä, kun varhaiskasvatuksen ydintä, pedagogista toimintaa ja ohjauksellista toimintatapaa) jatkossa selvitetään. Tähän selvitykseen liittyy luontevasti myös oppimisen ja ohjaamisen teoreettisen perustan tarkastelu. Tarkastelussa on syytä ottaa huomioon teoriat, jotka antavat mahdollisuuden ymmärtää ja jäsentää ilmiön eri puolia (ohjaamisen kontekstina). Teoreettinen viitekehys (esim. developmental, functional, naturalistic ja ecological) tarjoaa välineitä ohjauksen suunnitteluun ja jäsentämiseen, jolloin ohjauksellisen toimintatavan huojuvuus ja ajelehtiminen tilannesidonnaisten tekijöiden varassa voi vähentyä (ks. esim. McWilliam, de Kruif & Zulli 2002).

Toimintaperustaisen ohjauksen omaksumisprosessi ja lapsilähtöisen työn perusteiden jäsentäminen tässä työssä pakottivat aiempaa perusteellisemmin miettimään lapsen kuntoutumista ja oppimista juuri osallistumisen ja osallisuuden näkökulmasta. Osallistumiseen ja osallisuuteen kytkeytyy Deweyn kokemuksen käsite. Kokemus käsitteenä toimii sidoksena toiminnassa ja oppimisessä, jolloin edellä tarkasteltujen teoreettisten viitekehysten lähestymistapaa ja merkitystä lapsen oppimiseen tulisi jäsentää lapsen näkökulmasta kokemuksen käsitettä hyödyntäen. Tämä näkökulma tutkimusintressissäni on säilynyt läpi työn. Erityisesti teoreettisen tarkastelun ideoiden lähtökohdat vasta hahmottuivat tutkimukseni myötä.

10.4 Aikuiset oppimisen asiantuntijoina

Tutkimuksessani oppimisen tarkastelun lähtökohtana on Deweyn kasvatustilofisissa pohdinnoissaan keskeiseksi nostama käsite: kokemus. Kokemus on oleellinen käsite tutkimuksen luonteen ja kokeiluhankkeen kokonaisuuden

hahmottamisessa, koska kokemus on tekijä, joka sitoo yhteen tutkimus- ja kokeiluprosessin eri elementit ja vaiheet. Tutkimus- ja kokeiluprosessissa aikuisten tavoitteena on vaikuttaa lapsen oppimiseen ja aikuisten oppimisen seuraamusten pitäisi vaikuttaa sekä toisten aikuisten että lapsen oppimiseen. Prosessin olen kokonaisuudessaan pyrkinyt tiivistämään kuvioon 6. Kuviossa prosessi on kuvattu lineaarisesti, vaikka kokonaisuudessa rinnakkain etenevien elementtien luonne on pikemminkin uusiutuva ja syklinen kuin lineaarinen.



KUVIO 6 Kokeilu ja tutkimus prosessina

Oppimisprosessin sosiaalisia ja kulttuurisia piirteitä korostaessaan Deweyn (1966, 1–22) ajatuksissa voi tunnistaa yhtymäkohtia Vygotskyn (1978) käsityksiin oppimisen sosiaalisista ulottuvuuksista ja kulttuurihistoriallisista lainalaisuuksista. Toiminnan teoriasta (esim. Argyris 1990; Argyris, Putnam & McLain-Smith 1985; Vygotsky 1978) olisi siten myös mahdollista hakea perusteluja joillekin kokeilussa havaituille ilmiöille (esim. pysyvyys vs. muutos käytännöissä tai rutiinit) ja tutkimuksen toteuttamistavoille sekä käsitteellistämiseksi.

Kuvaan seuraavaksi kokemuksen käsitettä Deweyn mukaan ja kytken sen muihin tutkimukseeni oleellisesti liittyviin käsitteisiin. Aluksi kuitenkin lyhyesti muutama sana tiedon käsitteestä Deweyn (1951; 1966) mukaan, koska tieto ja tiedon rakentaminen liittyvät läheisesti edellä kuvattuun asiantuntijuuteen ja aikuisten oppimiseen. Tieto sisältyy elämän ylläpitämiseen ja prosesseihin, eikä näin ollen ole erillistä ja sinällään merkittävää. Tieto on toissijainen, johdettu

käsite. Kuitenkin tiedon merkitys käsitteen synnyttyä on kattava. Tässä tutkimuksessa tieto on suhteessa siihen prosessiin (kuvio 6), jossa se on tuotettu. Prosessissa on mahdollistettu toimintatapojen uudelleenmuotoutuminen, jolloin voi syntyä myös uudenlaista toimintaa ja merkityksiä (Dewey 1966, 30, 54, 107). Tietoisuus omasta toiminnasta perustuu ajatteluun. Ajattelua ja tietoisuutta ei kuitenkaan voida erottaa toiminnasta, koska ajattelun avulla on mahdollista rakentaa yhteyksiä asioiden välille ja samalla muodostaa hypoteettisia päätelmiä erilaisista lopputulemista (Dewey 1966, 149). Päätelmät ja lopputulemat siten yhdessä muuttavat myös merkityksiä.

Deweyn kokemuksen käsite ei välttämättä avaudu helposti eikä näyttäydä aina yksiselitteisenä. Olen kuitenkin yrittänyt tunnistaa joitakin Deweyn kokemuksen käsitteelle antamia määritteitä hänen teoksissaan (1933, 1950, 1951, 1966). Kokemus ei Deweyn mukaan ole luonteeltaan niinkään psykologinen kuin yksilön ja ympäristön systeeminen ominaisuus. Kokemus liittyy aina esineelliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Kokemus on lähes synonyymi toiminnalle, kuitenkin sillä erolla, että kokemus näyttää kantavan elementtejä, jotka mahdollistavat oppimisen. Toiminta sinällään ei edistä oppimista mutta on kokemuksen ja oppimisen välttämätön ehto. Kokemus on seuraus tekemisestä ja vuorovaikutuksesta ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä. Kokemus muotoutuu yhteisölliseksi ja jaetuksi kielen ja merkkeihin liitettyjen merkitysten kautta.

Merkitykset jäsentävät inhimillistä kokemusta ja luovat suhteet esineiden ja niiden ominaisuuksien sekä käyttötapojen välille. Kokemuksen käsite luo perustan tarkastella oppimisen lisäksi myös toista kokeilu- ja tutkimusprosessin kannalta oleellista käsitettä eli reflektiota (Dewey 1933). Ensin kuitenkin tarkennan kuvausta kokemuksen käsitteeseen läheisesti liittyvästä tietoisuudesta Deweyn (1966) luomassa merkityksessä. Dewey kytkee tietoisuuden muutosprosessiin siinä vaiheessa, jossa tekemisen muutoksen on tarkoitus johtaa myös merkityksen muutokseen. Tämä näkemys on päinvastainen verrattuna vallinneeseen käsitykseen, jossa tietoisuutta (tiedostamista) pidettiin muutosta aikaansaavan voimana (Kivinen & Ristelä 2003). Deweyn (mm. 1966, 139–163) esittämä kokemuksen ja tietoisuuden (tiedon) kytkentä tarkoittaa, että tietäminen, ajattelu ja oppiminen ovat toiminnan ominaisuuksia. Samalla korostuu tiedostamisen vuorovaikutuksellinen, vastavuoroinen ja yhteisöllinen, luonne yksilökeskeisyyden sijaan.

Reflektio tarkoittaa arvioivaa ajattelua, jonka perustana on toiminta (toiminnan häiriö tai toimimaton toimintatapa), toiminnasta johdettu hypoteesi ja hypoteesin ohjaamana käynnistettävä ongelmanratkaisu. Dewey kuvaa siis ongelmanratkaisua kokeellisena toimintana ja kokeellista toimintaa reflektiona. Dewey (1933, 106–118; ks. myös Miettinen 1998) on esittänyt reflektiivisen ajattelun mallin kuusivaiheisena prosessina. Vaiheet voidaan tiivistää seuraavasti: 1) vakiintuneen toimintatavan epävarmuus tai toimimattomuus, 2) ongelman määrittely, 3) ongelman ehtojen määrittely ja alustava ratkaisusuunnitelma eli hypoteesi, 4) hypoteesin arviointi, 5) suunnitelman toteutus eli hypoteesin kokeileminen, ja 6) ongelman ratkaisu ja toiminnan vakiintuminen. Reflektiivinen ajattelu kiteyttää oppimisen uusiksi vakiintuneiksi toimintamalleiksi ja ajattelu-tavoiksi. Deweyn reflektiota ja toimintaa koskeva teoria saa keskeisen sisältönsä kokemusta määrittävistä käsitteistä.

Deweyn käsitteet ovat oleellinen osa tutkimuksessa rakennetun asiantuntijuusnäkökulman ymmärtämiselle. Alussa tartuimme osallistujina vallitsevaan tilanteeseen muutosvision voimalla, välillä kiersimme toiminnan, kokemuksen ja ajattelun uusintavaa kehää ja lopuksi päädyimme kukin omalla sarallamme oppimiseen ja muutokseen. Toiminta keskittyi ammatilliseen osaamiseen ja sivutuotteena oppimisprosessi tuotti näkökulmia asiantuntijuuteen ja asiantuntijuuden oppimiseen sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan teoreettiseen kehittämiseen.

Tutkijana lähdin etsimään ratkaisua varhaiskasvatuksen ja -kuntoutuksen käsitejärjestelmän ristiriitoihin, mutta vasta lopuksi huomaan, että ratkaistavani onkin ollut kysymys asiantuntijuudesta, vanhemmuudesta ja kasvattajuudesta. Olen vierastanut ajatusta, että ammatti-ihmisten pitää kasvattaa vanhempia kasvattajina eli muuttaa heidän kasvatuskäsityksiään. Ratkaisuksi löytyi näkemys, jonka mukaan on perustellumpaa tarjota vanhemmille heidän kokemukseensa kytkeytyviä malleja ja vaihtoehtoisia toimintatapoja lapsen ohjaamisessa kuin tukea vanhemmuutta. Vaihtoehtoiset toimintatavat avaavat niin äidille kuin isällekin mahdollisuuden oman toiminnan arviointiin, reflektioon, ja siten myös kasvatuskäsityksensä muuttamiseen, oppimiseen. Samalla määrittyvät yhteisen työn päämäärät ja tavoitetaan jaettu asiantuntijuus. Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus saavat siten prosessissa uuden määrittelyn. Käsitteiden sisällöllistä muutosta voi pitää myös paradigman muutoksena, johon liittyy varhaiskasvatuksen keskeisten käsitteiden ja perusteiden uudelleen arviointi.

Oton äiti:

et sitten kun tulee se idea et lamppu on niinku tuolla ja sit kun vielä tajuaa et lamppu on myöskin tuolla niin sitten se on musta aika iso askel kuitenkin.

SUMMARY

VARSU is a Finnish translation of the Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children, AEPS. The AEPS was developed in the University of Oregon by Diane Bricker and her colleagues. It represents a linked system approach that includes an assessment tool and a curriculum. I started working with the AEPS because I thought it would provide a good material for use within early intervention and a possibility to promote professional skills in teaching children at risk and with disability. Along with the translation process a pilot work was started in collaboration with professionals from day care. I found this work important because the VARSU could bridge the gap between assessment and early intervention. Basically, what I expected from working with the VARSU was an answer to the question what could be done to plan intervention for each child individually.

This study is based on the pilot work with VARSU which started in 1998 and ended in 2000 in two day care centers. The aim of this study was to describe and examine the process of and changes in professional work and knowledge in day care context when the VARSU was introduced as a tool for programming. In the study I applied qualitative methods and focused both on the professionals' actual use of VARSU and adoption of its principles. I was especially interested in the activity-based approach and its application in early intervention. The professionals' work and learning process was analyzed and documented in correspondence to the action research methodology as it proceeded cyclically.

The data collection started with interviews of thirteen professionals in day care guided by an interest on what kind of position do children under three years of age at risk or with disability have within day care. This first phase of the study offered an overall review of the teachers' thoughts and beliefs about children with special needs before the use of VARSU (case one).

In the next phase work with the VARSU started and data were collected along the process. Professionals working with four children and their parents were interviewed and their meetings with parents were recorded and observed. In addition, childrens' daily activities were observed and videotaped in day care. From this data I summarized a description of how professionals adopted the use and the basics of VARSU (case two). The third set of data were similar to the previous one but were collected from a day minder home in order to explore how VARSU was applied in that context (case three).

The first case was described as three typologies of children under three years of age and with special needs. The typologies represent professionals' views and ideas about these children and teaching them. The three typologies were characterized as follows: 1) 'invisible child', with special needs but not officially recognized, 2) 'rehabilitative child' with whom rehabilitation and specialized practice were emphasized, and 3) 'child as a learner'. The first case pointed out the difficulties in recognizing and meeting each child's individual educational needs in order to start programming for early intervention.

The other two cases pointed out the importance of an individual educational plan (IEP) and the exchange of concret daily examples in teaching the child as the facilitator of parent engagement in parent-professional collabora-

tion. IEP and concret examples provided parents the possibility to initiate their own activities in teaching the child at home. From the three cases, a meta-analytical research question was elaborated concerning the change of professional action and knowledge during the use of VARSU. The three cases were reviewed in order to reveal what kind of expertise is needed when working with children at risk or with disability in early intervention.

The findings suggested that both family-centered and child-centered practice were self-evident in professionals' thoughts but not necessarily in their practice. In the findings, activity-based approach was identified as a connector between family-centered and child-centered practice. Family-centered practice was defined in terms of parents' active role and engagement in the planning and programming process. Child-centered practice refers to learning within daily activities in peer group along individual and common goals. These both were interpreted as the key elements when aiming at meaningful programming and effective early intervention. Both family-centered and child initiated practice were identified as key elements when aiming at meaningful programming and effective early intervention. Anyhow, these findings are preliminary and need further examination. In conclusion, family-centered and child-centered practice were discussed in the frame of professionals' learning and expertise. The idea of shared expertise between parents and professionals in the frame of progressive learning was elaborated.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Canttelli, M. 1999. Kehityksellisten motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Helsinki: WSOY, 78–101.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalhallituksen julkaisuja 4. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Andersson, S., Boigon, S. & Davis, K. 1991. The Oregon project for the visually impaired and blind preschool children. Suomennettu versio LA-KU, näkövammaisen lapsen varhaiskuntoutusohjelma. Näkövammaisten Keskusliiton julkaisuja 1/1997.
- Argyris, C. 1990. *Overcoming organizational defences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain-Smith, D. 1985. *Action science. Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1991. Participatory action research and action science compared. In W. Whyte (Ed.) *Participatory action research*. Newbury Park: Sage, 86.
- Asetus vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista 759/1987 (18.9.1987).
- Autti-Rämö 1995. NDT eli Bobath-terapia. Niilo Mäki Instituutin tiedotteita ja raportteja. NMI-Bulletin 5 (1 - 2), 22–23.
- Autti-Rämö, I. 1997. Lapsen ja nuoren kuntoutus. Teoksessa H. Alaranta, T. Pohjolainen, P. Rissanen & H. Vanharanta (toim.) *Fysiatria*. Jyväskylä: Gummerus, 441–449.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. & Munson, S. M. 2000. *LINKing assessment and early intervention. An authentic curriculum-based approach* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
- Bailey, D. Jr., McWilliam, R. A., Winton, P. J. & Simeonsson, R. J. 1992. *Implementing family-centered services in early intervention: A team-based model for change*. Cambridge: Brookline Books.
- Barraclough, S. J. & Smith, A. B. 1996. Do parents choose and value quality child care in New Zealand? *International Journal of Early Years Education* 4(1), 5–26.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. 1990. Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14(3), 219 – 233.
- Bobath, K. & Bobath, B. 1984. The neurodevelopmental treatment. In D. Scutnon (ed.) *Management of the motor disorders of children with cerebral palsy*. Philadelphia: Lippincott, 16–18.
- Bobath, B. 1978. *Adult hemiplegia: Evaluation and treatment* (2nd ed.). Lontoo: Heinemann Medical Books.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bredekamp, S. 1993. The relationship between early childhood education and early childhood special education: Healthy marriage or family feud? *Topics in Early Childhood Special Education* 13(3), 258-273.
- Bredekamp, S. & Rosegrant, T. 1993. Reaching potentials through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. In S. Bredekamp (Ed.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 28-42.
- Bricker, D. 1995a. The assessment, evaluation, and programming system (AEPS) for infants and children. AEPS measurement for birth to three years. Baltimore: Brookes.
- Bricker, D. 1995b. The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention* 3, 179-194.
- Bricker, D. 1998. *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore: Brookes (Alkuteos julk. 1992).
- Bricker, D. & Pretti-Frontzack, K. 1996. The assessment, evaluation, and programming system (AEPS) for infants and children. AEPS measurement for three to six years. Baltimore: Brookes.
- Bricker, D. & Pretti-Frontzack, K. 1998. Treatment validity of the Assessment, Evaluation, and programming system for three to six years. Paper presented at the International Division of Early Childhood, Council for Exceptional Children. November 12, 1997. New Orleans, LA.
- Bricker, D. & Waddell, M. 1996. The assessment, evaluation, and programming system (AEPS) for infants and children. AEPS curriculum for three to six years. Baltimore: Brookes.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development* (3rd ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Helimäki, E., & Hytönen, J. 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Carr, W., & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Corsaro, W. A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex.
- Cottam, P. J. & Sutton, A. 1986. *Conductive education. A system for overcoming motor disorder*. New Hampshire: Croom Helm.
- Craig, S. E., Haggart, A. G. & Hull, K. M. 1999. Integrating therapies into the educational setting: Strategies for supporting children with severe disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services* 17(2), 91-109.
- Cripe, J. J. W., Slentz, K. & Bricker, D. 1995. The assessment, evaluation, and programming system (AEPS) for infants and children. AEPS curriculum for birth to three years. Baltimore: Brookes.
- Cryer, D. & Burchinal, M. 1997. Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly* 12(1), 35-58.
- Davis, M. D., Kilgo, J. L. & Gamel-McCormick, M. 1998. *Young children with special needs. A developmentally appropriate approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- DeGraw, C., Edell, D., Ellers, B., Hillemeier, M., Liebman, J., Perry, C. & Palfrey, J. S. 1988. Public Law 99 - 457: New opportunities to serve young children with special needs. *Journal of Pediatrics* 113, 971-974.
- Delacato, C. H. 1959. *The treatment and prevention of reading problems. The neuropsychological approach.* Springfield: Thomas.
- Delacato, C. H. 1963. *The diagnosis and treatment of speech and reading problems.* Springfield: Thomas.
- Delacato, C. H. 1974. *The ultimate stranger. The autistic child.* Novato: Academic Therapy Publications.
- Dewey, J. 1933. *How we think.* Boston: D. C. Heath (Alkuteos julk. 1910).
- Dewey, J. 1950. *The child and the curriculum.* Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1951. *Experience and education.* New York: Macmillan (Alkuteos julk. 1938).
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York: Free Press (Alkuteos julk. 1916).
- Dewey, J. 1980. *Art as experience.* New York: Berkley (Alkuteos julk. 1934).
- Doman, G. 1984. *How to multiply your baby's intelligence.* New York: Doubleday.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1989. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer (2nd ed).* Oxford: Blackwell.
- Dunn, W. 1989. Integrated related services for preschoolers with neurological impairments. *Issues and strategies. Remedial and Special Education* 10(3), 31-39.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. & Hamby, D. 1991. Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional children* 58, 115-126.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita.* Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-konsultit.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. 1984. *Protocol analysis: Verbal reports as data.* Cambridge: MIT Press.
- Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. 1978. *Erityispäivähoidon työryhmän muistio.* Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Eskola, J. R. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Fielding, N. G. & Fielding, J. L. 2000. Resistance and adaptation to criminal identity: Using secondary analysis to evaluate classic studies of crime and deviance. *Sociology* 34(4), 671 - 689.
- Fox, R. 2001. Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27, 23-35.
- Gallagher, J. J. 1983. The Carolina Institute for Research: Early education for the handicapped. *Journal of the Division for Early Childhood* 7, 18-24.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Guthrie, D., Bernheimer, L. & Nihira, K. 1993. Family responses to young children with developmental delays: Accommodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation* 98, 185-206.

- Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, K. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94, 216-230.
- Gesell, A., & Amaturda, C. S. 1941. *Developmental diagnosis: Normal and abnormal child development*. New York: Hoeber.
- Giddens, A. 1976. *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociology*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitekollisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (kirjoittajat) *Nykyajan jäljillä*. Suomentaja L. Lehto. Jyväskylä: Gummerus (Alkuteos julk. 1994), 83-152.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goldfarb, L. A., Brotherson, M. J., Summers, J. A. & Turnbull, A. P. 1986. *Meeting the challenge of disability or chronic illness. A family guide*. Baltimore: Brookes.
- Gordon, J. 1987. Assumptions underlying physical therapy intervention: Theoretical and historical perspectives. In J. Carr & R. Shepherd (Ed.) *Movement science, foundations for physical therapy in rehabilitation*. London: Heinemann Physiotherapy, 1-30.
- Guralnick, M. J. 1998. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation* 102(4), 319-345.
- Guralnick, M. J. 2003. Importance of early intervention for the mental health of children with intellectual disabilities. Paper presented at 4th European Congress Mental Health and Mental Retardation: A lifespan multidisciplinary approach. Rome, Italy September 17-20 2003.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B. & Hammond, M. A. 2003. Enhancing the peer-related social competence of mildly delayed children: A randomized clinical trial. Paper presented at the 4th European Congress Mental Health and Mental Retardation: A lifespan multidisciplinary approach. Rome, Italy September 17 - 20 2003.
- Göncü, A. 1993. Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development* 36(4), 185-198.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6, 448-464.
- Hari, M. 1988. *The human principle in conductive education*. Budapest: Petö Conductive Education International Institute.
- Hari, M. & Akos, K. 1988. *Conductive education*. New York: Routledge.
- Harris, J.R. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102, 458-489.
- Harris, S. R. 1997. The effectiveness of motor intervention for children with cerebral palsy and related motor disabilities. In M. J. Guralnick (Ed.) *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes, 327-348.
- Hart, B. & Risley, T. R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.

- Heaton, J. 1998. Secondary analysis of qualitative data. Social Research Update. Guilford: University of Surrey Institute of Social Research.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Horn, E. 1991. Basic motor skills instruction for children with neuromotor delays: A critical review. *Journal of Special Education* 25, 168–197.
- Hujala, E. 2003. Esiopetuksen menestystekijät. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palveluntuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 138 – 148.
- Hujala, E., & Lindberg, P. 1998. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Lastentarhanopettajaliiton julkaisuja.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S., & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hunter, I. 1987. Tapping the potential within. Treatment and progress through stimulation, movement and love. Bath: Ashgrove Press.
- Hyvönen, E. 1989. Vammaisen lapsi perhepäivähoidossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -työ.
- Hämäläinen, J. 2001. Johann Friedrich Pestalozzi - luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 2, 185–202.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 86.
- Jyrkämä, J. 1996. Action research and social practices - new remarks on an old approach. Nordiske udkast. *Journal for Critical Social Science* 2, 33–44.
- Kansanen, P. 2003. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa: lisää kasvatuksen teoriaa dialektiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, L. 1994. NDT (Bobath)-terapia. Teema. Suomen CP-terapiayhdistyksen vuosijulkaisu.
- Kauppinen, M. 1991. Päivähoito. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.) Erilainen lapsi päivähoitossa. Helsinki: WSOY, 11–40.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) 1988. The action research planner. (3rd ed.) Geelong: Deakin University Press.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2003. Pragmatistisia näkökulmia konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. *Psykologia* 1, 4–11.
- Koivikko, M. 1995. Katsaus kuntoutusmenetelmien taustalla oleviin teorioihin. NiiloMäki Instituutin julkaisuja, NMI-Bulletin 5, 3–7.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muut-

- tuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 48-61.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntösokki: tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kovanen, P. 1998. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä, VARSU. Alle kouluikäisten lasten kokonaisvaltainen arviointi ja ohjauksen suunnittelu. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 4A.
- Kovanen, P. 1999. Vanhemmat kuntoutuksen suunnittelijoina - kokemuksia varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmästä. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Kovanen, P. 2000. Neurologisen kuntoutuksen perusteet. Lastenneurologisen fysioterapian sekä Delacato-, Kerland- ja Petö-menetelmän vertailu. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Fysioterapian syventävien opintojen tutkielma.
- Kovanen, P. 2001. Arvioinnin välineitä. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä, VARSU. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittyvä koulutus 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 125-135.
- Kovanen, P. 2003. VARSU. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Johdanto. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kovanen, P.S. 2002. Reaching individualization in planning for children with special needs. *Scandinavian Journal of Disability Research* 4(2), 190-202.
- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkea. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 63.
- Kozma, I. 1995. The basic principles and present practice of conductive education. *European Journal of Special Needs* 10(2), 111-123.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Beverly Hills: Sage.
- Laine, M. 1990. Kuntoutumisen perusta kokeellisen tutkimuksen valossa. Teoksessa H. Kalska, R. Laaksonen, A-R. Putkonen & K. Olsson (toim.) *Neuropsykologinen kuntoutus. Kuntoutussäätiö*. Helsinki: Painoaihe, 35-44.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973 (19.1.1973); 1119/1985; 882/1995.
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/ 1992 (17.8.1992).
- Lapsen arki ja varhaisvuosien erityiskasvatus. 2002. Vahvuusalue hakemus vuosille 2003 - 2006. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lasten päivähoito. 1987. Sosiaalihallituksen yleiskirje A3/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (kirjoittajat) *Nykyajan jäljillä*. Suomentaja L. Lehto. Jyväskylä: Gummerus (Alkuteos julk. 1994), 153-235.
- Lauritzen, P. 1992. Facilitating integrated teaching and learning in the preschool setting: A process approach. *Early Childhood Quarterly* 7, 531-550.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehtonen, P. 2003. Kodin korkea kynnyks. Videoavusteisen perheohjausmenetelmän tulo perhetyöntekijöiden ammattikäytäntöihin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö.
- Lettinga, A. T., Siemonsma, P. C. & van Veen, M. 1999. Entwinement of theory and practice in physiotherapy. A comparative analysis of two approaches to hemiplegia in physiotherapy. *Physiotherapy* 85(9), 476-490.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linder, T. W. 1994. *Transdisciplinary play-based assessment*. (2. ed) Baltimore: Brookes.
- Litoselliti, L. 2003. *Using focus groups in research*. London: Continuum.
- Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. 1990. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 29.
- Luukkainen, O. 2003. Lasten päivähoiton järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.), *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 13 - 23.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2000. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjuhoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylän yliopisto. Niilo Mäki Instituutti, 24-58.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 1998. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 40-65.
- Lyytinen, P. 1998. Lapsen kielen ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 105 -121
- Mattus, M-R. 1993. 'Kotikuntoutus on kovaa työtä.' Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä I. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 43.
- Mattus, M-R. 1999. Perhelähtöinen arviointi: Haastattelumenetelmä interventiona, HMI. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 11.
- Mattus, M-R. 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. *Acta Universitatis Lapponiensis* 44.
- McCormick, K. 1996. Assessing cognitive development. In M. McLean, D. B. Bailey Jr. & M. Wolery (Eds.), *Assessing Infants and Preschoolers with Special Needs* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 268 - 304.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Suomentaja J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29-72.
- McLean, M. 1996. Assessment and its importance in early intervention/ early childhood special education. In M. McLean, D. B. Bailey Jr. & M. Wolery (Eds.) *Assessing infants and preschoolers with special needs*. (2nd ed.) Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1 - 22.

- McNiff, J. 1992. Action research. Principles and practice. London: Routledge.
- McWilliam, R. A., de Kruif, R. E. L. & Zulli, R. A. 2002. The observed construction of teaching: Four contexts. *Journal of Research in Childhood Education* 16(2), 148–161.
- McWilliam, R. A., De Kruif, R. E. L. & Bairraõ, J. 2003. Child engagement: A useful and overlooked domain. Paper presented at the 4th European Congress Mental Health and Mental Retardation: A lifespan multidisciplinary approach. Rome, Italy September 17 - 20 2003.
- van der Meere, A. L. 1997. Keeping the arm in the limelight: Advanced visual control of arm movements in neonates. *European Journal of Paediatric Neurology* 4, 103–108.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18(2), 84–97.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Beverly Hills: Sage.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Munter, H. 1998. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Helsinki: WSOY, 66–86.
- Mäenpää, H. 1995. Delacato - perhekeskeinen terapia. Niilo Mäki Instituutin julkaisuja. *NMI-Bulletin* 5, 13–15.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. *Research Reports* 42
- Määttä, P. 1999a. Pelaako palvelut? Vanhemmat arvioivat lasten- ja nuorten osaston toimintaa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. *Research Reports* 68.
- Määttä, P. 1999b. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), *Erityisopetuksen tila*. Opetushallitus. *Arviointi* 2 (2. tarkistettu painos). Helsinki: Yliopistopaino, 95–117.
- Määttä, P. & Määttä, M. 2000. Kuulomonivammaisen lapsi erilaisissa aistiympäristöissä. Aistien aktivointiin tarkoitettujen ohjelmien arviointia. *Kuulonhuoltoliiton julkaisuja* A2.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Keuruu: Otava.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58 – 80.
- Notari, A. & Bricker, D. 1990. The utility of curriculum-based assessment instrument in the development of individualized education plans for infants and young children. *Journal of Early Intervention* 14, 117–132.
- Novick, R. 1993. Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education* 13(4), 403–417.

- Odom, S. & McEvoy, M. A. 1988. Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*. Baltimore: Brookes, 241-267.
- Ottenbacher, K. & Peterson, P. 1985. A meta-analysis of applied vestibular stimulation research. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics* 5, 119-134.
- Paget, K. D. 1991. Early intervention and treatment acceptability: multiple perspectives for improving service delivery in home settings. *Topics in Early Childhood Special Education* 11, 1-17.
- Pestalozzi, J. H. 1915. Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa: koe antaa äideille ohjeita, miten heidän itse tulee opettaa lapsiansa. Suomentaja J. K. Tyrni. Helsinki: WSOY (Alkuteos julk. 1801).
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pietiläinen, E. 1995. Perhekeskeisyyttä ja yhteistyötä. Teoksessa M. Helminen (toim.) *Ensitedosta evästä elämänhallintaan*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 227-234.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS -arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 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, 330-340.
- Pietiläinen, E. 2003. Lapsi, perhe ja palvelunohjaus. *Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä* 11.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. *Erityispäivähoito 1997*. Sosiaali- ja terveysministeriö. *Selvityksiä* 7.
- Pihlaja, P. 2001. Erityiskasvatustyö päivähoidossa. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella. Turun yliopiston julkaisuja.
- Pihlaja, P. & Lummelahti, L. 1996. Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 110-125.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2000. Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention* 23, 92-105.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2001. Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood and early childhood special education. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal* 11(2), 111-128.

- Puolanne, M. 1991. CP-vamma. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) *Erityisliikunta I, soveltavan liikunnan perusteet*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 62–68.
- Raivio, P., Kotiranta, P.-L. & Puonti-Ansio, A.-M. (toim.) 1993. *APUA. Pitkäaikaisesti sairaan ja vammaisen lapsen perheen tukimuodot*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Rantala, A. 2002. *Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 198.
- Rauste-vonWright, M.-L. 1998. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-vonWright, M.-L., vonWright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Ridley, S. M. & McWilliam, R. A. 2001. Putting the child back into child care quality assessment. *Young Children* 56(4), 92–93.
- Rogoff, B. 1982. Integrating context and cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (eds.), *Advances in developmental psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 125 – 170.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rose, G. 2001. *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Rothberg, A. D., Goodman, M., Jacklin, L. A. & Cooper, P. A. 1991. Six-year follow-up of early physiotherapy intervention in very low birth weight infants. *Pediatrics* 88, 547–552.
- Ruohotie, P. 2000. *Ammatillinen kasvu - jatkuvaa oppimista. Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1, 4–7.
- Rusanen, E. (toim.) 1990. *Muutoksen arki päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa -projektin loppuraportti, osa II*. Helsinki: Sosiaalivaltuutuksen julkaisuja 11.
- Saarela, M. 1995. *Lapsen kasvu syntymästä kolmevuotiaaksi, PORTAAT-varhaiskasvatusohjelma alle 3-vuotiaille lapsille ja heidän perheilleen*. Niilo Mäki Instituutin julkaisuja. *NMI-Bulletin* 5(1 - 2), 40–45.
- Saarela, M. 1996. *Pikku-Portaat. Kasvamaan. Syntymästä kolmevuotiaaksi*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. 1975. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz (Ed.) *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press, 187–244.
- Sandall, S. R. 1993. Curricula for early intervention. In W. Brown, S. K. Thurman & L. F. Pearl (Eds.) *Family-centered early intervention with infants & toddlers. Innovative cross-disciplinary approaches*. Baltimore: Brookes, 129–151.
- Schmidt, R. A. 1991. *Motor learning and performance*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Schonkoff, J. P. & Hauser-Cram, P. 1987. Early intervention for disabled infants and their families: A quantitative analysis. *Pediatrics* 80, 650–658.

- Schopler, E. 1989. Principles for directing both educational treatment and research. In C. Gillberg (Ed.) *Diagnosis and treatment of autism*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E., Rechler, R., Bashford, Lansing, M. & Marcus, L. 1997. Yksilöllinen arviointi- ja kuntoutusmenetelmä autistisia ja kehityshäiriöisiä lapsia varten. (Alkuperäinen menetelmä PEP-R) Kehitysvammaliitto.
- Selekman, J. 1991. Pediatric rehabilitation: From concepts to practice. *Pediatric Nursing* 17, 11-14.
- Sexton, D., Thompson, B., Perez, J. & Rheams, T. 1990. Maternal versus professional estimates of developmental status for young children with handicaps: an ecological approach. *Topics in Early Childhood Special Education* 103, 80-95.
- Sherborne, V. 1993. Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta: yleisopetus, erityisryhmät ja esiopetus. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Szegda, D. 2000. Delacato-menetelmä lasten kuntoutuksessa. Luento. Erityisopetuksen talvipäivät 5.2.2000, Jyväskylä.
- Simeonsson, R. J. & Scarborough, A. 2001. Issues in clinical assessment. In R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal (Eds.) *Psychological and developmental assessment*. New York: Guilford Press, 17-31.
- Siren-Tiusanen, H. 1996. Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmisään. Näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittavuuteen. *Research Reports on Sport and Health* 102. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage
- Stringer, E. T. 1996. *Action research. A handbook for practioners*. Thousand Oaks: Sage.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3, 276-280.
- Svärd, P-L. 1996. Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista erityiskasvatusta. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 88-99.
- Svärd, P-L. 2001. Kunta erityispalveluiden järjestäjänä. Kunnat ovat erilaisia - ovatko palvelut tasavertaisia. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14, 31-37.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M., & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? *Kasvatus* 3, 261-272.
- Talvitie, U. 1991. Lääkintävoimistelijan työn kehitysvaiheita: fysioterapian kohteen ja menetelmien muuttuminen ja koulutuksen kehittyminen 1900-luvulla Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Sarja A: tutkimuksia 5.
- Tanhua, E. 2002. Oma vartalo on pukuompeleijan paras haaste. *Tukilinja* 2.

- Tauriainen, L. 1994. Lapsi, perhe ja palvelut. Psyykkisessä kehityksessään viivästyneen lapsen varhaisvuosien kehityksen tukeminen. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 15.
- Tauriainen, L. 1995. Ekokulttuurinen näkökulma vanhempien tukemisessa. Teoksessa M. Helminen (toim.) Ensitedosta evästä elämänhallintaan. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 235–250
- Tauriainen, L. 1998. Laadunarviointi varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.). Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 82–95.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Tenhunen, I. 1999. Kiistelty amerikkalainen Delacato-menetelmä valittiin HYKS:in tutkimuskohteeksi. Suomen vammaiskoulutuksen tukiyhdistys. Tukilinja 6.
- Thelen, E. 1995. Motor development: A new synthesis. *American Psychologist* 50, 79–95.
- Thorne, S. 1998. Ethical and representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health Research* 8(4), 547 – 555.
- Thurman, S. K. & Widerstorm, A. H. 1990. Infants and young children with special needs. A developmental and ecological approach. (2nd ed.) Baltimore: Brookes.
- Tiilikka, P. & Hautamäki, J. 1989. Portaati-menetelmä kehitysvammaisen lapsen varhaiskuntoutuksessa. Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 53.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa - kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 2, 445–470.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 127–144.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5 - 6), 387–398.
- Tzuriel, D. 2001. Dynamic assessment of young children. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 71.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis D749.

- Venninen, T & Nivarpää-Ampuja, H. (toim.) 2001. Perttu muutoksessa. Päiväkodin kehitystarina. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: WSOY, 291-303.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö.
- Viitala, R. 2001. Arviointi ja suunnittelu - perhe mukaan! Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 14, 112-122.
- Viitala, K. 2003. Erityis päivähoitosta liian vähän tutkimustietoa. Lastentarha 3, 60-63.
- Virpiranta-Salo, M. 1993. Tuen ja tiedon saanti ja toiveet monivammaisen lapsen perheessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laudaturtutkielma.
- Virsu, V. 1991. Aivojen muotoutuvuus ja kuntoutuminen. Kuntoutussäätiö, tutkimuksia 26. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisner, T., & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining, differences and applied implications. In M. Leskinen (Ed.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 11-25.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whyte, W. (Ed.) 1991. Participatory action research. Newbury Park: Sage.
- Wolery, M. & Harris, S.R. 1982. Interpreting results of single subject research designs. Physical Therapy 82, 445-452.
- Wolery, M., Strain, P.S. & Bailey, D. B. Jr. 1993. Reaching potentials of children with special needs. In S. Bredekamp (Ed.). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8. Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 92-111.
- vonWright, G. H. 1999. Tieto ja ymmärrys. Helsinki: Otava.
- Ylikoski, P. 2000. Päivähoidon näkymätön lapsi on vammaisen. Ketju 36, 8-10.
- Zelazo, P. R. & Barr, R. G. (Eds.) 1989. Challenges to developmental paradigms: Implications for theory, assessment and treatment. Hillsdale: Erlbaum.
- Zelazo, N. A., Zelazo, P. R., Cohen, K. M. & Zelazo, P. D. 1993. Specificity of practice effects on elementary neuromotor patterns. Developmental Psychology 29(4), 686-691.
- Zuber-Skerrit, O. 1993. Improving learning and teaching through action learning and action research. Higher Education Research and Development 12(1), 45-58.

LIITTEET

LIITE 1	TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT	150
LIITE 2	LASTEN KUNTOUTUKSESSA KÄYTETTYJEN MENETELMIEN PERUSTEIDEN KUVAUS	169
LIITE 3	174

LIITE 1

TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT

Tutkimusote

Dewey (1933) korostaa reflektiivistä tieteellistä ajattelua kuvatessaan ongelmanratkaisutilannetta ja siinä keskeisten kysymysten ja ratkaisujen hahmottamista. Deweyn (mts. 7 - 9; 17-34) mukaan varsinainen ongelmakin täsmentyy vasta, kun tutkija löytää keinot ongelman selvittämiseksi ja ratkaisu paljastuu. Deweyn ajatukset luovat perustan laadullisen tutkimusotteen valinnalle, kun tarkoituksena oli tutkia käytännön toimintoja, toimintojen kehittämistä ja niistä yhdessä rakentuvaa prosessia. Erityisen tärkeänä pidin sitä, että tutkimuksen teoreettinen tarkastelu ja metodinen viitekehys antavat mahdollisuuden yhdistää kokeiluprosessin moninaiset ilmiöt sekä erityisesti rinnakkain ja toisiinsa kytkeytyneinä kulkeneet oppimisprosessit. Retki alun epävarmoista tuntemuksista, ideoista ja ajatuksista hiotummaksi ja hallitummaksi kokonaisuudeksi on ollut pitkä ja kulkenut aika ajoin harhapoluillakin.

Käytäntöjen ja toimintatapojen selvittäminen liittävät tutkimukseni läheisesti toimintatutkimuksen traditioon, jolle on ominaista uusien tutkimuskysymysten havaitseminen ja niistä rakentuva syklinen eteneminen kysymysten täsmentymiseen ratkaisuja etsittäessä (mm. Zuber-Skerrit 1993). Tutkimukseni rakentuu syklisesti erityisesti aineistojen keruussa, käsittelystä ja tulkinnessa, koska VARSU-menetelmän tutkimus- ja kokeiluhankkeeseen eri vaiheissa mukaan tulleet pro gradu-tutkielmaansa tehneet opiskelijat lähestyivät prosessia eri näkökulmista. Opiskelijat ovat tarkastelleet käytäntöjä ja niiden kehittämistä osaprosesseina ja tässä raporttoimassani tutkimuksessa eri prosessit ja näkökulmat kietoutuvat uudelleen yhteen. Syklisyydestä rakentuu tutkimuksen oleellinen näkökulma eli prosessin tutkiminen, joka edellyttää systeemin eri puolien, toimintojen ja niiden vuorovaikutuksen havaitsemista ja jäsentämistä.

Tutkimustani voi pitää lähinnä VARSU-kehittämishankkeen alkuvaiheen kuvauksena, koska tutkimus- ja kehittämishanke jatkuu ja kehittyy kokemuksen ja tutkimuksen tuoman tiedon muokkaamana ja uusien kysymysten suuntaamana edelleen. Työ ei suinkaan tullut tehdyksi loppuun vaan pääsi oikeastaan vasta alkuun: sykli jatkuu. Vaikeinta prosessin hallinnassa onkin ollut juuri rajaaminen, mitä on mukana tutkimuksessa ja mitä ei. Erityisen vaikeaksi rajaamisen teki se, että oman ohjaaja-tutkija -prosessin eteneminen ja ajattelun muuttuminen eivät suinkaan ole olleet sidoksissa vain kokeilutoimintaan ja tutkimukseen vaan hyvin tiiviisti myös niihin koulutuksiin, joissa olen kokeilun ja tutkimuksen aikana vaihtanut ajatuksia kentän ammatti-ihmisten ja alan opiskelijoiden kanssa.

Kytökseni toimintatutkimukseen rakentuu lähinnä deweyläisen ajattelun omaksumisena, koska toimintatutkimuksen lähtökohdaksi voidaan nimetä Deweyn pedagogiset tutkimukset (Jyrkämä 1996). Toisaalta toimintatutkimukseen on syntynyt erilaisia suuntauksia, joita väistämättä työssäni myös sivuan. Esimerkiksi Engeström (1987; 1995) lähtee kehittävän työntutkimuksen ideassaan liikkeelle Vygotskyn sosiokulttuurisesta toiminnan teoriasta.

Engeströmiläisestä kehittävästä työntutkimuksesta tutkimukseni eroaa oleellisesti siinä, etten ole lähtenyt liikkeelle kunkin kokeilussa mukana olleen yksikön historiallisesta analyysistä ja sen perustalta rakentuvasta kehittämistyöstä. Mukana olleet yksiköt on otettu annettuina sikäli, että kehittämisessä on aloitettu tässä ja nyt. Analyysi aiemmasta historiasta ja toimintatavoista sekä -rutiineista olisi voinut olla hyödyllinen määrittäessä kokeilutoiminnan lähtökohtia ja kunkin yksikön omia erityisiä kehittämisajatuksia ja muutostarpeita. Toisaalta muutosprosessit osoittautuivat niin hitaiksi, että tutkimuksessa väistämättä hahmotettiin paljolti vallitsevien käytäntöjen ominaispiirteitä osana muutospyrkimysten edellytyksiä, esteitä ja edistäjiä.

Varsinaista toimintatutkimuksen tutkimustraditiota on kehittänyt Kurt Lewin, joka ei kuitenkaan selkeästi rakentanut teoreettista perustaa toimintatutkimukselle (Jyrkämä 1996). Lewinin (1946) vaikutukset tutkimustraditioon näyttäytyvät sekä William Whyten että Chris Argyrisin tutkimuksessa (Jyrkämä, 1996). Argyrisin (1985; 1995) toimintatiede pyrkii tekemään näkyväksi käytäntöjä ja toimintaa ohjaavat käyttöteoriat, joiden toimintaa ohjaavaa luonnetta ei yleensä tunnisteta (Argyris & Schön 1991). Argyrisin teoria tarkastelee erityisesti organisaation toimivuutta ja toimivuuden ehtoja. Tästä poiketen tutkimukseni painopiste on konkreettisissa toimintatavoissa ja työskentelyssä sekä toimijoiden ammatillisessa osaamisessa.

Whyte (1991) korostaa toimintatutkimuksessa tutkittavien osallisuutta tasavertaisina tutkijoiden rinnalla niin tutkimuskysymysten havaitsemisessa, määrittämisessä, toteutuksessa kuin tutkimuksen tulosten arvioinnissakin. Tasavertaisuuden voi ajatella toteutuneen tutkimuksessani jossakin määrin yhteisissä keskusteluissa ja toiminnan suunnittelussa, mutta varsinaisesti osallistavaksi toimintatutkimukseksi tutkimusotteeni ei yllä.

Tasavertaisen osallisuuden rajoittajana voidaan pitää asetelmaa, jossa tutkija tuo mukanaan uudistuksen, eikä kehittämisidea synny suoraan siitä käytännön ongelmasta, jonka ammatti-ihmiset haluavat ratkaista. Siten Whyten (1991) kuvaamaa tutkittavia osallistavaa painotusta ei tutkimuksen interventioluonteesta johtuen asetettu tutkimuksen tavoitteeksi. Samalla on kuitenkin muistettava, että useimmat osallistajat tulivat mukaan tutkimukseen kokeillakseen työssään menetelmää, jonka he uskoivat kehittävän omaa osaamistaan. Osallistumiseni tutkijana omaa työtään kehittävien ammatti-ihmisten käytännön toimintatilanteisiin ei myöskään täytyä toimintatutkimuksessa kuvattua tutkijan osallisuutta (Stringer 1996). Yhteistyö päivähoidon ammatti-ihmisten kanssa työskentelyn ja osaamisen kehittämisessä sekä keskustelut ja pohdinnat kehittämisen suunnista ja tavoitteista, vastaavat kuitenkin toimintatutkimuksen ideaa työkäytäntöjen ja vallitsevien olosuhteiden kartoittamisesta ja jäsentämisestä (Stringer 1996).

VARSU-kokeilu- ja tutkimushanketta on mahdollista tarkastella myös emansipatorisena toiminnan suuntaamisena, jossa pyritään eroon toimimattomista rutiineista ja työkäytännöistä. Emansipatorisen otteen (Carr & Kemmis 1986) vahvistaminen olisi edellyttänyt tiiviimpää yhteistyötä tutkittavien kanssa ja tutkittavien omaa aloitteellisuutta. Ammatti-ihmiset itse olisivat toiminnan keskiössä enemmän kuin nyt tutkijan aloitteesta käynnistyneessä hankkeessa. Yhteistyön myötä ja tutkimuksen edetessä pidin tarpeellisena perehtymistä myös työskentelyn ja tutkimuksen hahmottamiseen sosiologisena ilmiönä.

Toimintatutkimuksessa osallistujat ovat tulkintoineen ja valintoineen sekä niitä koskevine päätöksineen toiminnan keskiössä, toiminnan rakentajina, mitä sosiologiassa kutsutaan refleksiivisyydeksi (Heritage 1996, 108–109). Sosiologiassa refleksiivisyydelle voidaan antaa myös toisenlainen merkitys, jossa refleksiivisyys tarkoittaa, että toiminta vapautuu rakenteista (Lash 1995). Vapautumisessa asiantuntijuudella ja asiantuntijayhteisöillä on keskeinen asema, joka voidaan kuitenkin nähdä erilaisena. Asiantuntijajärjestelmät ovat joko refleksiivisyyden edellytys tai este (mts. 161–165).

Giddensin (1976) sosiologisella metodilla on läheinen kytkös toimintatutkimukseen. Se määrittää tutkimuskohteeseen sosiaaliset ilmiöt, jotka tuotetaan ja uudistetaan sosiaalisissa toiminnassa ja kanssakäymisessä. Kokeiluprosessiin tiiviisti kytkeytyessä tutkimuksessani hain tutkimuksen metodisen luonteen perustalta myös sosiologista näkökulmaa, koska tutkittava toiminta- ja vuorovaikutusprosessi sitä edellyttivät. Tutkimusta käytännön toiminnasta ja toimivuudesta ei ollut järkevää tehdä jäykällä vaikuttavuustutkimuksen asetelmalla tai koeasetelmien pohjalta.

Sosiologisen systeemisen ja vuorovaikutuksellisen näkökulman mukaan ottaminenkaan ei tehnyt etenemisestä yksinkertaista tai suoraviivaista mutta auttoi koostamaan osista kokonaisvaltaisempaa jäsenystä. Erityisesti sosiologinen näkökulma auttoi käytäntöjen (rutiinien) ja niihin kytkeytyvien rakenteiden havaitsemisessa, mikä loi perustan myös asiantuntijuuden hahmottamiseen. Tutkimuksen erityispedagogisen ytimen puolestaan voi hahmottaa lapsen ohjaamiseen (arviointi, suunnittelu ja toteutus) ja ammatilliseen osaamiseen liittyvissä analyyseissä ja tulkinnoissa, joiden muodostumista sosiologinen viitekehys auttoi kuvaamaan ja jäsentämään. Ammatillisen osaamisen ja sen muutosten tarkastelussa analysoin ja tulkitsin ilmiötä hyödyntäen lapsen ja vanhempien näkökulmaa prosessissa. Siksi tutkimukseni keskeisenä muutokseen kytkeytyvänä käsitteenä on reflektio (Dewey 1933), joka jäsentää kokemuksia ja oppimista osana muutosprosessia.

Tutkimukseni on perusteltua liittää myös kasvatuksen kriittisen teorian paradigmaan, koska lähtökohtanani on ollut kasvatustieteen ammatti-ihmisten ammatillisen osaamisen kehittäminen ja asiantuntijuuden tunnistaminen (ks. Carr & Kemmis 1986) perhelähtöisessä työssä ja lapsen oppimaan ohjaamisessa. Kouluissa toteutettu toimintatutkimus on ottanut tavoitteekseen opetuksen parantamisen muuttamalla opetusta ja oppimalla muutoksesta ja sen seuraamuksista (Kemmis & McTaggart 1988, 22–25; McNiff 1992). Tämä toimintatutkimuksen idea on toteutunut osin myös VARSU-tutkimuksessa.

Selkeimmin perustan ajatteluni kuitenkin Deweyn kasvatustieteen filosofiaan ja sen keskeisiin käsitteisiin, joista kumpuaa tutkimukseni olennaisin anti: aloitettaessa ratkaisu ja lopputulos eivät ole näkyvissä (Dewey 1933) mutta prosessin kuluessa alun visioita on mahdollista kirkastaa ja arvioida uudelleen. Lähtökohtana tutkimuksessa on kokeilutoiminta, joka ilmentää pyrkimystä käytäntöjen kehittämiseen. Vähintään yhtä tärkeää oli näkemyksen rakentaminen toimintakäytännöistä ja niissä elävistä ajattelutavoista sekä käsityksistä, joista käsitteellinen tarkastelu ja teorian kehittämisen hypoteesit voidaan johtaa.

Ehkä hämmäntävin havaintoni tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja menetelmällistä viitekehystä hahmottaessani oli Deweyn (1966) ja Vygotskyn (1978) teorioiden samansuuntaisuus oppimisen (kokemuksen) sosiohistorialli-

sesta luonteesta. Sikäli olisin voinut kulkea metodisesti lähellä Vygotskyn pääkäsitettä toiminnan kulttuurisesta välittyneisyydestä. Valitsin kuitenkin Deweyn, koska hänen toiminnan ja kokemuksen käsitteensä antavat mielekkään kehyyksen oppimiselle, jonka tutkimuksessani olen ottanut huomioon kolmesta eri näkökulmasta (lapsen, vanhempien ja ammatti-ihmisten) ja **erityisesti** näiden **näkökulmien yhdistymisen tarkasteluna** toiminnan syklissä. Lisäksi vygotkskilaisesta ajattelusta kehittynyt toimintatutkimuksen suuntaus (kehittävä työntutkimus, ks. Engeström 1995) on saanut melko formaalin muodon, joka ei olisi vastannut yhtä hyvin kokeiluprosessin tutkimuksellisia tarpeita kuin väljempään laadullisen tutkimuksen traditioon ja toimintatutkimuksen soveltamiseen johtanut deweylainen ajattelu. Tutkimuksessani olen kuitenkin painottanut enemmän pedagogista kuin sosiohistoriallista näkökulmaa.

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkimuksen etenemistä prosessinomaisesti, jolloin tutkimus saa itseään korjaavan luonteen (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990). Samalla tavalla voi kuvata VARSU-menetelmän kokeilutoiminnan ja tutkimuksen etenemistä. Tutkimus haki muotojaan ja etsi mahdollisuuksiaan monien vaikuttimien verkossa. Esimerkiksi tiivis yhteys käytännön työhön ja arkeen toi mukanaan monia haasteita ja tarpeita suunnan ja toimintatapojen muutokseen. Samalla tutkimusprosessin olennaiset osat (aineistot, kysymykset, tulkinnat) painottuivat uudella tavalla. Tutkimuksen pitkäjänteinen ja syklinen eteneminen (Zuber-Skerrit 1993) toi myös kokeiluun ja kehittämistoimintaan muutoksia ja uusia sisältöjä, kun tutkijana kokosin ja välitin tietoa ja kokemuksia osallistujien kesken ja välillä. Tällöin myös tutkija voidaan mieltää yhteistyökumppaniksi tai ohjaajaksi, joka voi toimia lisäresurssina ja apuna toimintakäytäntöjen kehittämisessä (Stringer 1996). Tutkijan roolini tässä kokonaisuudessa olen mieltänyt lähinnä ohjaajan ja koordinaattorin tehtävien kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkija on oppija ja osallisena yhteisessä oppimisprosessissa (Lincoln & Cuba 1985). Deweyn kasvatustilafilosofian valinta tutkimuksen perustaksi tarkoittaa samalla myös pragmaattisen näkökulman valintaa oppimisen tarkastelussa. Osallisuuteni tutkijana ja sitoutumiseni käytännön lähtökohtiin toi mukanaan paitsi metodisen myös sisällöllisen vastuun, joka kokeilun VARSU-luonteesta huolimatta oli usein vastuuta laaja-alaisesta käytännön toiminnan ja sen piirteiden arvioimisesta. Samalla tavalla toimintatutkimuksen keskeiset periaatteet - praktisuus, emansipatorisuus ja osallisuus (Carr & Kemmis 1986) - korostavat, että päävastuu toiminnan kehittämisestä on osallistujilla. Tutkija ei voi jättäytyä tyystin ulkopuoliseksi tarkkailijaksi.

VARSU-kokeilu- ja tutkimusprosessissa pyrin yhteiseen vastuuseen ja vastuun jakamiseen niin, että toimintakokonaisuuden eri puolet saisivat riittävästi ja tasapuolisesti huomiota tutkimuksessa. Useiden prosessien samanaikaisuus jättää sijaa aiheelliselle epäilylle, että kaikkea ei ehditty analysoida, tulkita ja muuntaa kehittämisen kannalta mielekkääksi taitotiedoksi ja riittävän nopeasti. Tämä oppimis- ja omaksumiskapasiteetin rajallisuus koskettaa niin tutkijaa kuin tutkittaviakin ja on valitettavan tunnistettava ja tunnustettava ongelma. Kuitenkin ajan kulumisen ja paluu tilanteisiin voi auttaa vielä hahmottamaan prosessia uudella tavalla eli kirkastamaan visiota, kuten kriittinen teoria edellyttää.

Aineistot

Tutkimus alkoi 1998 Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella, kun lähialueiden päivähoidon henkilöstöä kutsuttiin koulutukseen tutustumaan Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelmaan, sen perusteisiin ja käyttöön lasten kehityksen tukemisessa. Järjestetyissä koulutustilaisuuksissa pyydettiin päivähoidon ammatti-ihmisiä osallistumaan tutkimukseen menetelmän käyttäjinä. Menetelmän käytössä tarvittavan materiaalin osallistujille toimitti erityispedagogiikan laitos.

Tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimusluvista sovittiin päivähoidosta vastaavien henkilöiden kanssa. Lisäksi päivähoidossa olevien lasten vanhemmille toimitettiin tiedotuskirje tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Päivähoitohenkilöstö valitsi perheet, joille kirjeet välitettiin, ja perheet päättivät itse osallistumisestaan. Perhepäivähoitoon tieto tutkimuksesta ja mahdollisuudesta osallistua välittyi kiertävien erityislastentarhanopettajien kautta. Mukaan halunneet perheet palauttivat tutkimussitoumuksen suoraan erityispedagogiikan laitokselle. Videointeja varten pyydettiin lupa myös ryhmän muiden lasten vanhemmilta ja videoinnit rajattiin niin, että vain luvan antaneiden perheiden lapset olivat mukana kuvattaessa.

TAULUKKO 1 Kokeilu- ja tutkimushankkeen käynnistyminen ja eteneminen

A-vaihe 1998	JY, erityispedagogiikan laitos – kevät 1998		
	<ul style="list-style-type: none"> • kaksi koulutustilaisuutta päivähoidon henkilöstölle (yhteensä 48 osallistujaa) 		
B -vaihe 1998	Tutkimus käynnistyy, aineiston keruun I vaihe		
C -vaihe 1998–2000	<ul style="list-style-type: none"> • huhti–kesäkuu 1998 (Päivi Lång) VARSU-kokeilu ja aineiston keruun II vaihe käynnistyvät		
maaliskuu 2000	1998–toukokuu	huhtikuu 1998–syyskuu 1999	lokakuu 1998–lokakuu 1999
<ul style="list-style-type: none"> • päiväkotia 1, yksi ryhmä (Susanna Halme, Päivi Hulkkonen, Anu Keinonen & Anne Trög) 9 koulutustapaamista 9 nauhoitusta em. tapaamisista	<ul style="list-style-type: none"> • päiväkotia 2, kolme ryhmää (Susanna Halme, Päivi Hulkkonen, Anu Keinonen & Anne Trög) 10 ryhmien yhteistä koulutustapaamista 2 nauhoitusta em. tapaamisista, muista tutkijan muistiinpanot	<ul style="list-style-type: none"> • perhepäivähoito (Hanna Heikkilä & Miia Nieminen) 2 koulutustapaamista ei nauhoitusta, tutkijan muistiinpanot	
D-vaihe 2000–2003	Tutkimusaineistojen jatko- ja meta-analyysi 2000–2002 Raportointi 2003		

Tutkimus ja kokeilu olivat tiivis prosessi, jossa nivoutuivat yhteen ammatti-ihmisten kouluttaminen, toimintojen arviointi ja suunnittelu sekä aineiston kokoaminen. Taulukko 1 kuvaa kokeilun ja tutkimuksen käynnistämistä ja etenemistä. Tutkimuksen aineistona on Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman (VARSUn) kokeilusta kertynyt haastattelu-, havainnointi- ja dokumenttiaineisto sekä tutkijan päiväkirja. Tutkimukseen osallistui viisi lasta vanhempineen. Tutkimuksessa on haastateltu lasten vanhempia ja heidän sekä lapsen

kanssa työskenteleviä ammatti-ihmisiä. Lisäksi on havainnoitu ja nauhoitettu ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteisiä arviointi- ja suunnittelutapaamisia.

Taulukossa 2 on tiivistetysti tutkimuksen keskeiset aineistot ja tutkimukseen osallistuneet tutkimuskysymyksittäin ryhmiteltynä. Ryhmittely on osin viitteellinen, koska täysin toisensa poissulkevia rajauksia tutkimuskysymysten ja aineistojen välillä on mahdoton tehdä tutkimuksen prosessiluonteen takia.

Tutkimustehtävien kannalta oleelliset aineistot rakentuivat eri tavoin. Kuten taulukko 2 kertoo, ensimmäiseen tutkimuskysymykseen oli selvimminkin oma erillinen aineistonsa. Muissa kysymyksissä aineistojen välillä on monitasoisia yhteyksiä. Toisaalta perhepäivähoitoympäristöä koskeva kysymyksenasettelu (3. tutkimuskysymys) oli erillinen tehtävä, mutta toisaalta kyseinen aineisto kytkeytyi läheisesti muuhun aineistoon esimerkiksi vanhempien ja lapsen näkökulman avaajana. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tärkeimmiksi aineistoiksi osoittautuivat nauhoitteet ja havaintomuistiinpanot, jotka kuvasivat konkreettisia yhteistyötilanteita päivähoiton henkilöstön ja vanhempien välillä, sekä tutkimuspäiväkirjamerkinnot.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineistot osallistujien ja tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuina

Aineisto	Osallistujat	Tutkimuskysymykset
haastattelu (yhteensä noin 8 tuntia)	13 päivähoiton ammatti-ihmistä ryhmä- ja yksittäishaastatteluina	1. Millainen on alle 3-vuotiaan lapsen asema erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevana lapsena päivähoitossa?
haastattelu (yhteensä noin 5 tuntia)	5 päivähoiton ammatti-ihmistä (avustaja, omahoitaja, erityislastentarhanopettaja, lastenhoitaja)	2. Miten VARSU:n käyttö muuttaa ammatillisia käsityksiä ja käytäntöjä?
haastattelu (yhteensä noin 4 tuntia)	perhepäivähoitaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja	3. Miten VARSU toimii perhepäivähoitossa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella?
haastattelu (yhteensä noin 6 tuntia)	9 vanhempaa (haastateltu osin äidit ja isät yhdessä, osin erikseen)	tutkimuskysymys 2 ja 3, vanhempien näkökulma
suunnittelupalaverien havainnointit ja nauhoitukset (yhteensä 16 kokoontumista: nauhoitteita 7½ tuntia ja 4 kokoontumisen havainnointimuistiinpanot)	ammatti-ihmiset (avustaja, erityislastentarhanopettaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, kuntoutusohjaaja, lastenhoitaja, perhepäivähoitaja) ja vanhemmat	tutkimuskysymys 2 ja 3, ammatti-ihmisten (ammatillisen osaamisen) näkökulma
arjen toimintojen/lapsen videointi ja havainnointi (yhteensä 37 tuntia)	4 lasta päiväkotihoidossa (Harri, Jani, Kaisa ja Viljami), 1 lapsi perhepäivähoitossa (Otto)	tutkimuskysymys 2 ja 3, ammatti-ihmisten (ammatillisen osaamisen) näkökulma ja lapsen näkökulma
lasta kuvaava dokumenttiaineisto (arviointit, suunnitelmat, lausunnot ym.)	4 lasta päiväkotihoidossa (Harri, Jani, Kaisa ja Viljami), 1 lapsi perhepäivähoitossa (Otto)	tutkimuskysymys 2 ja 3, ammatti-ihmisten (ammatillisen osaamisen) näkökulma ja lapsen näkökulma

Analyysiprosessi

Tutkimuksen analyysiprosessin perustana on laadullinen sisällönanalyysi, joka voidaan ymmärtää toisaalta laajana teoreettisena viitekehyksenä ja toisaalta tutkimuksen metodisena ratkaisuna (Tuomi & Sarajärvi 2003). Sisällönanalyysin lähtökohtana pidetään yleensä kvantitatiivista tutkimusta ja laatujen määrällistä luokitusta (esim. Rose 2001, 54 – 68). Laadullinen sisällönanalyysi vastaa kuitenkin enemmän keskustelun- tai diskurssianalyysin olemusta, joista se poikkeaa lähinnä analyysiyksikön hahmottamisessa. Sisällönanalyysin yksikönä voidaan pitää laajempaa ajatusta, ideaa tai käsitystä (sisältöä) kuvaavaa aineistoa kuin keskustelun- tai diskurssianalyysissä, joiden tehtävänä on enemmänkin yksityiskohtainen kuvaus sosiaalisen todellisuuden tuottamisesta keskustelu- ja tekstiaineistojen pohjalta. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on analyysin menetelmällinen perusratkaisu, jonka olen kytkenyt laajempaan tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen tutkimusparadigman (kriittinen teoria, Dewey, toimintatutkimus) edellyttämällä tavalla. Toimintatutkimukselle on ominaista, ettei sillä ole tiukkaa metodologista sitoumusta, eikä se itsessään ole myöskään metodi, vaan tutkimusta toteutettaessa käytetään erilaisia tutkimusvälineitä (esim. Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimukseni sisällönanalyysin voi perusorientaatioltaan nimetä ilmiön ymmärtämiseen tähtääväksi kuvaukseski. Ymmärtämisen perusta rakentuu laadullisessa tutkimuksessa laajaan analyysiin. Sisällönanalyysi palvelee tällöin tehtävää, jonka tavoitteena on tiivistetyksi ja yleisellä tasolla kuvata tutkittavaa ilmiötä (ks. esim. Rose 2001). Sisällönanalyysin käyttö metodisesti moninaisessa analyysiprosessissa on perusteltua myös siksi, että monet laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät polveutuvat sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Siksi liukuva siirtyminen sisällönanalyysissä analysointiin yksiköiden ja tarkkuuden välillä on joustavaa ja tarkoituksenmukaista. Analyysiprosessissa etenin kuvauksen perustalta analyysin rinnalla tulkintaan, jonka tarkoituksena on ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä.

Analyysiäni on ohjannut teoreettiseksi lähtökohdaksi ottamani ajatus käsitysten ja käytännön välisestä yhteydestä. Tällöin analyysin ydin on enemmän käsityksiä ja käytäntöjä välittävissä prosesseissa (kokemus, oppiminen) kuin käsityksissä ja käytännöissä erillisinä todellisuuksina (vrt. fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa ja fenomenografia).

Tutkimustehtäviin on vastattu kahden eritasoisen analyysiprosessin perustalta. Perustason analyysin (perusanalyysi) ovat tehneet opiskelijat, jotka keräsivät aineistoa ja tekivät pro gradu tutkielmansa kokeiluhankkeessa. Prosessissa tutkimuskysymykset ja tutkimuksen keskeiset tehtävät ovat muuttuneet ja muotoutuneet osin toisiksi kuin alun perin suunniteltiin ja tulkinnat ovat vastaavasti muuttuneet. Kuitenkin koko tutkimuksessa analyysiä ohjanneina teemoina säilyivät arviointi, suunnittelu (suunnitelmat) ja toteutus (lapsen ohjaus). Lisäksi olen tulkinnassa käyttänyt hyväksi kokeilussa kertyneitä kokemuksiani ja kokeilun aikana kirjaamiani tutkimuspäivämerkintöjä sekä kokeilun että tutkimuksen vaiheista ja edistymisestä. Tutkimuskysymyksittäin etenevä kooste analyysin kehittelystä aineistoittain sekä siirtyminen tulkinnassa yleisemmälle käsitteelliselle tasolle (jatkoanalyysi, metataso) on kuvattu tiivistäen luvussa 1.4 (ks. taulukko 1). Analyysiprosessissa tarkentui kaikki aineistot

kattava meta-analyttinen kysymyksenasettelu, joka vastaa tutkimuksen kaksitasoisen tehtävänasettelun mukaista käytännöistä kumpuavaa ja niihin kytkeytyvää käsitteiden tarkastelua.

Jatkoanalyysissä pyrin toisaalta tiivistämään aineistoa oleellisia kokeilu-prosessin piirteitä ja kokemuksia kuvatessani. Toisaalta pyrin myös tarkentamaan ja syventämään opiskelijoiden analyysiä ja tulkintaa lukemalla ja jäsentämällä aineistoa uudelleen. Pääsääntöisesti hyödynsin työskentelyssäni kuitenkin opiskelijoiden jo tekemiä analyyskejä ja raportoimia tuloksia. Jatkoanalyysi eroaa perusanalyysistä erityisesti siinä, että olen käsitellyt ja analysoinut aineistot kokonaisvaltaisesti ('yli aineistojen'). Otin mukaan aineistoja, jotka opiskelijat olivat karsineet pois analyysissään. Samalla analysoin opiskelijoiden jo tuottamia tulkintoja.

Jatkoanalyysin ja meta-analyttisen tarkastelun tukena käytin myös koulutustapaamisista kertyneitä kokemuksiani ja aineistoja (ks. taulukko 1, s:lla 138). Tämä rinnakkaisen aineiston käyttö auttoi erityisesti variaation tunnistamisessa ja tulkintojen tarkistamisessa. Koulutustapaamiset olivat luonteeltaan keskustelevia, ja niissä pohdittiin kulloinkin ajankohtaisia kokeiluun liittyviä kysymyksiä. Toimintatapa vastasi paljolti focus group-idea, jossa tutkijana voi esittää erilaisia hypoteettisia ajatusmalleja ja käsityksiä, ja saada osallistujilta palautetta arvioidakseen omaa ymmärrystään ja tulkintojaan (Litoselliti 2003).

Analyysitapanani pyrin säilyttämään induktiivisuuden (ks. esim. Bogdan & Biklen 1998; Suoranta & Eskola 1992), jolloin aineiston karsinnan perusteena oli perusanalyysissäkin toteutunut aiheen mukainen rajausta (arviointi, suunnittelu, toteutus). Induktiivisuudella tarkoitan analyysin luonteena erityisesti sitä, että tutkimuksen aiheeseen liittyvän rajauksen sisällä erilaiset näkemykset ja näkökulmat on pyritty saamaan esiin karsimattomina. Siksi olen jatkoanalyysissä pikemmin pyrkinyt havaitsemaan ja nostamaan esiin kokeilun kriittiset äänenpainot ja eroavuudet näkemyksissä kuin sulkemaan niitä pois, koska uskoin niiden osaltaan tuovan vastauksia ammatillisen osaamisen laajaan ja tarkoitukseenmukaiseen (eli käytännölliseen) hahmottamiseen. Induktiivisuuden perusidean mukaan olen pyrkinyt etenemään yksittäisistä havainnoista ja löydöistä yleisempään kokonaisuuksien jäsentämiseen.

Toisaalta täysin aineistolähtöistä ja induktiivista lähtökohtaa tutkimuksessa voidaan pitää mahdottomana. Olen lähestynyt tutkittavaa ilmiötä paitsi aineistolähtöisesti myös niihin ennakoajatuksiin ja -tietoihin perustaen, jotka minulla tutkijana aiheesta oli jo ennen kokeilun ja tutkimuksen alkua. Lähtökohtani olen kuvannut tutkimuksen viitekehystenä ja tutkijasitoumuksenani (luku 1.2) sekä valitsemani tarkastelunäkökulman (luku 3) kautta. Tutkimuksen jäsenyyksessä ja raportoinnissa olen lisäksi pyrkinyt kaivamaan esiin sekä tutkimukseen osallistuneiden että oman oppimisprosessini.

Aineistolähtöisen analyysin ja edustamani tutkijasitoumuksen ilmentymänä voi pitää esimerkiksi ammatillisen osaamisen hahmottamista niin, että käytin meta-analyttisinä suodattimina lapsilähtöisyyden ja perhelähtöisyyden käsitteitä. Nämä käsitteet löytyivät tutkimusta taustoittavan käsitetarkastelun ja perusanalyysin kautta olennaisiksi viitteistäjiksi. Jatkoanalyysin tavoitteena oli kuvata ammatillisen osaamisen jäsentymistä lapsi- ja perhelähtöiseksi asiantuntijuudeksi: millaista varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on ja miten se voi toteutua?

Tutkimuskysymys 1 "Millainen on alle kolmevuotiaan lapsen asema erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevana lapsena päivähoitossa?"

Perusanalyysi. Alle kolmevuotiaiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatamista ja kuntouttamista kuvaava aineisto koostuu haastatteluista, joihin osallistui päivähoiton henkilöstöä kahdesta pienryhmästä, kahdesta integroidusta erityisryhmästä ja yhdestä erityisryhmästä. Lisäksi haastateltiin kahta kiertävää erityislastentarhanopettajaa, joiden tehtävänä oli koordinoida lasten päivähoitopalveluja sekä ohjata ryhmien henkilökuntaa lapsen kehityksen tukemisessa. Haastattelut sovittiin kuhunkin työyksikköön tai työntekijän omaan toimitilaan haastateltaville sopivaan ajankohtaan.

Haastatteluissa pyrittiin käyttämään mahdollisimman avointa keskustelun ohjausta. Keskustelun pohjaksi jäsennettiin kuitenkin teemarunko, joka auttoi haastattelijaa seuraamaan, kertyikö haastattelussa aineistoa tutkimuksen aiheeseen ja huomionkohteisiin. Teemarunko muodostettiin seuraavista keskeisistä sisältöalueista: erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoiton aloitusvaiheet, kuntoutuksen suunnittelu, suunnitelman laadinta, suunnitelman toteuttaminen, arviointi, yhteistyö, kehittämisideat ja toteutuvien käytäntöjen arviointi.

Aineisto on kuvattu tiivistetysti taulukossa 3, jossa näkyy, että kiertävät erityislastentarhanopettajat, yksi erityislastentarhan opettaja ja yksi lastenhoitaja haastateltiin yksittäin. Muut haastateltiin yhdessä niin, että heidän ajatustensa ja kuvaustensa voi ajatella edustavan kunkin ryhmän tyypillisiä käsityksiä ja käytänteitä. Kahdella avustajista oli lähihoitajan koulutus, yksi avustajista oli suorittanut ylioppilastutkinnon mutta hänellä ei ollut koulutusta päivähoitoalalle. Kaikilla muilla haastatelluilla paitsi edellä mainitulla avustajalla (yo) oli aiempaa kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista.

Haastatelluista useimmilla oli pitkä työkokemus päivähoitoalalla (alle 10:stä lähes 30 vuoteen). Keskimääräinen työkokemus lastentarhanopettajilla on Viitalan (1999) mukaan 12 vuotta, joten tutkimukseen osallistuneet olivat keskimääräistä kokeneempia päivähoiton ammatti-ihmisiä. Toisaalta mukana oli myös kaksi avustajaa, joilla työkokemus alalta oli vielä varsin lyhyt. Siten aineistoa voi pitää melko tasapainoisena ja kattavana. Aineiston heikkoutena on, ettei haastateltujen ikää ja kaikkea työkokemusta eritelty yksityiskohtaisesti. Tulkintaa alle kolmevuotiaiden asemasta tukea ja ohjausta tarvitsevina lapsina olisi vahvistanut myös se, että haastateltavia olisi ollut enemmän mukana juuri pientenryhmistä ja perhepäivähoidosta, jonne alle kolmevuotiaiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ohjaus näytti keskittyvän.

Litteroinnissa haastatteluaineistot kirjoitettiin sanatarkasti muuttamatta puhuttua kieltä ja jättämättä mitään pois. Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi yhteensä 253 A4-sivua (rv 2, vas. marginaali 2,5 cm). Haastattelut koodattiin ensin kokonaisuutena ja työ tuotti noin 60 koodia, joita tarkastelemalla nähtiin, että haastattelujen tuottama kuva ryhmien toimintatavoista ja ammatti-ihmisten työskentelystä vaikutti kattavalta. Koodit koottiin uudelleen laajemmiksi luokituksiksi, jotka nimettiin seuraavasti: 1) päivähoiton aloituskäytännöt, 2) arviointi, 3) diagnoosi ja diagnoosin antajan osuus, 4) kuntoutus, 5) lapset ilman diagnoosia, 6) vanhemmat, 7) kuntoutussuunnitelma ja 8) alle 3-

vuotiaat päivähoitossa. Tämä luokittelu karsi alkuperäisestä aineistosta noin yhden neljänneksen.

TAULUKKO 3 Haastatteluaineistot alle kolmevuotiaiden erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitosta

Päiväkotiryhmä	Haastateltavat	Haastattelun kesto	Litteroitu aineisto
pienryhmä	lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, avustaja	1 t 15 min	38 sivua
integroitu erit.ryhmä	erityislastentarhanopettaja, lastenhoitaja, 2 avustajaa	1 t 15 min	44 sivua
erityisryhmä	erityislastentarhanopettaja, erityisluokanopettaja	45 min	24 sivua
integroitu erit.ryhmä	erityislastentarhanopettaja	1 t 30 min	39 sivua
seimiosasto	lastenhoitaja	45 min	23 sivua
	kiertävä	1 t	38 sivua
	erityislastentarhanopettaja		
	kiertävä	1 t 45 min	47 sivua
	erityislastentarhanopettaja		

Luokituksen pohjalta analyysissä tiivistyi neljä keskeistä teema-aluetta, jotka ovat 1) päivähoiton aloitus alle kolmevuotiaana, 2) arviointi päiväkotikuntoutuksessa, 3) suunnittelu päiväkotikuntoutuksessa ja 4) päiväkotikuntoutuksen toteuttaminen. Päivi Lång kuvasi pro gradu-tutkielmansa tulokset mainituilla teema-alueilla seuraavasti: *“Alle kolmevuotiaiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutus on vähäistä päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen suunnittelun perusta, kuntoutussuunnitelma, laaditaan kiertävään erityislastentarhanopettajan koolle kutsumassa palaverissa. Palaverissa on mukana erityislapsen vanhemmat, päiväkotihenkilökuntaa ja lapsen muusta kuntoutuksesta vastaavat henkilöt. Varhaiskasvatuksen tavoitteet kirjataan kuntoutussuunnitelmaan. Varhaiskuntoutuksen tavoitteet ovat alle kolmevuotiailla erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla perushoitoon liittyviä. Ilman jatkuvaa erityislapsen arviointia ja tavoitteiden seurantaan kuntoutustyö on merkityksentöntä ja laadittu kuntoutussuunnitelma ei vastaa tarkoitustaan.”*

Edellä kuvatun ensimmäisen vaiheen analyysin ammatti-ihmisten työskentelystä ja osaamisesta alle kolmevuotiaiden ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa voi tiivistää toteamalla, että käytännöt eivät toimi jäsentyneesti päivähoiton pienimpien kehityksellisenä tukena. Lisäksi ammatillinen osaaminen näyttää jäsentymättömyyden myötä hajautuvan niin, ettei vastuu lapsen ohjaamisesta ja kehityksellisestä tuesta ole selvästi kenellekään nimettynä.

Jatkoanalyysi. Jatkoanalyysin perustaksi valitsin lapsen näkökulman kahdesta syystä. Ensinnä päivähoiton pienimmät eli alle kolmevuotiaat nähdään yleisesti lapsina, joiden kehitykseen vaikuttaminen on merkityksellistä ja tuottaa tulosta. Toiseksi perusanalyysin tulos antoi viitteitä, että juuri alle kolmevuotiaiden lasten ohjaus on päivähoitossa melko jäsentymätön kokonaisuus.

Jatkoanalyysin toteutin lukemalla ensin koko alkuperäisen aineiston ja sitten opiskelijan pro gradu-tutkielman. Jatkoin analyysiä lukemalla aineistoa ja pro gradua rinnakkain. Samalla merkitsin marginaaliin koodit kaikkiin kohtiin, joissa puhuttiin lapsesta (alle 3-vuotiaat, taidot, kehitys jne.) ja lapsen ohjaamisesta (esim. hoito, kuntoutus, kasvatusta, terapia). Tämä koodaus pelkisti aineis-

ton noin puoleen alkuperäisestä. Kokosin koodien mukaisia tekstiedostoja heti koodauksen jälkeen, ja kun tekstit olivat koossa, luin ne uudelleen. Uudelleen lukemisen jälkeen ryhdyin ryhmittämään toisistaan poikkeavia kuvauksia lapsesta ja lapsen ohjaamisesta omiksi kokonaisuuksikseen vertailun pohjalta.

Analyysissä etenin aiemmasta teemoittelusta (osin sitä noudattaen osin laajentaen) analyysitapaan, jota voi nimittää tyypittelyksi (ks. esim. Suoranta & Eskola 1992). Tyypittelyssä tavoitteena oli koota mahdollisimman kattavasti erilaiset lasta kuvaavat näkökulmat ja saada esiin niiden kytkös varhaiskasvatuksen ja -kuntoutuksen käsitteisiin. Tyypittelyssä näkemykset alle kolmevuotiaasta lapsesta erityisen tuen tarvitsijana tiivistyivät kolmeksi kokonaisuudeksi, joissa hahmottuu, millaisena lapsi päivähoitossa nähdään ja miten tämä näkemys ohjaa päivähoiton kuntouttavia toimia. Käsitteet lapsista ja käsitteisiin liittyvä näkemykset tarvittavista toimista kokosin yhteen, jolloin tuotettu kuvaus voidaan nimetä 'lapsen asemaksi' lapsena päivähoitossa muiden lasten joukossa. Luodut tyypittelyt ovat lapsen aseman erilaisia ilmenemismuotoja, joilla ei ole konkreettista yhteyttä tiettyihin (esim. tähän tutkimukseen osallistuneisiin) lapsiin ja jotka on myös purettu ammatillisista yhteyksistään (mikä minkin ammattiryhmän käsitys on).

Tutkimuskysymys 2 "Miten toimintaperustainen ohjaus ja Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma, VARSU, nivoutui osaksi ammatillisia käytäntöjä ja käsityksiä?"

Käsittelen seuraavassa toiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä analyysiratkaisuja alakysymysten jaottelun mukaisesti. Jaottelu on varsin teennäinen, koska kysymysten väliset aineisto- ja analyysirajat ovat tekemällä tehtyjä: kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa erityisesti jatkoanalyysissä ja sitä seuranneessa meta-analyttisessä tarkastelussa. Kuitenkin jaottelu ja jäsenitys on ollut välttämätön, jotta ilmiön eri puolet tulisivat mahdollisimman selvästi näkyviin. Erityisesti olen jatkoanalyysissä antanut tilaa vanhempien ja lapsen näkökulmalle ammatillisen osaamisen jäsentämisessä.

Vanhempien ja lapsen näkökulma ovat aineistoa ja tuloksia kokoavat suodattimet, joilla olen pyrkinyt pitämään koossa pilkotun kokonaisuuden. Kokonaisuuden pilkkominen on keinotekoista, koska kaikki arviointi-, suunnittelu- ja toteutusprosessin osat kuuluvat tiiviisti yhteen ja vaikuttavat käytännössä toinen toiseensa. Jäsennyksenä toimineet, teemasta pilkotut osat voi nimetä alakysymysten mukaan seuraavasti (1) arviointi ja suunnitelmat, (2) arviointi ja suunnittelu prosessina ja (3) suunnittelu ja toteutus. Tämä jäsenitys on perusrunko, jonka mukaisesti olen edennyt aineiston analyysissä, tutkimustehtävien jäsentämisessä ja tulosten raportoinnissa.

Tutkimuskysymys 2.1 "Miten VARSUn käyttö muuttaa arviointia, suunnittelua ja suunnitelmia?"

Perusanalyysi. Tutkimuskysymykseen vastattiin aineistolla, johon sisältyi kaikki päiväkodissa lapsesta ja lapsen ohjaamisesta kirjattu ja säilytetty dokumenttiaineisto. Dokumenttiaineisto sisälsi siten myös muuta kuin tutkimusta

varten koottua materiaalia. Tutkimukseen liittyvänä aineistona olivat VARSU-arviointilomakkeet, lapsen ohjauksen suunnitelmat (HOPS) ja perhepalvelusuunnitelmat. Dokumentteja lapsista (Harri, Jani, Kaisa ja Viljami) kertyi yhteensä 135. Osa dokumentteja jäi aineiston ulkopuolelle, koska niiden päivämääriä ei pystytty jäljittämään.

Päivähoidon omia dokumentteja kootusta kirjallisesta materiaalista (135) oli yli puolet (76 kpl) ja lisäksi yhteensä 16 dokumenttia lapsista oli heidän aiemmista hoitopaikoistaan. Perheiltä saatuja lasta koskevia dokumentteja päiväkodeissa oli yhteensä 25. Dokumenttien jaottelu on koottu taulukkoon 4. Perheiltä saadut dokumentit on jätetty pois taulukon alkuperä erittelystä. Näihin dokumentteihin sisältyi psykologin, ravitsemusneuvojan ja toimintaterapeutin lausuntoja.

TAULUKKO 4 Lapsista kootut dokumentit ja dokumenttien alkuperä

Dokumentti	Keskussairaala	Kehitysvammaneuvo	Puheterapeutti	Aiempi hoitopaikka	Päiväkoti	Yhteensä
Harri	1	-	-	-	17	18
Jani	1	-	2	1	24	28
Kaisa	1	8	1	7	10	27
Viljami	1	2	1	8	25	37
Yhteensä	4	10	4	16	76	110

Aineiston analyysi käynnistyi aineiston järjestämisestä kunkin lapsen omaksi dokumenttiedostoksi (kansioiksi) aikajärjestyksessä. Kansioissa olevaa irrallista dokumenttiaineistoa ryhdyttiin kirjoittamaan aikajärjestyksessä kuvailevaksi tekstiksi. Teksteistä muodostui lasta kuvaava historiikki (narratiivi), joka noudatti alkuperäisten dokumenttien ilmaisutapaa ja sisältöjä niin, että kaikki lasta ja lapsen ohjaamista kuvaava aineisto säilyi mukana. Teksteihin ei otettu mukaan aineiston osia, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymykseen (esim. lääkitys, muut lääkinälliset toimenpiteet). Kronologinen tekstiedosto tuotti kuvan lapsesta ennen VARSU-kokeilua ja kokeilun aikana. Samoin suunnitelmia ennen kokeilua ja kokeilun aikana oli mahdollista verrata.

Aineisto koodattiin reunamerkinnoilla, joita olivat mm. taidot, osaaminen, vaikeudet, ongelmat, tarpeet, huoli, ja yhteistyö. Koodeista rakennettiin luokat, joita kertyi yhteensä 14. Luokitus auttoi jäsentämään kokonaisuutta tutkimuskysymysten suuntaan: mitä arviointiin sisältyy, mitä ja miten eri suunnitelmiin kirjataan ja mitä kokeilu tuo mukaan prosessiin? Koska aineisto oli laaja, sen jäsentäminen edellytti palaamista lapsista kirjoitetuista historiikkeista alkuperäisiin dokumentteihin ja erityisesti niistä löytyviin ajoituksiin. Luokittelun pohjalta hahmottuneet teemat olivat seuraavat: 1) lapsi dokumenttien kuvaamana, 2) erilliset arvioinnit ja suunnitelmat ja 3) muutokset ja VARSU.

Perusanalyysissä korostui lapsen kuvailu dokumenttien perustalta ja arviointien sekä suunnitelmien kirjavuus, koska aineistossa oli mukana runsaasti myös muita kuin päivähoidon omia dokumentteja. Susanna Halme ja Anu Keinonen kuvasivat keskeisiä tuloksiaan seuraavasti: *“Eriytyistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten arviointia ja oppimisen suunnittelua suorittavia tahoja olivat kehitysvammaneuvo, keskussairaala sekä päiväkotit. VARSU tiivisti päiväkodin ja vanhempien välistä yhteistyötä lapsen ohjauksen suunnittelussa. Arviointien ja henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien kirjaaminen oli dokumenttien valossa pitkä prosessi.*

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman kirjaaminen tapahtui usein vasta päiväkodin syys- tai kevätoimintakauden ollessa jo puoleessa välissä. Myös arviointien ja arviointitietoihin pohjautuvien HOPSien laadinnan väliaika oli keskimäärin kolme kuukautta. Uuden menetelmän tuomat lomakkeet eivät vielä täysin muuttuneet projektin aikana päivittäisen työnteon apuvälineiksi."

Jatkoanalyysi. Jatkoanalyysissä pelkistin aineiston kuvaamaan selvästi kokeilun aikaista arviointia ja suunnittelua sekä suunnitelmia, jolloin pois analyysistä jäi muu kuin kokeilussa kerätty materiaali. Perusanalyysiä selvemmin kohdensin analyysin myös vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteiseen arviointiin ja suunnitteluun sekä yhdessä tuotettuihin suunnitelmiin. Perusanalyysissä korostui lapsen oppimissuunnitelma (HOPS) ja jatkoanalyysissä etsin vastauksia myös lapsen suunnitelman ja perheen tilanteen kartoittamisen välillä (perheen tavoitelomakkeen ja perhepalvelusuunnitelmien analyysi). Lapsen oppimissuunnitelman analyysiä kohdensin asetetuista tavoitteista laajemmin suunnitteluun ja suunnitelmiin keinoineen ja toteutuksen jäsennyksineen.

Jatkoanalyysi on tässä kuvattu tässä varsin tiivistetysti. Suunnitelmat ovat tärkeä osa jäsenettäessä kokeilun ilmentämiä keskeisiä vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyön piirteitä. Tätäkin olennaisempaa kuitenkin näytti olevan, miten suunnitelmat tuotettiin ja miten niitä hyödynnettiin yhteistyössä.

Tutkimuskysymys 2.2. "Miten vanhemmat kuvaavat ja arvioivat VARSUn antia arviointi- ja suunnitteluprosessissa?"

Perusanalyysi. Haastatteluihin osallistui neljän lapsen seitsemän vanhempaa, ja haastattelut nauhoitettiin vanhempien luvalla. Yhdessä perheessä vanhemmat haastateltiin kolme kertaa, jotta prosessin kulkua vanhempien näkökulmasta voitiin tarkemmin hahmottaa. Yhdessä perheessä nauhoitus ei toiminut ensimmäisessä haastattelussa ja tutkija kirjoitti haastattelun muistiin välittömästi haastattelun jälkeen. Epäonnisen ensimmäisen haastattelun teemoihin palattiin loppuhaastattelussa muistiinpanoihin kirjatun aineiston varmentamiseksi. Vanhempien osallistuminen haastatteluihin on koosteena taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Vanhempien haastattelut

Vanhempien haastattelut	I haastattelu	II haastattelu	III haastattelu
Harri	isä, äiti (e*)	isä, äiti (e)	isä, äiti (e)
Jani	isä, äiti (y*)	-	äiti
Kaisa	äiti	-	äiti
Viljami	isä, äiti (e)	-	äiti

*e=erikseen; y=yhdessä

Haastattelun teemat koskivat perheen arkea ("Kerro perheesi arjesta"), lapsen hoitoa ja kuntoutusta, yhteistyötä päivähoidon ja muiden kuntoutustahojen kanssa, osallistumista lapsen arviointiin ja suunnitelmien laadintaan ja odotuksiin VARSU-kokeilussa ("Mitä toivot VARSU-kokeilulta?"). Ensimmäisten haastattelujen kesto vaihteli tunnista kahteen ja puoleen tuntiin. Vanhempien näkökulma ensimmäisessä analyysivaiheessa (alkuhaastattelu) jakaantuu ajallisesti

kahteen jatkumoon, aika ennen kokeilua ja osallisena kokeilussa, jota noudattaen analyysissä myös edettiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 137).

Seuraavaksi aineisto koodattiin noudatellen haastatteluteemoja. Analyysin apuna sekä alku- että loppuhaastattelujen koodauksessa ja teemoittelussa käytettiin muun muassa teemapuuta, joka jäsensi koodit osaksi laajempaa luokitusta. Alkuhaastattelun koodit ja luokitukset esimerkiksi jäsentyivät perheen ja lapsen tarpeita sekä yhteistyötä kuvaaviksi pääteemoiksi taulukossa 6 kuvatulla tavalla.

TAULUKKO 6 Vanhempien alkuhaastattelun luokittelu teemoittain

Perheen tarpeet	Lapsen tarpeet	Yhteistyö ammatti-ihmisten kanssa
lapsen hoito	vammaan liittyvät	sairaala, Kela, kv-neuvola, neuvola, terapeutit
tuki, jaksaminen	harrastukset, ym.	päivähoito

Loppuhaastattelun teemat kartoittivat vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia toteutuneesta kokeilusta ja yhteistyöstä päivähoidon henkilöstön kanssa. Teemat olivat seuraavat: 1) Miten kokeilu vastasi lapsen ja perheen tarpeisiin, 2) Miten VARSU-materiaalit toimivat yhteisen keskustelun ja päätöksenteon pohjana, 3) Miten suunnittelupalaverit ovat sujuneet päiväkodissa ja 4) Miten VARSU-kokeilu on mielestäsi edennyt? Myös Harrin perheen väliarvioinnissa haastattelu perustui loppuhaastattelun teemoihin. Loppuhaastattelut olivat alkuhaastatteluja lyhyempiä: kesto tunnista puoleentoista. Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi yhteensä 61 sivua (A4, rv. 1,5).

Loppuhaastattelujen koodaus seuraili haastattelun teemoja. Suuntaviivat loppuhaastattelun analyysille rakentuivat jo Harrin vanhempien toisen haastattelun analyysissä. Harrista ja hänen vanhemmistaan muodostui kokeilukokemuksia kuvaavan aineiston punainen lanka. Aluksi aineisto siis koodattiin haastatteluteemojen mukaan. Sen jälkeen koodeista koostettiin pääteemat, jotka olivat kokemukset arvioinnista, kokemukset suunnittelusta, osallistuminen ja lapsen ohjaaminen. Harriin ja hänen vanhempiinsa liittyvän aineiston keskeytyttä voi pitää tutkimuksen epäluotettavuustekijänä. Toisaalta yksi kattavampi aineisto antoi perustan eri perheiden näkökulmien vertailuun ja siten rikkaaseen kuvaukseen syntyneen variaation perustalta.

Vanhempien haastattelujen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla aiemmin on yhteistyöstä ammatti-ihmisten kanssa, eli millaisesta lähtötilanteesta vanhemmat tulivat mukaan VARSU-kokeiluun. Lisäksi haluttiin selvittää, miten vanhemmat kokevat yhteistyön lapsen ohjauksen suunnittelussa VARSUa käytettäessä. Päivi Hulkkonen tiivistä vanhempien näkökulman seuraavasti: *”Tutkimuksessa tuli esille, että perheillä oli paljon tarpeita vammaisen tai riskilapsen syntymän jälkeen. Perheiden tarpeet olivat hyvin yksilöllisiä, samoin kokemukset yhteistyöstä eri ammattilaisten kanssa. Perheet olivat ehtineet järjestää jo ennen kokeilua monia perheille ja lapselle kuuluvia palveluita. Perheet pitivät VARSUa hyödyllisenä välineenä perheiden ja ammattilaisten yhteistyöhön. VARSU-arviointilomakkeet auttoivat vanhempia tiedostamaan perheen tarpeita ja opettivat lapsen arviointia. Perheiden tyytyväisyys VARSU-kokeilun lopussa oli suhteessa siihen, miten perheiden alussa määrittellemät tavoitteet otettiin huomioon. Parhaimmillaan*

kokeilussa päästiin siihen, että lapsen oppimissuunnitelman tavoitteita toteutettiin sekä hoidossa että kotona perheen arkipäivän tilanteissa.”

Haastattelujen lisäksi vanhempien näkökulmaa valottaa aineisto päivähoidon ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteisistä kokoontumisista lapsen ohjauksen suunnittelua varten. Tutkimuksen raportoinnin selkeyttämiseksi ko. aineisto on kuitenkin raportoitu osana ammatti-ihmisten toimintaa ja ammatillista työskentelyä käsittelevää lukua 6.4.

Jatkoanalyysi. Jatkaessani analyysiä pyrin sekä erottelemaan että yhdistämään tekijöitä, jotka näyttivät vaikuttavan vanhempien kokemuksiin kokeilussa. Perustason analyysiä selvemmin rajasin aineiston koskemaan kokeilua ja siihen liittyviä kokemuksia. Perheiden aiempi kokemus yhteistyöstä on merkittävä vaikutin vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteisen työskentelyn muotoutumisessa. Aiemmat kokemukset vaikuttavat odotuksiin myös uudessa tilanteessa. Kulloistenkin odotusten merkitys on siten oleellinen tekijä. Siksi painotin odotuksia ja odotusten taustavaikuttimia analyysissä. Koodasin aineiston uudelleen perusanalyysiä seurailleen mutta luokituksia osin purkaen. Luokitusten purkamisen auttoi koostamaan seuraavat teemat: 1) alkutilanne ja odotukset, 2) vanhemmat arvioijina, 3) osallisuus suunnittelussa, 4) tehtävänä kasvatus ja 5) kokeilun arviointi.

Tämä tiivistetty vanhempien kokemuksia kuvaava osuus noudattaa selvimmin jo perusanalyysivaiheessa tehtyä tulkintaa (verrattuna muihin jatkoanalyysin tutkimuskysymyksiin). Olen jättänyt kuvauksen tietoisesti lyhyeksi, koska tätä aineistoa olennaisempi kuvaus vanhempien osallistumisesta ja yhteistyöstä ammatti-ihmisten kanssa sisältyy ammattikäytäntöjä ja ammatillista työskentelyä kuvaavaan aineistoon, jonka esitän seuraavaksi.

Tutkimuskysymys 2.3. “Miten ammatti-ihmiset omaksuvat VARSUn osaksi arviointi-, suunnittelu- ja ohjausprosessia?”

Perusanalyysi. Ensimmäinen perusanalyysin keskeisistä aineistoista koostui vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteisten suunnittelupalaverien havainnoinneista ja nauhoitteista. Tämä aineisto on osin yhtenevä vanhempien näkökulmaa valottaneen aineiston kanssa. Lasten kanssa työskennelleet ammatti-ihmiset myös haastateltiin. Palaverinauhoitteita ja -havainnointeja on yhteensä yhdeksästä ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteisestä arviointi- ja suunnittelutapaamisesta. Perusanalyysiin näistä valittiin kolme nauhoitettua ja kaksi havainnoitua palaveriaineistoa. Nauhoitteet ja havainnoinnit on kirjoitettu tekstiksi analyysiä varten sanasta sanaan.

Haastatteluissa kysyttiin ammatti-ihmisten kokemuksia VARSUn omaksumisesta, käytännön toteutuksesta ja annista oman työn kannalta sekä yleisesti muuta VARSU-menetelmään liittyvää. Haastatteluihin osallistui viisi lasten kanssa työskennellyttä ammatti-ihmistä: Harrin lastentarhanopettaja, Janin oma opettaja (elto), Viljamin oma opettaja (elto) ja ryhmän toinen opettaja (elto). Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Analyysissä tiivistettiin haastatteluteemojen mukaisesti keskeinen sisältö ensin kunkin haastateltavan kerronnasta ja sitten yli haastattelujen. Kaikkia haastatteluja kuvaava tiivistys teemoittain on esitetty taulukossa 7. Lisäksi aineistoon sisältyi muistiinpanoja vapaamuotoisista keskusteluista ammatti-ihmisten kanssa.

TAULUKKO 7 Yhteenveto ammatti-ihmisten haastatteluista teemoittain

Teema	Yhteenveto
VARSUn omaksuminen	VARSUssa on iso materiaalmäärä, jonka omaksuminen vaatii työtä ja aikaa. Sitten helppo käyttää ja antaa vinkkejä lasten kanssa puuhailuun.
VARSUn anti omaan työhön	Antaa työhön tavoitteita, joustonvaraa, selkiinnyttää toimintaa ja antaa varmuutta. Tuo perheen lähemmäksi ammattilaisia ja oppii tuntemaan lapsen.
Käytännön toteutus	Mahdollistaa yhteisten tavoitteiden asettamisen vanhempien kanssa. Asiat kirjataan arkikielellä, jolloin niistä tullaan tietoisiksi. Yhdessä asetetut tavoitteet motivoivat sekä vanhempia että ammatti-ihmisiä.
Muuta VARSUsta	Menetelmän käyttö mieleenkiintoinen kokemus, vaatii joustavuutta henkilökunnalta. Käyttökelpoinen menetelmä, tuo työhön haasteellisuutta ja uusia näkökulmia. Halu jakaa kokemusta eteenpäin.

Toinen keskeinen osa aineistoa koostui lasten ohjaamistilanteista päivähoiton arjessa videolle nauhoitetuista koosteista sekä havainnoinneista. Lasten arjen tilanteita nauhoitettiin ja havainnoitiin mahdollisimman monipuolisesti päiväkotihoitoon kuuluvissa tilanteissa läpi koko päivän toimintojen ja tuokioiden. Videoitua ja havainnoimalla koottua aineistoa oli yhteensä 37 tuntia.

Perusanalyysissä video- ja havaintoaineisto käsiteltiin systemaattisesti lapsen tavoitteellisen ohjauksen ilmenemisen mukaan päivähoiton eri tilanteissa (perushoito, vapaa leikki, koko ryhmä/ pienryhmätilanne jne.). Perusanalyysissä pyrittiin nostamaan esiin kaikki lapsen tavoitteisiin sitoutunut ohjaus, myös muihin kuin lapselle VARSUlla asetettuihin tavoitteisiin suuntautunut toteutus päiväkodin toiminnassa (3 lasta: Jani, Harri ja Viljami). Perusanalyysi lapsen ohjaamisesta tuotti arjen toiminnan kuvausta, jota jäsennettiin taulukoinneilla.

Perusanalyysin lähtökohtana oli vastata kysymykseen ammatti-ihmisten omaksumisprosessista toimintaperustaisessa ohjaamisessa ja VARSUn käytössä. Anne Trög kuvasi pro gradunsa tuloksissa omaksumisprosessia seuraavasti: *“Löydöksistä käy ilmi, että vanhemmat halutaan nähdä aktiivisina yhteistyökumppaneina, mutta lasten HOPSien tavoitteita muodostettaessa asiasällöt määräytyi suurelta osin ammattilaisten tärkeinä pitämien kehitystavoitteiden mukaan. Yhteistyössä tiedottaminen päivähoitosta kotiin voi myös muodostua ongelmaksi. Kokemusten jakaminen ja yhteiset sopimukset motivoivat yhteistyöhön lapsen kehityksen tukemisessa, josta on odotettavissa myös hyviä tuloksia. Lapsi kehittyy, edistyy taidoissaan ja osaltaan myös perheen arki tulee sujuvammaksi. Lapsen henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaamiseen toimintaperustaisen ohjaustavan mukaisesti tarjoutuu päivähoitossa kokemusrikkaita mahdollisuuksia.”*

Tiivistäen voi todeta perusanalyysin tuottaneen kuvauksen, josta toisaalta saa käsityksen päivähoitosta ohjaamisen kontekstina ja toisaalta voi havaita myös moninaiset tavoitteelliseen ohjaamiseen tarjoutuvat tilanteet. Tilanteita ei

kuitenkaan vielä onnistuttu hyödyntämään toimintaperustaisen ohjauksen ehdottamalla tavalla. Lisäksi valottui alustavasti näkökulma ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteistyön vaihtelusta ammatillisesti johdetun ja perhelähtöisen työskentelymallin toteutumisessa.

Jatkoanalyysi. Jatkoanalyysiin sisällytin kaikki palaveritallenteet, mutta karsin lapsen ohjausta kuvanneen havainnointiaineiston ja keskityin sen sijaan videoituun aineistoon. Analyysiin poimin myös aiempiin tutkimuskysymyksiin liittyvästä aineistosta ja pro graduissa kuvatuista tuloksista kaiken materiaalin, mikä kuvasi ammatti-ihmisten toimintaa arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa (lapsen ohjaamisessa). Siten erityisesti tämä osakysymys vastaa tutkimuksen kiinnostuksen kannalta oleelliseen kysymykseen. Samalla vastaaminen tähän kysymykseen on oleellista, jotta varsinaiseen tutkimuksen pääkysymykseen (tutk.kys. 2) voi saada perustellun vastauksen.

Jatkoanalyysissä paneuduin erityisesti siihen, miten vanhempien ja lapsen kanssa käytännössä työskennellään ja, millaiset ratkaisut arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa luovat perustan nykyiselle yhteistyölle ja sen mahdollisille muutoksille. Keskeisenä aineiston jäsentämisen keinona käytin laajojen teemakokonaisuuksien rakentamista. Perusanalyysissä teemoitellun aineiston kokonaisuudet ryhmittelin seuraavasti: suunnittelu (kirjaamisen ja yhteisten keskustelujen teemat), yhteistyö (jakaminen, kokemukset) ja ohjaus arjessa (tuokiot, ryhmät, ohjaustilanteet, leikki). Laajoista teemakokonaisuuksista tiivistin tulokset etsimällä eroja teemakokonaisuuksien sisällä. Esimerkiksi vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyötä jäsensin tarkastelemalla keskusteluja aiheen aloituksen (sisältökysymys), säilymisen ja ratkaisemisen ammatti-ihmisten ja vanhempijohtoisuuden ulottuvuutena.

Jatkoanalyysissä pelkistin lasta ja lapsen ohjaamista kuvaavaa aineistoa huomattavasti. Jätin pois havainnointiaineiston ja rajasin myös videoaineistoa. Suuri osa videoaineistostakin karsiutui analyysistä, koska niissä ei ollut selvää tutkimuksessa mukana olleen lapsen kanssa toteutunutta ohjaamista (esim. vapaa leikki ilman aikuisen läsnäoloa, koko ryhmän ohjaus tuokioilla). Lapsia ohjanneet aikuiset ehkä vetäytyivät tilanteista välttyäkseen nauhoitukselta (tottumattomuus kuvattavana olemiseen) tai he ehkä ajattelivat, että kiinnostus suuntautuu enemmän lapseen kuin aikuisen toimintaan.

Videonneille olisi tarvittu enemmän aikaa ja myös selvempi ohjeistus, mitä haluttiin kuvata, jotta tätä aineistokatoa olisi voitu vähentää. Jatkoanalyysissä rajasin videoaineiston tiukasti tilanteisiin, joissa ohjaava aikuinen toimi lapsen kanssa. Lisärajausena käytin kunkin lapsen (Harri, Jani, Kaisa, Viljami) oppimissuunnitelmaa niin, että videoidun ohjaustilanteen pystyi kytkemään ainakin yhteen lapsen suunnitelmassa nimettyyn tavoitteeseen. Lopulta karsitussa aineistossa oli esimerkkitalanteita Harrin, Janin, Kaisan ja Viljamin ohjaamisesta yhteensä kuudessa eri toiminnassa. Videoaineiston analyysiä ohjasi lapsilähtöisyyden näkökulma, jota tarkastelin toimintaperustaisen ohjaamisen periaatteiden toteutumisena.

Litteroin videolta valitut toimintakokonaisuudet tekstiksi, jossa kulkivat rinnatusten sekä toiminnat että vuorovaikutus. Samanaikaisen toiminnan ja vuorovaikutuksen (puheen, eleet) merkitsin tekstiin kaari- ja hakasuluilla. Vaikka tekstit auttoivat analysoimaan toimintaa ja siinä ilmeneviä toiminnan ja ohjauksen elementtejä, ne eivät sinällään riittäneet analyysin perustaksi. Luin

tekstejä toistuvasti ja katsoin uudelleen vastaavan kohdan videolta. Vasta tämä rinnakkaisanalyysi toi analyysiin ilmiön hahmottamiseen tarvittavaa varmuutta ja tulkintamahdollisuuksia. Samalla videoaineisto oli koko analyysissä haasteellisin mutta myös kiinnostavin käsiteltävä.

Tutkimuskysymys 3. "Miten VARSU toimii erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella perhepäivähoidossa?"

Perusanalyysi. Tutkimuskysymykseen vastattiin aineistolla, joka sisälsi kiertävän erityislastentarhanopettajan, perhepäivähoitajan sekä vanhempien haastattelut. Aineistona käytettiin myös muistiinpanoja ja nauhoituksia yhteisistä kokoontumisista. Lisäaineistona olivat vapaat keskustelut perhepäivähoitajan ja tutkijoiden tapaamisissa, lasta ja lapsen kanssa toimimista kuvaavat havainnot sekä lapsen arvioinnin ja ohjauksen suunnittelun tuottamat dokumentit.

Vapaat keskustelut perhepäivähoitajan kanssa auttoivat täydentämään haastatteluaineistoa luonnollisissa tilanteissa ja toivat siten kattavuutta aineiston tarjoamille näkökulmille. Yhteisiin suunnittelupalaveriin osallistuivat myös tutkijat, osin havainnoijan roolissa mutta jossain määrin myös kommentoiden ja siten prosessia ohjaten.

Aineisto vastaa siten rakenteeltaan kokeilun muissa konteksteissa koottua aineistoa. Pääosin aineistot koottiin perhepäivähoitajan kotona. Kiertävä erityislastentarhanopettaja haastateltiin hänen työhuoneessaan ja lapsen vanhemmat erityispedagogiikan laitoksen tiloissa. Vanhempien haastattelu toteutettiin heidän oman toiveensa mukaan niin, että molemmille vanhemmille järjestyi mahdollisuus osallistua. Vanhemmat osallistuivat yhteishaastatteluun.

Haastatteluaineistoja karttui yhteensä noin neljä tuntia. Kun lisäksi litteoitiin nauhoitetut kokoontumiset, tekstiä kertyi yhteensä 189 (A4, rv. 2). Aineisto koodattiin ja koodien ensimmäinen jäsenys tuotti seuraavat teemat: Portaisiin liittyvät asiat, yhteistyö, VARSUn toteutus ja pph:n sekä kelton työn näkökulmat. Aluksi haastatteluja käsiteltiin erillisinä ja sitten yhdistellen, mikä johti myös luokitusten muokkaamiseen ja uusien muodostamiseen (Bogdan & Biklen 1998). Uudet teemat olivat (1) perheen osallistuminen, (2) VARSU osana pph:n ja kelto:n työtä ja (3) VARSU yhteistyön välineenä.

Lopulta analyysi jäsenyi kolmen keskeisen tutkimuskysymyksen mukaan eli miten lapsen kehityksen kokonaisvaltainen arviointi toteutuu, millaista yhteistyötä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen edellyttää perheeltä ja päivähoitohenkilöstöltä ja, toteutuuko kuntoutuksen vieminen arkeen. Hanna Heikkilä ja Miia Nieminen kokosivat löytämänsä vastaukset seuraavasti: *"Lapsen kokonaisvaltainen arviointi toteutui kiertävään erityislastentarhanopettajan, perhepäivähoitajan, vanhempien ja fysioterapeutin arvioidessa lasta omasta näkökulmastaan. Tarkan ja kaikki kehityksen alueet huomioivan arvioinnin pohjalta päivähoitohenkilöstö laati yhteistyössä vanhempien kanssa lapselle henkilökohtaisen oppimissuunnitelman. Suunnittelupalaverin keskeisimmäksi haasteeksi nousi eri tahojen näkemysten yhteensovittaminen toimivaksi oppimissuunnitelmaksi. Arviointi- ja suunnittelu-prosessissa perheen valtaistuminen toteutui ja vanhemmat otettiin mukaan yhteistyöhön täysivaltaisina jäseninä. Toisaalta yhteistyö tarjosi perheelle myös asiantuntijatukea heidän sitä kaivatessaan. Tavoitteiden huolellinen muotoilu ei pelkästään riittänyt kuntoutuksen viemiseen osaksi arkea, sisäistämisprosessi pääsi kuitenkin alkuun."*

Jatkoanalyysi. Tämän aineisto-osan jatkoanalyysi oli sikäli helppoa, että olin jo ehtinyt harjoitella aineiston jäsentämistä muun VARSU-kokeilun tuottaman aineiston kanssa. Tunsin siten teemoittelumahdollisuudet ennakkoon. Seurasin osin jo rakentamaani teemoittelua mutta myös poikkesin siitä. Perusrakennetta noudatin siinä, että poimin esiin vanhempien, lapsen ja ammatti-ihmisten näkökulmat. Kuitenkin esimerkiksi lasta kuvaava aineisto oli muuhun kokeilun tuottamaan aineistoon verrattuna hieman erilainen, minkä vuoksi tarkastelussani yhdistän lapsen arvioinnin ja suunnittelun suoraan toteuttamisen kysymyksiin.

Perhepäivähoitoa kuvaavan aineiston jatkoanalyysin ominaispiirteenä on, että pyrin havaitsemaan mahdolliset erot muuhun aineistoon verrattuna. Ohjaavan ideana oli saada perhepäivähoitoa kuvaavasta aineistosta esiin erilaisen kontekstin kokeiluun ja samalla VARSUn käyttöön mahdollisesti tuomat erityispiirteet. Erityisesti ammatti-ihmisten työskentelyä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä analysoidessani pyrin tunnistamaan perhepäivähoidon (kontekstina) työskentelyyn tuomat ehdot ja edellytykset. Perhepäivähoito jatkoanalyysin tuottaman tapausesimerkkinä on siten osin erilainen kokonaisuus. Toisaalta jatkoanalyysin tuottama kuva yhdentyi uudelleen muihin tapausesimerkkeihin, kun etenin meta-analyyttiseen tarkasteluun.

LIITE 2

LASTEN KUNTOUTUKSESSA KÄYTETTYJEN MENETELMIEN PERUSTEIDEN KUVAUS

Fysioterapia. Fysioterapian tietoperusta juontaa juurensa 1940 ja -50- luvulla kehitettyihin neurofysiologisiin teorioihin. Tämä tietoperusta omaksuttiin myös Suomessa lääkintävoimistelija- eli fysioterapeuttikoulutuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi 1960-luvulla (Talvitie, 1991). Ennen neurofysiologisen tiedon läpimurtoa neurologiakiin vaurioita on pidetty ortopedisinä ongelmina, kun keskushermoston yhteyksiä toimintahäiriöihin ja -vajavuuksiin ei tunnettu (Bobath, 1978). Hoitomenetelmät seurasivat tätä kehitystä ja menetelmät on sittemmin nimetty neuroterapeuttiseksi lähestymistavaksi ja fasilitaatiomenetelmiksi (Gordon, 1987).

Käsittelen fysioterapian teoriaperustaa lyhyesti lasten neurologisen kuntoutuksen näkökulmasta, koska tyypillisimmin pitkäkestoisia fysioterapiapalveluja tarvitsevia ovat lapset, joilla on jokin neurologinen vaurio ('aivovaurio'), joka haittaa kehitystä, esimerkiksi CP- tai kehitysvamma mahdollisine liitännäisvammoineen tai muu kehitysviive. Lastenneurologisen fysioterapian perustana on pääsääntöisesti niin sanottu Bobath -menetelmä, joka perusteiltaan kuuluu fasilitaatiomenetelmiin. Bobath- menetelmästä käytetään myös lyhennettä NDT (Neuro Developmental Treatment), joka viittaa menetelmän neurofysiologisiin ja kehityksellisiin perusteisiin. Bobath ja Bobath (1984) katsoivat, että aivovauriosta toipuminen seuraa lapsen liikemallien normaalia kehitystä vastaavaa vaiheittaisuutta niin lapsilla kuin aikuisillakin. He näkivät keskushermoston vahvasti hierarkkisenä järjestelmänä, jossa korkeammat keskukset kontrolloivat alempien toimintaa. Epänormaalit liikemallit syntyvät keskushermoston vaurioitumisen seurauksena. Tällöin epänormaalien ja ei-toivottujen liikemallien estämiseksi tarvitaan korkeampien keskusten inhiboivaa eli hillitsevää toimintaa (Bobath & Bobath, 1984).

Karjalainen (1994) on koonnut katsauksen suomalaisessa NDT-terapiassa noudatetuista periaatteista ja kuvaan hänen näkemyksistään keskeisimmät seuraavaksi. NDT-terapiassa on kaksi keskeistä tekijää, jotka menetelmän käyttäjän on tunnettava. Ensimmäisen voi nimetä terapeuttisten lähtökohtien tunnistamiseksi: aivovaurio aiheuttaa normaalin kehityksen häiriön, joka johtaa kehityksen viivästymiseen tai pysähtymiseen osittain tai kaikilla kehityksen alueilla. Toisen voi nimetä terapian kohteen määrittelyksi: epänormaali refleksiaktiviteetti tai asento- ja liikerefleksien kontrollin häiriö aiheuttaa poikkeavat asento- ja liikemallit. Terapian tarkoituksena on määrittää lihaskäytön arviointi, virheellisten liikemallien ehkäiseminen ja lapsen aktivointi leikin tai toiminnan aikana niin, että hän oppisi itsenäisesti käyttämään mahdollisimman normaaleja liikemalleja. Tällöin toiminnan tavoitteena on epänormaalien refleksiaktiviteetin ehkäiseminen ja normaalien liikemallien oppiminen. Käytetyillä käsittelyta-voilla - fasilitaatio, inhibitio, stimulaatio - pyritään esimerkiksi alentamaan tai nostamaan lihasten jänteveyttä ja parantamaan lihasten ja kehon kontrollia painovoimaa vastaan. Lihaskäytön normaali kontrolli on siis keskeinen vai- kuttamisen kohde terapiassa.

Jo Bobath ja Bobath (1984) nostivat keskusteluun epäluulonsa kehittämästään passiivisesta asentojen ja lihasjänteiden korjaamisesta (ns. Reflex inhibition posture -asentohoito, RIP), koska katsoivat sen estävän kuntoutujan aktiivista toimintaa. Myös Autti-Rämö (1995) katsoo, että NDT-terapia on kehittynyt asentohoidosta toiminnalliseksi menetelmäksi. Kuitenkin tästä kehittelystä voidaan tunnistaa ja osoittaa myös ristiriitoja, jotka eivät välttämättä johda menetelmän kehittymisen kannalta suotuisiin seuraamuksiin (Lettinga, Simonsma & van Veen, 1999). Näin voi tapahtua, koska teoreettisten ja menetelmällisten yhdistelmien luominen voi heikentää menetelmän toimivuutta kuntouttamisessa ja kuntoutumisen tukemisessa. Pikemminkin ratkaisujen tulisi kummuta niistä aktuaalisista kysymyksistä, joita käytännössä ratkotaan kuin siitä, että teorian perustalta lisätään käytäntöihin esimerkiksi ohjaustapoja, jotka vastaavat teoreettista, ajankohtaista tietämystä (Lettinga, Simonsma & van Veen, 1999).

Fysioterapian niin kuin muidenkin tarjottavien kuntoutuspalvelujen periaatteisiin kuuluu yhteistyö perheen kanssa ja vanhempien ohjaaminen lapsen kuntoutuksessa. Kuitenkin on vanhempia, jotka ovat pitäneet lapsensa kuntoutamiseen saamaansa tietoa ja ohjausta riittämättömänä tai ohjaus ei muutoin ole vastannut vanhempien kysymyksiin ja odotuksiin. He ovat lähteneet hakemaan vastauksia kysymyksiinsä ja erityisesti ohjausta siihen, mitä he itse voivat lapsensa kehityksen tukemiseksi tehdä, niin sanotuista vaihtoehtoisista kuntoutusmuodoista (Kovanen & Määttä, 1997). Meillä vaihtoehtoisina kuntoutusmuotoina voidaan pitää Delacato-kuntoutusta (nykyisen suomalaistuneen toteutustavan nimi on PoKe), Kerland-kuntoutusta ja Petö-ohjelmia. Kaikki nämä kuntoutus- ja ohjausmenetelmät ovat tulleet Suomeen vanhempien aloitteesta ja suurimmalta osin heidän aktiivisuutensa varassa. Seuraava kuvaus antaa lyhyesti taustatietoja näiden kuntoutus- ja ohjausmenetelmien taustoista ja niistä periaatteista, joille kunkin menetelmän käyttö rakentuu.

Delacato-menetelmä. Menetelmän juuret ovat Glenn Doman'in mukaan nimetyssä 1950-luvulla kehitetyssä kuntoutusohjelmassa. Doman ja Carl H. Delacato työskentelivät yhdessä ja he katsoivat, että aivovaurion jälkeenkin aivoissa on huomattavasti kapasiteettia, joka tuli käyttää hyväksi kuntoutuksessa, jotta toiminnan puute ei johtaisi aivojen kypsymättömyyteen ja epänormaaliin rakenteeseen (Mäenpää, 1995). Delacato oli erityisen kiinnostunut autistisista lapsista ja hän kehitti ohjelmansa erityisesti sensorisen integraation häiriöistä ja sensomotorisista ongelmista kärsiville lapsille (Mäenpää, 1995).

Delacaton ajatusten lähtökohtana on ollut se, että aivot ovat plastiset eli muovautuvat, jolloin niiden organisoitumiseen voidaan vaikuttaa ulkoisella stimulaatiolla ja kokemuksilla (Delacato, 1959; 1963; 1974). Delacaton mukaan aistihäiriöiset lapset voidaan jakaa seuraaviin kolmeen ryhmään. Hyperryhmään kuuluvien lasten aistikanavat ovat liian avoimet, jolloin ärsykeitä tulee aivoihin liikaa, eivätkä ne pysty käsittelemään tietotulvaa asianmukaisesti. Hypo-ryhmässä lasten aistikanavat toimivat huonosti, aivot saavat liian vähän ärsykeitä, ja lapsen vireystila laskee. *White noise* -ryhmän lapsilla puolestaan aistikanavissa on sisäisiä häiriötekijöitä (kohinaa), joka vääristää aivoihin tulevaa informaatiota.

Delacato- menetelmän tavoitteena on normalisoida aistien toimintaa ja tarjota lapselle kehityksellisesti asianmukaisia kokemuksia ja ärsykeitä, jotta virheellisesti toimiva aistijärjestelmä tasapainottuisi. Szegda (2000) nimittää ärsyk-

keiden ja kokemusten tarjoamista hermoyhteyksien kuumentamiseksi. Hän tarkoittaa kuumentamisella päivittäin tehtäviä, toistuvia harjoituksia, joiden tavoitteena on saada aikaan pysyvää oppimista. Lyhyet, tiheästi toistuvat ja tehostetut aistiärsykkeet tarjotaan lapselle minuuttiaikataulun mukaan. Tällöin tarkoituksena on suhteuttaa harjoitukset toisiinsa, ylläpitää lapsen vireystilaa ja konkretisoida harjoitusten lyhytkestoisuutta ja toistuvuutta (Szegda, 2000).

Delacato-menetelmässä lähdetään siitä, että myös liikkumisen ongelmat ovat perustaltaan sensorisia (aistijärjestelmän) ongelmia. Esimerkiksi spastisuuden eli neurologisen vaurion takia kohonneen lihasjänteiden syynä pidetään sitä, että sensorinen järjestelmä on ylivireinen ja jäykistää siten lihakset (Tenhunen, 1999). Motoristen harjoitusten perusta Delacato-menetelmässä on sama kuin alkuperäisessä Doman -menetelmässä ja sen taustana on ajatus kehityksen vaihteellisuudesta, jolloin taitojen harjoittelussa palataan aiempaan taitoon myöhemmän ja kehittyneemmän taidon jalostamiseksi. Lapsen tulee esimerkiksi käydä läpi kehityksessään refleksien hallitsema vaihe ennen normaaliin liikkeiden oppimista (Tenhunen, 1999). Tämä näkemys vastaa paljolti seuraavassa esiteltävän Kerland -menetelmän periaatteita liikkumisen taitojen edistämässä.

Kerland-menetelmä. Kerland-menetelmä on jo edellä kuvatun Doman'in ajatuksiin perustuvan kuntoutusajattelun kehitelmä kuten Delacato-menetelmäkin. Doman'in lähtökohdista Kerland-menetelmää on edelleen kehittänyt englantilainen klinikka (aiemmin Kerland Clinic, nykyisin Brainwave Centre), joka on muun muassa vähentänyt kuntoutukseen käytettävää päivittäistä aikaa alkuperäiseen, kokopäiväiseen ohjelmaan verrattuna. Aivojen plastisuus eli muotoutuvuus on tässäkin menetelmässä kuntouttamisen lähtökohdana. Näkemystä on kuitenkin uudistettu siinä, että ajatus käyttämättömistä aivosolureservistä on korvattu käsityksellä, jonka mukaan kuntoutumisen perustana on uusien hermoyhteyksien synty ja toimivimpien yhteyksien valikoituminen.

Kuntoutuksen lähtökohtana on ajatus, että aivotoiminnan tehtävänä on liittää ihminen ympäristöönsä, ja tehtävän onnistumiseksi aivojen on toimittava järjestäytyneesti. Tämä ajatus vastaa pitkälle Delacato-menetelmän näkemystä sensorisen järjestelmän toiminnan merkityksestä lapsen kehityksessä ja osoittaa samalla menetelmien yhteisen taustan vaikutukset. Myös stimulaation keskeiset määritteet ovat lähes toisiaan vastaavat Kerland- ja Delacato-menetelmässä. Määritteet ovat toisto, voimakkuus ja kesto. Toisto tarkoittaa ärsykkeiden tiheää toistamista, eli stimulaatio toteutetaan riittävän usein tietyn ajanjakson kuluessa. Stimulaation on oltava riittävän voimakasta niin, että lapsi voi sen aistia. Lisäksi stimulaation on jatkuttava riittävän kauan, eli kuntoutuksen jatkuvuus (kesto) on tärkeää.

Osa Kerland- menetelmän perusteista on omaksuttu Hunter'in (1987) lastenneurologista kuntoutusta käsittelevästä teoksesta. Menetelmässä korostetaan lapsen kehityksellisiä tarpeita vastaavien ärsykkeiden (stimulaation) merkitystä hermoyhteyksien järjestymisessä ja lapsen kehityksen edistymisessä samoin, kuin Hunter (1987) korostaa stimulaation ja virikkeellisyyden merkitystä. Lapsen liikkumista esimerkiksi pyritään edistämään välittämällä aivoille tietoa, miltä liike tuntuu. Tähän tarkoitukseen käytetään passiivisesti tuotettua liikettä eli mallittamista (patterning). Mallittaminen tarkoittaa esimerkiksi avustettuna

tuotettua liikesarjaa, jossa avustajat liikuttavat lapsen raajoja ja päätä ryömimisliikkeiden mukaisessa järjestyksessä. Liikkumisen harjoittelussa noudatetaan samaa takautuvaa vaiheittaisuuden ajatusta kuin Delacato-menetelmässäkin, eli edistyneempien taitojen saavuttamisen katsotaan edellyttävän varhaisempien liikemallien hallintaa tai hallinnan täydentämistä.

Kerland-menetelmän periaatteissa näkyy Doman'in (1984) kaksijakoisen käsitejärjestelmän vaikutus, kun kuntoutuksessa korostetaan sekä aistiärsykeiden että motorisen eli liikkumisen taitoja edistävän stimulaation merkitystä. Doman on erottanut nämä kaksi järjestelmää siten, että ihmisellä on sekä reseptiivinen eli vastaanottava ja ekspressiivinen eli tuottava kykyalue. Reseptiivisten kykyjen toiminta luo perustan ekspressiivisten kykyjen ilmenemiselle. Reseptiiviset kyvyt ovat: kyky ymmärtää käsitteellistä kieltä, kyky tunnistaa esineet tunnustelemalla ja kyky nähdä (mahdollistaa esim. kirjoitetun kielen vastaanottamisen). Vastaavasti ekspressiiviset kyvyt ovat: kyky liikkua pystyasennossa, kyky tuottaa käsitteellistä ja kuvitteellista kieltä ja kyky yhdistää kielelliset ja motoriset taidot kielen kirjallisessa tuottamisessa.

Petö-menetelmä. Petö-menetelmä tunnetaan myös nimellä *conductive education*, joka voidaan suomentaa ohjaavaksi kasvatukseksi. Lähtökohtana ohjaavan kasvatuksen kehittämisessä on ollut lapsen oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden korostus osana kuntoutusta. Petö-menetelmässä motorisia-kin häiriöitä pidetään ensisijaisesti oppimisen vaikeutena, ei niinkään tilana, jota hoidetaan tai korjataan tai johon pitää sopeutua (Cottam & Sutton, 1986). Keskeisimmiksi lapsen kehitykseen ja edistymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi nimetään lapsen persoonallisuus ja ongelmanratkaisukykyjen kehittyminen (Kozma, 1995). Menetelmässä pidetään oleellisena sitä, että erotetaan toisistaan häiriön alkuperä ja häiriöstä johtuva toimintakyvyn vajavuus. Toimintavajavuuden korjaamisen katsotaan olevan mahdollista vain kohdistamalla ohjaus yksilön toimintakykyyn ja yksilöön kokonaisvaltaisesti, ei niinkään korjaamalla häiriön aiheuttajaa (Hari, 1988).

Petö-menetelmä on kehitetty erityisesti keskushermostoperäisten motoristen vaikeuksien (esim. CP-vamma) kuntouttamiseen. Seuraava esittely menetelmän keskeisistä käsitteistä perustuu Harin (1988) sekä Harin ja Akos'in (1988) kuvaukseen. Menetelmän keskeisin käsitepari on ortofunktio ja dysfunktio. Ortofunktioilla tarkoitetaan yksilön kykyä selviytyä fyysisistä ja sosiaalisista tehtävistä ja haasteista elämässään. Ortofunktio korostaa yksilön laajaa kykyä oppia ratkomaan tehtäviä ja ongelmia alati vastaantulevissa, haasteellisissa tilanteissa. Ortofunktion saavuttanut yksilö selviytyy itsenäisesti elämässään eli pystyy ongelmanratkaisukykynsä avulla sopeutumaan ympäröiviin olosuhteisiin. Dysfunktio on ortofunktion vastakohta. Petö-menetelmän tavoitteena on ohjata lapset dysfunktiosta ortofunktioon. Dysfunktion katsotaan olevan voitettavissa tiedostavan ja tietoisien oppimisen voimalla.

Lisäksi Petö-menetelmässä on käsitteet tehtäväsarja, rytminen intentio ja fasilitaatio. Tehtäväsarjat ovat keskeinen osa menetelmän toteutusta. Tehtäväsarjoilla tarkoitetaan liikkeiden yhdistämistä tarkoitukselliseksi toiminnaksi. Kun lapsi oppii hallitsemaan lihaksiaan ja liikkeitään, tehtäväsarjat muovautuvat arjessa tarvittaviksi tavoiksi ja toiminnoiksi, jolloin lapsen ortofunktionaalisuus kasvaa. Rytminen intentio ja fasilitaation ovat ohjaamisen keinoja, joita käytetään erikseen ja erilaisina yhdistelminä tehtäväsarjojen osana. Rytminen

intentio tarkoittaa sekä ohjaajan että oppijan itsensä ääneen lausumaa tehtäväohjetta, joka opastaa esimerkiksi liikesarjan aloittamista ja toteuttamista loppuun asti. Myös riimit ja laulut kuuluvat rytmiseen intentioon. Fasilitaatio tarkoittaa ympäristön järjestämistä niin, että oppija selviytyy tehtävistään mahdollisimman itsenäisesti. Fasilitaatioon kuuluu erilaisia tuen ja toiminnan edistämisen keinoja, sekä konkreettista tukemista ja avustamista että kannustamista, jotka yhdessä turvaavat oppijan mahdollisuudet saavuttaa asetetut tavoitteet.

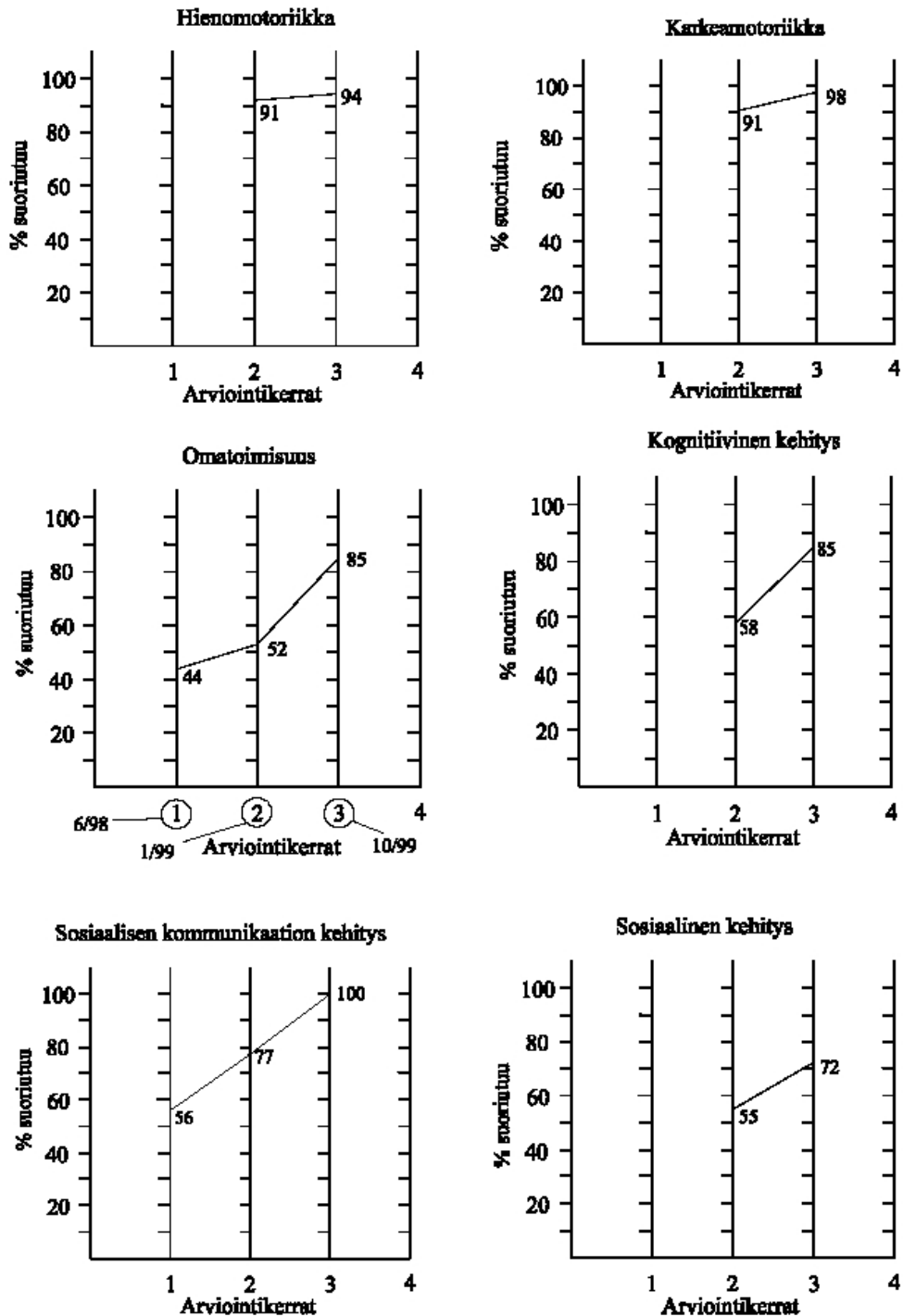
LIITE 3

VARSU yhteenveto HARRI

VARSU tulosten yhteenveto - seurantalomake

Merkitse jokaisen arviointikerran (1-4) prosenttipistemäärä kuhunkin kaavioon nähdäksesi, miten lapsi edistyy.

1. 2 v 9 kk 3. 4 v 1 kk



VARSU yhteenveto OTTO

VARSU tulosten yhteenveto - seurantalomake

Merkitse jokaisen arviointikerran (1-4) prosenttipistemäärä kuhunkin kaavioon nähdeksi, miten lapsi edistyy.

1. 1 v 7 kk 2. 1 v 11 kk 3. 2 v 2 kk 4. 2 v 7 kk

