

VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN (VARSU)
MENETELMÄN KOKEILU CP-VAMMAISELLA LAPSELLA

Hanna-Leena Juutilainen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Lokakuu 2003

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juutilainen, Hanna-Leena

VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN (VARSU) MENETELMÄN KOKEILU CP-VAMMAISELLA LAPSELLA

Jyväskylän yliopisto, 2003

Erityispedagogiikan laitos

Pro gradu -tutkielma

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARSU-kokeilukäyttöä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten VARSU sopii CP-vammaisen lapsen arviointi- ja suunnittelumenetelmäksi ja mitkä tekijät vaikuttivat menetelmän toimivuuteen. Tutkimuksessa tarkastelin VARSU-arviointien antamaa kuvaa lapsen taidoista suhteessa pojasta tehtyihin lausuntoihin ja havainnointiaineistoon. Tarkastelin myös moniammatillisen arviointiryhmän työskentelyä. Täytetyistä VARSU-arvioinneista selvitin eri ihmisten tekemien arviointien yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tutkimushenkilön taidoissa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia. Lisäksi selvitin VARSU:a toteuttaneiden käsityksiä VARSU:n soveltumisesta CP-vammaiselle lapselle.

Tutkimus toteutettiin Keski-suomalaisessa pienen kaupungin päiväkodissa. Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla VARSU:n toteutukseen osallistuneita henkilöitä, havainnoimalla ja videoimalla päiväkodin ja tutkimushenkilön arkea sekä tutustumalla tutkimushenkilölle tehtyihin lausuntoihin ja VARSU-arviointeihin.

Arviointeja tehtiin moniammatillisesti yhdessä tutkimushenkilön äidin kanssa. VARSU:n tuntemuksessa eri arvioitsijoiden kesken oli suuriakin eroja. Ensimmäisten arviointien tuloksia hyödynnettiin kuntoutuksen tavoitteiden suunnittelussa, mutta tutkimuksen loppuvaiheessa tehtyjen arviointien tuloksia ei hyödynnetty systemaattisesti. Tutkimushenkilön opetukselle asetettiin VARSU:n pohjalta tavoitteita vain tutkimuksen alkuvaiheessa. Tuolloin myös seurattiin tavoitteiden harjoittelua. Eri arvioitsijoiden tekemien arviointien tuloksia ei myöskään koottu yhteen. Eri ihmisten tekemissä arvioinneissa oli joitakin merkittäviä eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. VARSU:n antama kuva lapsen

taidoista oli tutkimuksen mukaan melko yhtenäinen ja ristiriidaton lausunnoista ja havainnointiaineistosta saadun kuvan kanssa. Näissä eri lähteissä oli myös jonkin verran eri tietoja ja näin ollen lähteet täydensivät toisiaan. Arviointeja tehneet henkilöt kokivat VARSU:n soveltuvan joiltakin osin vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle, mutta vaativan paljon mukauttamista.

Tutkimuksessa tuli selvästi esille se, että yhteistyöllä ja menetelmän käyttöön saadulla ohjauksella on erityisen tärkeä merkitys silloin, kun VARSU:a käytetään vaikeasti CP-vammaisella lapsella. Tutkimustulokset myös vahvistivat sen, että VARSU-arviointien antamat tulokset ovat tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaista arviointia yhdessä lausuntojen ja lapsesta tehtyjen havaintojen kanssa. Lisäksi selvisi, että toimivat yhteistyökuviot sekä menetelmän riittävä tuntemus ovat ehdottomia edellytyksiä VARSU:n toimivuudelle, kun arvioidaan vaikeasti CP-vammaista lasta. Mikäli nämä edellytykset eivät toteudu, ovat arviointien tulokset epäluotettavia.

Avainsanat: CP-vamma, VARSU, arviointi, moniammatillisuus, toimintaperustainen ohjaus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	7
1.1 Tutkimuksen taustaa.....	7
1.2 Tutkimuksen kuvaus.....	10
2 TOIMINTAPERUSTAINEN OHJAUS.....	12
2.1 Toimintaperustainen ohjaus osana laajempaa kokonaisuutta.....	12
2.2 Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet.....	12
2.3 Toimintaperustainen ohjaus käytännössä	13
3 VARSU – VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN MENETELMÄ.....	15
3.1 Yleistä tietoa VARSU:sta.....	15
3.2 VARSU:n rakenne.....	16
3.3 Arviointi, tavoitteiden valinta ja kuntoutus.....	17
3.4 VARSU:n mukauttaminen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin.....	18
4 CP-VAMMAISUUS.....	19
4.1 Määritelmiä.....	19
4.2 CP-oireyhtymien syyt ja liitännäissairaudet.....	20
4.3 CP-vammaisen lapsen kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät.....	21
4.4 CP-vammaisen lapsen arviointi.....	22
4.5 CP-vammaisen lapsen kuntouttaminen.....	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
5.1 Tutkimushenkilön ja muiden tutkimukseen osallistuneiden kuvaus.....	26
5.2 Tutkimusote.....	27

5.3 Aineiston keruu.....	28
5.4 Aineiston analysointi.....	30
5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	32
6 VARSU:N OMAKSUMINEN JA OMAKSUMISEN REUNAEHDOT.....	34
6.1 VARSU:n käyttöön liittynyt yhteistyö.....	34
6.2 VARSU:n käyttöön saatu ohjaus.....	36
6.3 Eri osapuolien omaksumat asiat VARSU:sta.....	38
6.4 Yhteenveto.....	40
7 VARSU-ARVIOINTIEN ANTAMA KUVA TERON TAIDOISTA.....	41
7.1 Karkeamotoriset taidot	41
7.2 Hienomotoriset taidot.....	42
7.3 Sosiaalinen kommunikaatio.....	43
7.4 Kognitiiviset taidot.....	44
7.5 Sosiaaliset taidot perheraportissa.....	44
7.6 Omatoimisuuden arviointi perheraportissa.....	45
8 TERON TAIDOT HAVAINNOINTIAINEISTON PERUSTEELLA.....	45
8.1 Teron taidot havainnointiaineiston mukaan.....	46
8.2 Lausuntojen antama kuva Teron taidoista.....	50
8.3 Yhteenveto.....	54
9 VARSU-ARVIOINNIT KEHITYKSEN KUVAAJINA.....	54
9.1 Karkeamotoristen taitojen kehitys.....	55
9.2 Muutokset hienomotorisissa taidoissa.....	57
9.3 Sosiaalisen kommunikaation kehitys.....	60
9.4 Kognitiivisissa taidoissa tapahtuneet muutokset.....	62
9.5 Yhteenveto.....	63

10 PROSESSI VARSU:N KÄYTÖSSÄ.....	64
10.1 VARSU:n kokeilu tutkimuksen alkuvaiheessa.....	64
10.2 VARSU:n kokeilu tutkimuksen loppuvaiheessa.....	67
10.3 Yhteenveto.....	68
11 VARSU:N SOVELTUMINEN TEROLLE HAASTATTELUAINEISTON PERUSTEELLA.....	69
11.1 VARSU:n opetussuunnitelma-osuuden soveltuminen Terolle.....	69
11.2 VARSU-arvioinnin toimivuus Terolla.....	70
11.3 Kehittämisehdotuksia.....	73
11.4 Yhteenveto.....	74
12 POHDINTA.....	75
12.1 VARSU:n omaksuminen ja yhteistyö.....	75
12.2 VARSU:n antama kuva kehityksestä suhteessa muista lähteistä saatuun kuvaan.....	77
12.3 VARSU:n soveltuminen vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle.....	78
12.4 Yleiset johtopäätökset tutkimustuloksista.....	80
12.5 Jatkotutkimusehdotuksia.....	80
LÄHTEET.....	81
LIITTEET.....	86

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

VARSU on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen Varhaisvuodet ja erityiskasvatus- eli VARHE –projektia. Monitieteisessä VARHE –projektissa erityispedagogiikan laitos selvitti yhteistyössä yliopiston perhetutkimusyksikön kanssa lapsen vammaisuuden merkitystä vanhemmille, vaikutusta vanhemmuuden kehittymiseen ja perheen selviytymiseen sekä vammaisen lapsen lapsuuden laatua. (<http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/tiedotus/erped.htm>.)

VARHE –projekti on jatkunut Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella koko 1990-luvun, jolloin tutkimuksen kohteena ovat olleet alle kouluikäiset, eri tavoin vammaiset lapset. (Pietiläinen 1997, 11-12.) VARSU-kokeilu alkoi vuoden 1997 lopulla ja myös sen kohderyhmänä ovat alle kouluikäiset, eri tavoin vammaiset lapset. VARSU-menetelmä sisältää arviointi- ja suunnitteluosuuden 0-3- ja 3-6-vuotiaille lapsille (Bricker 1996, 19-20). Yhtenä VARSU:n tavoitteista on lääkinnällisen kuntoutuksen ja päivähoidon palveluiden aiempaa tiiviimpi yhteensovittaminen (Kovanen 1998, 3-4). Diane Bricker on kehittänyt menetelmän Yhdysvalloissa, Oregonin yliopistossa. VARSU:n alkuperäisteos on ”Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children” (AEPS). VARSU:n puitteissa on Jyväskylän yliopistossa tehty tähän mennessä kahdeksan pro gradu –tutkielmaa, mutta yhdessäkään niistä ei ole tutkittu menetelmän toimivuutta CP-vammaisella lapsella.

Päivähoito lainsäädännössä

22.1.2003 voimassa olevassa lasten päivähoiton laissa (Laki lasten päivähoidosta 36/73) kerrotaan lasten päivähoidon tarkoittavan lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päivähoiton tulee sopia lapselle sekä hänen hoidolleen ja kasvatukselleen terveydellisiltä ja muilta olosuhteilta. (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 451/90.)

Päivähoitoon ovat lain mukaan oikeutettuja ne lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusikäisiä. Laissa päivähoiton tavoitteeksi määritellään päivähoidossa olevien lasten kotien tukeminen näiden kasvatustehtävässä ja lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen edistäminen yhdessä kotien kanssa. Päivähoiton tehtävänä on tarjota omalta osaltaan lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä suotuisa kasvuympäristö lapsen lähtökohdat huomioon ottaen. (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 304/83.)

Laissa esitetään myös, että päivähoiton ja siihen liittyvän varhaiserityisopetuksen tulee edistää lapsen kaikinpuolista kehitystä hänen ikänsä ja tarpeidensa mukaan kotikasvatusta tukien ja kulttuuriperinne huomioon ottaen. (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 304/83). Näin varhaiserityisopetusta antavat tahot veloitetaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Pihlaja & Lummelahti 1996, 118).

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle laaditaan kuntoutuksen yhteensovittamiseksi kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa (laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1119/85). Kun päiväkotiin otetaan erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi, on tälle hankittava alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto (asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2 §:n muuttamisesta 882/1995). Mikäli päiväkodissa on yksi tai useampi erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi jolla ei ole erityistä avustajaa, tulee se huomioida hoidettavien lasten lukumäärässä tai hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvien henkilöitten lukumäärässä (asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 6 §:n muuttamisesta 806/92). (Asetus lasten päivähoidosta 239/73.)

Varhaiserityiskasvatuksen ja -opetuksen määrittelyä

Kun tarkastellaan kasvatusta laaja-alaisesti, korostetaan ajatusta siitä, että melkein kaikki vuorovaikutus vammaisten tai riskilasten kanssa sisältää tietoisien tai tiedostamattoman kasvatuksellisen osuuden. Tämä tarkoittaa, että vanhempien ja muiden lähikasvattajien kasvatustyö sekä kasvatuksen ja kuntoutuksen

asiantuntijoiden palkallinen työ lapsen kanssa kuuluvat varhaiserityiskasvatukseen. Lapsen näkökulmasta katsottuna myös erilaiset yhteiskunnan tarjoamat taloudelliset tuet tukevat hänen kasvuaan ja kehitystään. Kun määritellään varhaiserityiskasvatus suppeasti, tarkoitetaan sillä vain kasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden työtä erityislasten kanssa. (Leskinen & Viitala 2002, 81.) Varhaiserityisopetus on merkittävä osa varhaiserityiskasvatusta, sillä se sisältää erityispäivähoidon toimintamuodot ja -tavat (Määttä & Lumme 1996, 95).

Varhaiserityisopetusta voi Suomessa saada perhepäivähoidossa, lähipäiväkodissa yksilöintegraationa, päiväkodin integroidussa erityisryhmässä tai erityisryhmässä (Leskinen & Viitala 2002, 87). Erityispäivähoidon muistiossa suositellaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle ensisijaiseksi sijoituspaikaksi lähipäiväkotia. Integroitu erityisryhmä on suositeltava vaihtoehto, mikäli lapsen vamma tai poikkeavuuden aste on sellainen, että tavallinen päiväkotiryhmä ei luultavasti pystyisi tarjoamaan riittävästi lapsen tarvitsemia erityispalveluja. Erityisryhmä tulee kyseeseen silloin, kun lapsi tarvitsee vieläkin yksilöllisempää erityistä hoitoa ja kasvatusta. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978, 55.) Usein paikkakunnilla on vain yksi tai kaksi vaihtoehtoa sijoituspaikaksi: perhepäivähoito tai yksilöintegraatio tavallisessa päiväkotiryhmässä (Viitala 1999, 66).

Varhaiserityisopetuksen tulisi tukea erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sosioemotionaalista, kognitiivista, motorista ja kielellistä kehitystä. Myös lapsen itseluottamuksen tukeminen sekä omatoimisuuden kehittäminen ovat tärkeitä tavoitteita. Eräs keskeisistä lähtökohdista varhaiserityisopetuksessa on ongelmien ennaltaehkäisy. Tästä syystä lapsen tarpeisiin pyritään vastaamaan mahdollisimman aikaisin sopivalla toiminnalla. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978, 57; Roffey 1999, 5-6; Wolfendale 2000, 4.) Varhaiserityisopetus tulisi toteuttaa leikinomaisesti (Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978, 58) ja siten, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi pystyy osallistumaan kaikkeen ryhmänsä toimintaan (Leskinen & Viitala 2002, 89).

Arviointi ja suunnittelu päivähoidossa

Päivähoidossa lapsen arvioinnin ja siihen liittyvän suunnittelun tarkoituksena on kehittää päivähoitoa mahdollisimman laadukkaaksi. Päivähoidossa arvioinnilla tarkoitetaan konkreetteja keinoja, joilla lisätään lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia päivähoidon arkipäivässä. Långin (1999, 49, 52) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että alle 3-vuotiaiden erityistä tukea tarvitsevien lasten suunnitelmia saatettiin tehdä ilman kattavaa tietoa lapsen kehitystasosta. Sen lisäksi, että arviointi oli hataraa, saattoi myös suunnitelman laadinta kestää turhan kauan. Myös asetettujen tavoitteiden tarkistamisessa oli puutteita, ja näin ollen ei voitu tietää oliko lapsi saavuttanut hänelle asetettuja tavoitteita. Myös Kytölä (1995) teki vastaavanlaisia löytöjä tutkimuksissaan. Hänen tutkimuksissaan ilmeni, että lastentarhanopettajat kykenivät nimeämään lapsen kehitykseen liittyviä yleisiä tavoitteita sekä tekemään yleisiä arveluita lapsen kehitystasosta, mutta tarkkaan määritellyt tavoitteet puuttuivat. (Viitala 2001, 112.)

Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tehdyn arvioinnin tulisi tuottaa sellaista tietoa, jonka perusteella voidaan suunnitella kasvatusta ja opetusta. Arvioinnin, suunnittelun ja ohjauksen tulisi muodostaa jatkuva, dynaaminen prosessi. Arvioinnin tulee olla mahdollisimman kokonaisvaltaista. Erityisesti silloin, kun lapsella on erityistä hoidon ja kasvatuksen tarvetta jollain kehityksen osa-alueella tulisi huolehtia, että arviointi suoritetaan myös muilla osa-alueilla. Arvioitujen taitojen tulisi olla lapselle merkityksellisiä, eli toiminnallisia taitoja. Lapsen arvioinnin lisäksi olisi suositeltavaa arvioida myös ympäristöä. Arviointitietoa kerätään tavallisimmin päivähoidon arjessa. Perheen osallistuminen arviointiin ja suunnitteluun on erityisen tärkeää. (Viitala 2001, 113-116.)

1.2 Tutkimuksen kuvaus

Tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARSU-kokeilua. Tutkimuksessani tarkoituksena oli selvittää, miten VARSU-arviointi soveltuu käytettäväksi CP-vammaisella lapsella. Kokonaisuuden ymmärtämiseksi tarkastelin myös suunnitteluosuuden käyttöä sekä VARSU:n käyttöön liittyneitä yhteistyökuvioita. Rajaukseni perustuu siihen, että tutkimukseni kohteena olleessa

päiväkodissa oli keskitytty lähinnä VARSU:n arviointiosuuden käyttämiseen suunnitteluosuuden jäädessä vähemmälle huomiolle. Kiinnostuin tästä aiheesta proseminaarin tekemisen yhteydessä, kun kävi ilmi että kaikki VARSU:un liittyvät kokemukset eivät olleet myönteisiä. VARSU:n alkuperäisteoksessa nimittäin kerrotaan, että VARSU:n käytöstä mm. CP-vammaisilla lapsilla on myönteisiä kokemuksia (Bricker 1995, 23). Tutkimus toteutettiin keskisuomalaisessa pienen kaupungin päiväkodissa. Tutkimushenkilö on 6-vuotias poika, Tero. Hänellä on diagnosoitu dystonia tetraplegica, eli lihasjänteiden vaihtelu kaikissa raajoissa.

Päiväkodissa oli kokeilukäytössä Kovasen suomentama VARSU, joka pohjautuu Brickerin (1995) teokseen: ”Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) for Infants and Children. AEPS Measurement for Birth to Three Years” sekä Cripin, Slentzin & Brickerin (1995) teokseen “Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children. AEPS Curriculum for Birth to Three Years”. Tutkimuksen loppuvaiheessa VARSU-arviointi- ja suunnittelumenetelmä oli ollut päiväkodissa käytössä pari vuotta.

Tämä tutkimus liittyi VARSU-menetelmän 0-3-vuotiaiden arviointi- ja suunnitteluosuuden käyttöön CP-vammaisella lapsella. Aineistonkeruumenetelminä käytin haastattelua, havainnointia ja dokumenttien tarkastelua. Tutkimuksessani selvitän, miten VARSU soveltuu käytettäväksi CP-vammaisella lapsella sekä tarkastelen prosessia VARSU:n käytössä. Tutkimuksessani pääpaino on VARSU-arvioinneissa, mutta kokonaisuuden ymmärtämiseksi tutkin myös VARSU:n vaikutusta pojan ohjauskäytänteisiin.

Tutkimuskysymykset

- 1) Millaista yhteistyö VARSU:n puitteissa oli?
- 2) Mitä VARSU:sta omaksuttiin ja mitkä olivat omaksumisen reunaehdot?
- 3) Millainen on VARSU:n antama kuva lapsen taidoista suhteessa muista lähteistä saatuun kuvaan?
- 4) Miten lapsen taidoissa tapahtuneet muutokset näkyvät VARSU-arvioinneissa?
- 5) Miten VARSU vaikutti pojan ohjauskäytänteisiin?

2 TOIMINTAPERUSTAINEN OHJAUS

2.1 Toimintaperustainen ohjaus osana laajempaa kokonaisuutta

Toimintaperustainen ohjaus luetaan kuuluvaksi luonnollisiin opetusmenetelmiin (Naturalistic Teaching Approaches). Luonnollisille opetusmenetelmille on luonteenomaista lapsen aloitteiden ja kiinnostuksenkohteiden seuraaminen, päivittäisten rutiinien, toiminnan ja leikin käyttäminen opetuskonteksteina, seuraamusten tai vahvistusten sisällyttäminen osaksi toimintaa sekä kuntoutuksen toteuttaminen erilaisissa olosuhteissa (esim. erilaisissa tapahtumissa, paikoissa ja vuorokaudenaikoina sekä eri ihmisten kanssa). (Bricker ym. 1998, 177, 183-184.) VARSU on toimintaperusteinen arviointi- ja suunnittelumenetelmä ja näin ollen lapsen suoritusten havainnointi ja ohjaus tapahtuu lapsen arjessa ja leikeissä (Bricker 1995, 27).

Toimintaperustainen lähestymistapa perustuu Piaget'n, Dewey'n ja Vygotskin näkemyksiin siitä, että sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä sen kulttuurinen konteksti, tarve olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, vaikuttavat lapsiin voimakkaasti. Toimintaperusteinen ohjaus on osa suurempaa varhaiskuntoutuksen ja varhaiserityisopetuksen ohjelmien kokonaisuutta (engl. EI/ECSE, Early Intervention/Early Childhood Special Education). (Bricker 1998, 11, 23.)

2.2 Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet

Voidakseen ymmärtää VARSU:a olisi tärkeää tuntea toimintaperustaisen ohjauksen periaatteet. Nämä periaatteet voidaan kiteyttää seuraavasti:

- Hyödyntää lapsilähtöistä toimintaa.
- Liittää lasten tavoitteet arkirutiineihin, suunniteltuun tai lapsilähtöiseen toimintaan.
- Hyödyntää johdonmukaisesti esiintyviä syy-seuraus –suhteita.
- Kehittää toiminnallisia ja hyödynnettäviä taitoja. (Bricker ym. 1998, 11.)

Toimintaperustaisen ohjauksen ydin on lapsen ohjaaminen osana arkipäivää (Cripe, Slentz & Bricker 1995, 5). Siinä on samat osatekijät kuin muissakin varhaisen arvioinnin ja varhaiserityiskasvatuksen ohjelmissa, eli siihen kuuluu alkuarviointi, tavoitteiden suunnittelu, toteutus ja vaikutusten arviointi (Bricker, Pretti-Frontczak & McComas 1998, 23). Näin alkuarvioinnissa saatuja tietoja voidaan käyttää suoraan tarkoituksenmukaisten tavoitteiden laatimiseen ja kuntoutukseen. Kuntoutuksen jälkeen tehtävä loppuarviointi on myös yhteydessä alkuarviointiin, valittuihin tavoitteisiin ja kuntoutukseen, jotta työryhmät voisivat vertailla lapsen ja perheen edistymistä. (Bricker ym. 1998, 23)

Toimintaperustainen ohjaus suunniteltiin hyödyntämään vanhempien tavallisesti pienten lasten kanssa käyttämiä ohjaustapoja ja -keinoja. Lapsilähtöisen toiminnan hyödyntämisen takana on ajatus siitä, että lapset todennäköisemmin kiinnostuvat toiminnasta ja osallistuvat siihen, jos se on heidän itsensä aloittamaa ja näin ollen heistä mielekästä ja kiinnostavaa. (Bricker ym. 1998, 9-11.) Tällöin toiminta itsessään on palkitsevaa ja erillisen palkitsemisen tarve vähenee (Bricker 1989; Goetz, Gee & Sailor 1983, Brickerin ym. 1998, 12 mukaan).

2.3 Toimintaperustainen ohjaus käytännössä

Vaikka lasten kiinnostuksenkohteiden huomioiminen on tärkeää, ohjaajan ei aina tarvitse noudattaa lapsen tekemää aloitetta. Joskus voi olla tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä ohjata alun alkaen lasten toimintaa tai ohjata meneillään olevaa toimintaa toisenlaiseksi. Usein on myös tilanteita, joissa aikuiset voivat ja heidän tulisi ohjata ja/tai laajentaa lasten tekemiä aloitteita. Ohjauksessa tulisi huomioida lasten kiinnostuksenkohteet, sillä lasten reaktiot ovat luonteeltaan vuorovaikutteisia. (Bricker ym. 1998, 11-12.) Vuorovaikutteisuuudella tarkoitetaan sitä, että lapsen tehdessä aloitteen sosiaalinen ja fyysinen ympäristö reagoivat vastaavalla tavalla (Bricker & Carlson 1980, Brickerin ym. 1998, 12 mukaan). Toimintaperustaisen ohjauksen vuorovaikutteisuuutta lapsen ja aikuisen välillä voi hyödyntää myös suunnitellussa toiminnassa. Strukturoitua ja yksilöllistä ohjausta suositellaan kuitenkin vain silloin, kun lapsi ei edisty toivotulla tavalla tai ohjaus osoittautuu tehottomaksi. (Bricker ym. 1998, 13, 15-16.) Lapsen ohjaukseen voivat osallistua kaikki aikuiset ja myös muut lapset (Kovanen 1998, 6). Aikuisen tulisi tietää lapsen

kehitykselle asetetut tavoitteet, jotta ohjaus olisi tehokasta. Toimintaperustainen ohjaus ei ole tehokasta myöskään silloin, jos sitä toteuttavat osapuolet eivät jaa keskenään omia tietojaan, asiantuntemustaan ja voimavarojaan. (Bricker 1998, 17, 72.)

Toimintaperustaisessa ohjauksessa yhteen tehtävään voidaan liittää useita eri tavoitteita (Kovanen 1998, 5). Toimintaan perustuva ohjaus pyrkii taitojen yleistymiseen ja pysyvyyteen. Lapsia ei ole tarkoitus jättää vain puuhastelemaan itsekseen, vaan ohjaajan tehtävänä on osallistua toimintaan seuraamalla ja johtamalla, järjestelemällä ja odottamalla, kysymällä ja vastaamalla sekä näyttämällä ja ohjaamalla. Ohjaajan tulee myös järjestää tilanteeseen tarvittavat materiaalit, tehtävät, mallit ja avustajat, että lapsi pystyy jatkamaan toimintaa ja harjoittelemaan tavoitteita. Toiminta itsessään ei ole toimintaperustaisessa ohjauksessa niin merkityksellistä kuin se, että lapselle yleensäkin tarjotaan mahdollisuuksia harjoitella tavoitteiden mukaisia taitoja ja osallistua kehityksen kannalta mielekkäisiin toimintoihin. Arkipäivän rutiineissa on usein mahdollisuus uusien tai orastavien taitojen harjoitteluun. Tarvittaessa rutiineja voidaan myös muokata kehittämään paremmin lapsen taitoja. (Bricker 1998, 14, 17-18.)

Toimintaperustainen ohjaus sopii käytettäväksi hyvinkin heterogeenisessä lapsiryhmässä ja joustavuutensa takia se soveltuu myös vammaisille lapsille. Sisällyttäessään lapsen tavoitteiden harjoittelun arkirutiineihin tämä ohjausmenetelmä tarjoaa päivän aikana useita tilanteita tavoitteiden harjoitteluun. Vammaisille lapsille tämä sopii hyvin, sillä he tarvitsevat enemmän tilaisuuksia taitojen harjoitteluun, kuin vammattomat lapset voidakseen saavuttaa asetetut tavoitteet. (Bricker 1998, 15, 20, 224.) Brickerin (2000) tekemässä artikkelissa tuodaan esille, että vammaisen lapsen sijoittaminen vammattomien lasten joukkoon tarjoaa hänelle sopivia malleja uusien tietojen ja taitojen oppimiseen.

3 VARSU – VARHAISEN ARVIOINNIN JA SUUNNITTELUN MENETELMÄ

3.1 Yleistä tietoa VARSU:sta

Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä (VARSU), kuuluu opetussuunnitelmaan perustuviin arviointimenetelmiin. Opetussuunnitelmaan perustuvat arviointimenetelmät kuuluvat vuorostaan ohjelmallisiin menetelmiin. Ohjelmalliset menetelmät vertaavat lapsen suoritusta kriteeriin ja niitä voidaan toteuttaa käyttäen standardoimattomia menetelmiä. Ohjelmalliset arviointimenetelmät suosivat usein perheen ottamista mukaan arviointiin ja ne on suunniteltu erityisesti auttamaan työryhmiä kuvaamaan lapsen toimintatasoa. Niiden avulla voidaan valita, laittaa tärkeysjärjestykseen ja kirjata ylös tarkoituksenmukaisia tavoitteita. Ne auttavat suunnittelemaan tarkoituksenmukaisia sisältöjä kuntoutukseen ja tarkkailemaan lapsen edistymistä. VARSU on myös menetelmä, joka palvelee arviointitoimintaa. Arvioiva toiminta voi tuottaa vertailevaa tietoa viikoittain, neljännesvuosittain tai vuosittain. Riippuen arvioinnin tarkoituksesta, voidaan käyttää joko normitettua tai ohjelmallista arviointimenetelmää tai kumpaakin mittaamaan lapsen ja/tai perheen edistymistä. (Bricker ym. 1998, 29.)

VARSU on ollut Suomessa kokeilukäytössä vuosina 1997-2003. Vuonna 2003 menetelmän uudeksi nimeksi tuli Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma (VARSU). Se suunniteltiin toimivien ja yleistettävien tavoitteiden kehittämiseen, jotka ovat ratkaisevan tärkeitä arviointitietojen ja kuntoutuksen yhdistämisessä (Cripe ym. 1995, 3). Toiminnallinen taito tarkoittaa taitoa, joka on lapsella säännöllisessä käytössä. Jaettaessa toimintoja kehityksen eri alueisiin käy joskus niin, että taito sijoittuu osittain mielivaltaisesti johonkin kehityksen alueeseen jonkun toisen sijasta. Tämä voi aiheuttaa myös sen, että useampaan kuin yhteen alueeseen sisältyy samoja tai samankaltaisia taitoja. (Bricker 1995, 47.) VARSU:sta saadaan kattavia ja merkityksellisiä tietoja lapsen kehityksestä. Tämä menetelmä suunniteltiin erityisesti yhdistämään alkuarviointi, tavoitteiden laatiminen, ohjelman toteutus ja loppuarviointi. Brickerin (1993) näkemyksen mukaan VARSU edistää perheen osallistumista ja päätöksentekoa. (Bricker 1995, 27.)

3.2 VARSU:n rakenne

VARSU on jaettu kahteen kehitykselliseen tasoon: se sisältää sekä 0-3-, että 3-6-vuotiaille lapsille tarkoitetun arviointimenetelmän ja siihen liittyvän opetussuunnitelman (*AEPS Measurement for Birth to Three Years* [Bricker, 1993], ja *AEPS Curriculum for Birth to Three Years* [Cripe, Slentz & Bricker, 1993]; *AEPS Measurement for Three to Six Years* [Bricker & Pretti-Frontczak, 1996], ja *AEPS Curriculum for Three to Six Years* [Bricker & Waddell, 1996]). VARSU kehitettiin opetushenkilökunnan ja asiantuntijoiden käyttöön vammaisten lasten tai riskilasten taitojen arviointiin. Sen on todettu soveltuvan esim. kehitysvammaisten ja liikuntavammaisten lasten arviointiin. (Bricker 1995, 19-20, 23.)

VARSU:n arviointi- ja seurantaprosessiin sisältyy seuraavat vaiheet: alkuarviointi, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) laadinta, ohjelman toteutus, seuranta, neljännesvuosittainen arviointi sekä vuosittainen arviointi (Cripe ym. 1995, 7). VARSU-arvioinnin tuloksia voidaan käyttää suoraan HOPS:n/perhepalvelusuunnitelman tavoitteiden ja kuntoutuksen sisällön muodostamiseen sekä mittaamaan tai arvioimaan kuntoutuksen tehokkuutta tai vaikutusta kuntoutukseen osallistuvilla lapsilla. VARSU-arviointia voidaan käyttää yhdessä VARSU:n OPS:n tai muun samantyyppisen OPS:n kanssa. (Bricker 1995, 19.)

Sekä 0-3-, että 3-6 -vuotiaiden lasten arviointi- ja OPS -osioissa on kuusi laajaa opetussuunnitelman aluetta: hienomotoriikka, karkeamotoriikka, omatoimisuus, kognitiivinen kehitys, sosiaalinen kommunikaatio ja sosiaalinen kehitys. Alueet jakautuvat osa-alueisiin, osa-alueet päätavoitteisiin ja päätavoitteet osatavoitteisiin. (Bricker 1995, 23-24; Bricker & Waddell 1996, 14.) VARSU-menetelmän sisältämät taidot on järjestetty hierarkisesti siten, että päätavoitteet etenevät helpoimmista taidoista yhä monimutkaisempiin ja osatavoitteet etenevät monimutkaisemmista taidoista yhä helpompiin (Bricker 1995, 23-24). VARSU pisteytetään seuraavasti: 2 = suorituu tehtävästä, 1 = suoritus vaihtelee, 0 = ei suoriudu vielä (Bricker 1995, 50).

3.3 Arviointi, tavoitteiden valinta ja ohjelman toteutus

VARSU on suunniteltu sellaiseksi, että sitä pystyvät käyttämään kaikki lasta ohjaavat lähityöntekijät. Arviointia voi käyttää myös yksin, mutta arvioinnin tuloksesta saadaan tarkempi kun erityistyöntekijät osallistuvat siihen. Varsinkin jos kyseessä on vaikeasti vammainen tai monivammaisen lapsi, on asiantuntijan oltava mukana arvioimassa. (Bricker 1995, 22.) Kuntoutuksessa ammatti-ihmisille voidaan antaa neljästä viiteen tavoitteen mukaista ohjelmaa toteutettavaksi, mutta vanhemmille yksi tai kaksi. On myös mahdollista harjoittaa useampiakin tavoitteita samanaikaisesti. (Bricker 1995, 35.)

Arviointimenetelmien mielivaltaisesta käyttämisestä voi syntyä ongelmia (Bricker ym. 1998, 26). Epätarkoituksenmukaisten menetelmien käyttö kuntoutuksen sisällön tuottamiseen todennäköisesti syventää alkuarvioinnin, tavoitteiden kehittämisen, kuntoutuksen ja loppuarvioinnin välistä kuilua sen sijaan että liittäisivät ne yhdeksi kokonaisuudeksi (Bagnato, Neisworth & Munson 1997, 21). Lisäksi sellaisten arviointimenetelmien käyttö, jotka eivät anna kuntoutukselle merkityksellistä tietoa, voivat johtaa pirstaleisten, liian laajojen, liian kapeiden tai kehityksellisesti epätarkoituksenmukaisten HOPS:n sisältämien tavoitteiden kehittämiseen (Bricker & Pretti-Frontczak, 1998; Notari & Bricker, 1990; Notari & Drinkwater, 1991, Brickerin ym. 1998, 30 mukaan). Toiminnalliset, merkitykselliset ja tarkat tulokset voidaan saada vain sellaisista arviointimenetelmistä, jotka on suunniteltu erityisesti siihen tarkoitukseen (Bricker ym. 1998, 26).

Arvioinnin taustana ovat diagnostiset tai palveluihin oikeuttavat selvitykset ja tiedot lapsesta (Cripe ym. 1995, 8; Bricker 1995, 13). Arviointia ei ole tarpeen tehdä kokonaan, vaan sieltä voidaan valita kyseiselle lapselle tarpeelliset osat. (Cripe ym. 1995, Kovasen 1998, 6, 14 mukaan.) Arviointi on tehokkaampaa arvioitaessa eri alueita sitä mukaa, kun eri toimintoja ja taitoja havaitaan. Tämä on myös vaativampaa kuin yhden alueen arvioiminen kerrallaan. (Bricker 1995, 48.) VARSU-menetelmässä suositellaan kolmea eri tapaa arviointitiedon kokoamiseen: havainnointia, suoraa testausta ja raportointia. Havainnointi on ensisijainen tiedonkeruumenetelmä. Havainnoidessaan lapsia eri tilanteissa työryhmän jäsenet täyttävät samalla arviointilomakkeet. (Bricker 1995, 48.) Suoraa testausta voidaan

käyttää tiedonkeruumenetelmänä, kun jonkin taidon esiintymistä ei saada selville päivittäistä toimintaa havainnoimalla (Bricker 1995, 49). VARSU-menetelmä sallii tehtävien mukauttamisen, jos lapsen vamma sitä vaatii. Lapsella tulee olla riittävästi tilaisuuksia osoittaa taitonsa (enemmän kuin kolme), ennen kuin suoritus kirjataan nollassi. Arviointimenetelmää voi käyttää lapsen omassa ympäristössä. (Bricker 1995, 23, 50.)

Tavoitteita valittaessa huomioidaan vanhempien määrittämä ensisijaisuus (Bricker 1995, 45). Ne taidot, jotka tuottavat lapselle eniten vaikeuksia, valitaan yleensä ensisijaisiksi tavoitteiksi. Mikäli vaikeuksia on useilla kehityksen alueilla, tavoitteiksi valitaan ajankohtaisimmat taidot. (Bricker 1995, 34.) On parempi keskittyä yhden kehityksen alueen tavoitteisiin kerralla, kuin ottaa useita tavoitealueita (Cripe ym. 1995, Kovasen 1998, 19 mukaan).

Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö tulee järjestää sellaiseksi, että lapsi voi saavuttaa suunnitelmassa asetetut kehitykselliset ja muut tavoitteet. Suunnitelman tulisi myös olla niin selkeä, että se ohjaa suoraan vanhempien ja lasta hoitavien tekemää työtä. Suunnitelma tulisi sovittaa mahdollisimman kiinteäksi osaksi lapsen arkea ja toimintaa. Myös kehityksen seuranta on tärkeää, sillä muuten kuntoutuksen vaikutuksia ei voida arvioida. (Cripe ym. 1995, Kovasen 1998, 6, 7, 16 mukaan.)

3.4 VARSU:n mukauttaminen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin

VARSU ei vertaa lasta suhteessa lapsiryhmään (Bricker 1995, 21), eikä tarjoa lapsen kehityksestä normitietoa. Kun 0-3-vuotiaille suunnattua VARSU-arviointia käytetään lapsella, joka on kronologiselta iältään 3-6-vuotias, mutta kehitystasoltaan alle kolmivuotiaan lapsen tasolla, on tehtäväosia muokattava. Tehtäväosia voi muokata kompensoimaan lapsen vamman aiheuttamien rajoitusten vaikutuksia. (Bricker 1995, 20.) Mikäli tehtävää mukautetaan tai lapsella käytetään jotain apuvälinettä, merkitään se tarkentaviin tietoihin. Arvioitaessa kognitiivista kehitystä tulee huomioida, että lapsen fyysiset rajoitukset voivat vaikeuttaa lapsen suoriutumista kognitiivisia kykyjä ilmentävistä tehtävistä. (Bricker 1995, 50, 66.) VARSU-arviointi mahdollistaa myös vaihtoehtoisten suoritusten hyväksymisen. Koska vaikeasti vammaisilla lapsilla kehitys on yleensä hyvin hidasta, on osatavoitteita järkevää käyttää päätavoitteina

sekä ottaa välitavoitteita osatavoitteiksi. Silloin kun lapsen suoriutuminen tehtävissä on vaihtelevaa on tarpeellista arvioida kehitysalueen kaikki osatavoitteet. (Bricker 1995, 23, 24, 54.)

Käytettäessä VARSU:a vaikeasti liikuntavammaisella lapsella, täytyy asiantuntijan olla mukana arvioimassa. Arviointia voi mukauttaa sopimaan paremmin liikuntavammaiselle lapselle auttamalla lasta muistamaan, mikä toiminta on seuraavana vuorossa. Lisäksi apuvälineiden ja yksilöllisesti valmistettujen tukien käyttö on suositeltavaa. Lapsen liikkeiden hallintaa voi helpottaa asennon tukemisella. Ympäristöä järjestämällä voidaan taas auttaa lapsen liikkumista ja itsenäistä toimintaa. (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 61-62.)

4 CP-VAMMAISUUS

4.1 Määritelmiä

CP eli Cerebral Palsy on hermolihasen toimintahäiriö, jonka aiheuttaa kypsymättömien aivojen etenemätön vaurio. Sen seurauksena henkilöllä on monenlaisia heikkouksia kyvyssään koordinoida lihasten toimintaa normaalin asennon ja liikkeen ylläpitämiseksi. Kahdella tai kolmella tuhannesta elävänä syntyneestä lapsesta on CP-vamma. (British Medical Association, 1990; Woods, 1957, Hurin & Cochranen 1995, 33 mukaan.) CP-oireyhtymiin kuuluu etenemättömiä, mutta usein vaihtuvia oireita (Griffin, Griffin & Fitch 2002, 1).

Kun CP-oireyhtymät jaotellaan siten, että anatominen vaurio ja tärkein neurologinen oire on yhdistetty, saadaan kolme pääluokkaa: spastiset oireyhtymät, ekstrapyramidiaalioireyhtymät sekä sekamuodot. Dystonia tetraplegica eli lihasjänteyden vaihtelu kaikissa raajoissa kuuluu näistä keskimmäiseen, eli ekstrapyramidiaalioireyhtymiin. Dystonia tetraplegicassa liikuntavamma on usein vaikea-asteinen, kun taas henkinen suorituskyky on odotettua parempi. Erityisiä vaikeuksia aiheuttaa pakkoliikkeistä johtuva huono ilmaisukyky. (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 1998, 125-126.)

4.2 CP-oireyhtymien syyt ja liitännäissairaudet

CP-vamman syistä on väitelty kuluneiden vuosien aikana. Yleensä syiden alkuperä on tuntematon ja vammautuminen on luultavasti tapahtunut ennen syntymää tai sen aikana. Noetzelin & Millerin (1998) mukaan 75-90% CP-oireyhtymistä saa alkunsa ennen synnytystä tai sen aikana ja 10-25%:ssa tapauksista vammautuminen tapahtuu syntymän jälkeen. (Griffin, Griffin & Fitch 2002, 18-19.)

Taulukko 1. CP-vamman syyt.

Vammautumisen ajankohta	Vammautumisen syyt
Ennen syntymää (prenataalinen)	Synnynnäinen epämuodostuma, äidin saamat kohtaukset, äidin verenvuoto, altistuminen säteilylle, ympäristömyrkyt, geneettiset poikkeavuudet, kohdunsisäisen kasvun rajoittuminen, infektiot, aliravitsemus, pre-eklampsia, monisikiöinen raskaus, ennenaikaisuus, alhainen syntymäpaino, poikkeavuudet aivojen verensaannissa, aivojen rakenteelliset epämuodostumat
Syntymän aikana (perinataalinen)	Ennenaikaisuus (syntyminen alle 32-viikkoisena), tukehtuminen/hapen niukkuus, perätila, verenmyrkytys/keskushermoston infektio, (paikallinen) verettömyys (sikiökautinen sydämen harvalyöntisyys), istukan komplikaatiot, suonivesikalvontulehdus, elektrolyyttiset häiriöt, aivoverenvuoto (Griffin ym. 2002, 19-20.)
Syntymän jälkeen (postnataalinen)	Pään vamma, vastasyntyneen saamat kohtaukset, myrkyt, virus-/bakteeri-infektiot keskushermostossa (Dzienkowski 1996, Griffinin ym. 2002, 20 mukaan.)

Monilla CP-vammaisilla lapsilla on muita vammoja hermolihaksen toimintahäiriön lisäksi. Noin 40-60%:lla CP-vammaisista lapsista on oppimisvaikeuksia, keskimäärin 50%:lla on epileptisiä kohtauksia, noin 20-60%:lla on visuaalisia- ja havainnointivaikeuksia. Monilla heistä on puheen- ja kielenkehityksen häiriöitä ja kuulonvajausta. (Woods, 1957; Molnar, 1985, Hurin & Cochranen 1995, 34 mukaan.) Sillanpään (1989) luokittelun mukaan CP-vammaisista 35-50%:lla esiintyy psyykkistä kehitysvammaisuutta (Riita & Ahonen 1997, 189). Epämuodostumia

pidetään CP-vamman merkittävimminä ongelmina (Scrutton & Gilbertson 1975; Scrutton 1993, Bottoksen ym. 1995, 896).

4.3 CP-vammaisen lapsen kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät

Motoristen taitojen kehittyminen

CP-lasten motoristen taitojen kehittymistä vaikeuttavat lihasjänteiden ja heijasteisiin liittyvät ongelmat. Heikon lihaskontrollin vuoksi asentojen säilyttäminen, liikkuminen ja käden käytön kehittyminen ovat vaikeutuneet. Motoristen taitojen oppimista hidastaa myös CP-lasten vaikeus havainnoida tarkasti omien, usein epävarmojen liikkeidensä toteutumista ja lihasjänteiden tasoa. CP-lasten käsien liikkeet ovat usein hitaita, vaihtelevia ja heikkoja. Etenkin tarttumisen ohjaus tavoittelun yhteydessä on puutteellista tai se puuttuu kokonaan. Tämä puolestaan estää lasta ennakoimasta tartuttavan esineen muotoa tai kokoa lähestymisliikkeen aikana. (Riita & Ahonen 1997, 189, 191.)

Bottoksen ym. (1995, 895) tutkimuksen mukaan kolmen vuoden ikä näyttäisi olevan ratkaiseva kävelemään oppimisessa ainakin spastisten syndroomien osalta. Konttaamisen oppiminen kolmeen ikävuoteen mennessä ennusti tutkimuksen mukaan todella hyvin itsenäisen kävelyn oppimista. Toisaalta mikäli nämä lapset eivät oppineet konttaamaan kolmeen ikävuoteen mennessä, tai oppivat vain ryömimään tai kierimään tai eivät oppineet liikkumaan ollenkaan, itsenäisen kävelemisen oppiminen oli epätodennäköistä.

Motoristen vaikeuksien vaikutus kommunikaatio- ja leikkitaitojen kehitykseen

Ongelmat CP-vammaisen lapsen motorisissa taidoissa saattavat vaikuttaa laajalti lapsen muuhun kehitykseen. Kun lapset normaalisti liikkuvat aktiivisesti ympäristössään ja tutustuvat siihen eri aistien avulla, tarvitsee CP-vammaisen lapsi toisten apua voidakseen laajentaa kokemuksiaan ympäröivästä maailmasta. Ongelmat liikkumisessa vaikeuttavat myös varhaisen kielen oppimista, kun lapsi ei pääse tutustumaan sanojen merkityksiin leikeissä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sanojen merkityksen puutteellinen ymmärtäminen puolestaan

vaikeuttaa niiden käyttöä kommunikoinnissa. (Cogher, Savage & Smith 1992, 51, 133.)

Kommunikointitaitojen kehittymistä voivat hidastaa myös ongelmat lapsen ja hänen vanhempiensa välisessä vuorovaikutuksessa. Vanhemmat eivät nimittäin ole välttämättä selvillä lapsensa ymmärryskyvystä, ja näin ollen kommunikointi aikuisen ja lapsen välillä saattaa lopahtaa tai sen laatu kärsiä. CP-vammaisella lapsella saattaa olla myös harvoja mahdollisuuksia symboliseen leikkiin, eli leikkiin, jossa lapsi esim. kylvettää nukkea. Symbolinen leikki auttaa lasta jossain määrin kontrolloimaan ympäristöä ja tutustuttaa lapsen monipuoliseen sanastoon ja lauserakenteisiin. (Cogher ym. 1992, 195-196.)

Yleinen kognitiivinen kehitys CP-vammaisilla lapsilla

CP-vamman aiheuttaneella keskushermoston vauriolla voi olla vaikutusta myös lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Hagbergin, Hagbergin & Olowin (1975) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin älykkyyden jakautumista mm. tetraplegiassa. Kaikilla heidän tutkimukseensa osallistuneista 19:sta henkilöstä joilla oli tetraplegia, älykkyydosamäärä oli alle 70. Kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat CP-vammaisilla lapsilla mm. vamman syyt, vaurion sijainti ja laajuus sekä lisävammat. Tästä johtuen on vaikeaa ennustaa, miten varhaiset vauriot tulevat vaikuttamaan lapsen myöhempään kehitykseen. (Riita & Ahonen 1997, 191-193.)

4.4 CP-vammaisen lapsen arviointi

Vaikeasti vammaisia lapsia arvioidaan monista eri syistä. Arviointitietoa tarvitaan tuen tarpeen ja tarvittavien palveluiden kartoittamiseen, kuntoutuksen sisällön suunnitteluun sekä kuntoutuksen toimivuuden arviointiin. (Browder 1991, Rainforthin & York-Barrin 1997, 129 mukaan.) CP-vammaisten lasten arvioimisessa on enemmän ongelmia, kuin liikuntavammaisten lasten arvioinnissa yleensä johtuen mm. puutteellisesta vartalonhallinnasta (Johnson, Wilhelm, Eisert & Halperin-Phillips 2001, 209). Ongelmia vammaisten lasten arviointiin aiheuttaa myös se, että monet nykyisistä testeistä on suunniteltu vammattomalle väestölle. Tästä syystä arviointimenetelmät eivät useinkaan sovi monivammaisille lapsille. (Hur & Cochrane

1995, 37; Simeonsson & Scarborough 2001, 19, 27.) Mikäli vammaisen lapsen arviointiin käytetyssä menetelmässä on jotain puutteita, on arviointilomakkeeseen tärkeää kirjata yksityiskohtaiset tiedot kaikista menetelmän rajoituksista ja arviointituloksista tehdyistä tulkinnoista (Simeonsson & McMillen 2001, 36).

Vammaisten lasten arvioinnissa tulee myös huomioida, että heidän fyysisiä, kognitiivisia, kommunikatiivisia ja emotionaalisia taitoja sekä käyttäytymistä ei voida arvioida erillään arjesta. Arviointituloksiin tulisi aina liittää tiedot siitä, missä tilanteessa arvioinnit tehtiin, miten arviointi suoritettiin sekä kuvaus lapsen fyysisestä ja psyykkisestä tilasta arviointihetkellä. Näiden tietojen avulla voidaan huomata mahdolliset rajoitukset, jotka saattavat vaikuttaa arviointituloksista tehtäviin päätelmiin ja tulkintoihin. (Simeonsson & Rosenthal 2001, 3, 12.)

Vammaisten lasten arvioinnissa fyysinen ja psyykinen ympäristö saattavat vaikuttaa yllättävän paljon arviointituloksiin. Mm. liikuntavammaisella lapsella tarvittavien apuvälineiden puuttuminen saattaa vaikuttaa arviointituloksiin merkittävästi. (Simeonsson & Scarborough 2001, 19-20.) Arvioitaessa kuntoutus- tai opetusmenetelmän toimivuutta vammaisella lapsella, on arviointituloksia tulkittaessa huomioitava myös lapsen luonnollisen kypsymisen vaikutus kehitykseen (Simeonsson & McMillen 2001, 43). Kehityksessä tapahtuneiden muutosten dokumentointi on vammaisilla lapsilla yleensäkin vaikeaa (Simeonsson & McMillen 2001, 37).

Liikuntavammaisten lasten kognitiivisia taitoja arvioitaessa arvioinnin kohteena ovat älykkyys, yleinen kognitiivinen kehitys sekä erityiset kognitiiviset prosessit kuten päättelykyky. Näitä taitoja voidaan arvioida mm. kielellisillä, nonverbaalisilla, visuaalisilla tai tuntoaistia stimuloivilla tehtävillä. Kun arvioidaan vammaisten lasten kommunikointia, arvioinnin kohteena ovat lapsen kommunikointitavat, kommunikoinnin taso ja/tai ilmaisu ja vastaanottavuus. Kommunikointia ei tässä tapauksessa ajatella vain verbaalisena toimintana, vaan myös nonverbaalisena. Joidenkin tutkimusten valossa (Casby & Ruder 1983; Gould 1986; Spencer 1996) näyttää siltä, että arvioimalla vammaisten lasten symbolista leikkiä, voidaan päätellä jotain heidän ilmaisutaidoista ja kielellisestä kehitystasosta (Casby 1997, Simeonssonin, Huntingtonin, Brentin & Balantin 2001, 103 mukaan).

Arvioitaessa liikuntavammaisia lapsia on vaikea erotella lapsen kommunikatiivisia ja kognitiivisia taitoja, sillä lapsi saattaa olla kognitiivisesti taitava, vaikka hänellä olisi ongelmia kommunikaatiotaidoissa. (Simeonsson & Rosenthal 2001, 8-10.) Myös motoriset ongelmat tekevät kognitiivisen tason määrittämisen ongelmalliseksi CP-vammaisilla lapsilla (Cogher ym. 1992, 178). Vammaisten lasten arvioinnissa on vaarana liiallinen yleistäminen, eli yhden kehityksen alueen arvioiminen tietyn tasoiseksi saattaa johtaa siihen, että ajatellaan toimintakyvyn olevan vastaava kaikilla muillakin alueilla (Simeonsson & Scarborough 2001, 23).

Liikuntavammaisille lapsille on yleistä, että testitilanteessa suoriutuminen tehtävästä saattaa olla heikompaa kuin muulloin (Simeonsson, Huntington, Brent & Balant 2001, 91). Heidän arviointituloksiinsa saattavat vaikuttaa myös motivaatio-ongelmat. Erityisesti CP-vammaisille lapsille luonteenomaista on passiivisuus, vetäytyminen ja ongelmat ympäristön ärsykkeisiin reagoimisessa. Scarr (1981) väitti älyllisen suorituskyvyn olevan läheisessä yhteydessä motivaatioon ja sopeutumiskykyyn. (Johnson ym. 2001, 214.)

4.5 CP-vammaisen lapsen kuntouttaminen

CP-vammaisten lasten kuntoutuksessa on pitkään panostettu kehityksen näkyvien alueiden, eli puheen ja liikkumiskyvyn kuntoutukseen. Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys on perinteisesti jäänyt kuntoutuksessa vähemmälle huomiolle. Wassermanin ym. (1985) tekemässä tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että 2-vuotiailla CP-vammaisilla lapsilla esiintyi enemmän passiivisuutta, estoja, vastahakoisuutta erotilanteissa, keskittymiskyvyn puutetta ja mukautumiskyvyttömyyttä kuin heidän vammattomilla ikätovereillaan. (Cogher ym. 1992, 49.) Erilaisten vuorovaikutusmahdollisuuksia lisäävien toimenpiteiden avulla voidaan tukea CP-vammaisten lasten kognitiivista kehitystä. CP-vammaisten lasten oppimiseen voidaan osaltaan vaikuttaa opetusympäristön, opetusmenetelmien, apuvälineiden ja sopivankokoisen opetusryhmän järjestämisellä. Opetuksessa ja kuntoutuksessa tulisi käyttää hyväksi lapsen suorituskyvyn vahvoja puolia rakentaen toiminnot niiden varaan. (Riita & Ahonen 1997, 193, 198.) Vaikeasti spastiset lapset hyötyvät enemmän erilaisten menetelmien yhdistelmästä, kuin yksittäisen menetelmän käytöstä (Gormley, Krach & Piccini 2001).

Monia eri menetelmiä ja tekniikoita on kehitetty ja käytetty CP-vammaisten lasten kuntoutuksessa. Kirurgiaa, lastoja ja asentovirheen korjauksia on käytetty ennaltaehkäisemään tai korjaamaan epämuodostumia. Lääkkeitä on käytetty spastisuuden vähentämiseen tilapäisesti. Erilaisia fysioterapian muotoja on käytetty CP-lasten kuntouttamisessa. (Hur & Cochrane 1995, 34.) Kuntoutuksen ja arvioinnin tukena voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä. Kommunikaation tukemiseen voidaan käyttää mm. teknistä kommunikointilaitetta, kommunikaattoria. Kommunikaattori tulostaa viestit esim. synteettisenä puheena tai ennalta nauhoitettuna digitaalisena puheena. Laitteessa voi olla yksi tai useampia viestejä. Viestit voidaan merkitä kommunikaattoriin laittamalla viestiruutuihin esim. PCS-kommunikaatiosymboleja tai valokuvia vastaamaan haluttua viestiä. Käyttäjän painaessa ruutua, laite puhuu viestin. (Launonen & Roisko 2001, 473-474.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Pro gradu –työni jatkaa proseminaarissa parityönä aloitettua tutkimusta. Proseminaarin tekeminen aloitettiin keväällä 2001 ja pro gradu –työn tekeminen keväällä 2002. Pro gradu –työn aineiston keräsin yksin. Proseminaarissa tutkimme sitä, miten uuden menetelmän (VARSU eli varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä) käyttöönotto vaikuttaa päiväkodin arkeen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että VARSU auttoi lapselle sopivien tavoitteiden löytämisessä ja näin ollen myös lapsen kehityksen havaitsemisessa. VARSU antoi varmuutta päiväkodin henkilökunnan työhön ja muutti heidän asenteita kuntouttavammiksi. Myös yhteistyö päiväkodin, perheen ja terapeuttien kesken lisääntyi.

5.1 Tutkimushenkilön ja muiden tutkimukseen osallistuneiden kuvaus

Tutkimushenkilö on vaikeasti CP-vammainen poika, joka oli tutkimuksen loppuvaiheessa 6-vuotias. Käytän hänestä nimeä Tero. Hänellä on diagnosoitu dystonia tetraplegica, eli lihasjänteyden vaihtelu kaikissa raajoissa. Tero istuu suurimman osan päivästä pyörätuolissa, sillä itsenäinen liikkuminen onnistuu vain kierimällä. Tero on täysin autettava kaikissa arjen toiminnoissa ja tästä syystä hänellä on henkilökohtainen avustaja. Tero kommunikoi lähinnä ilmeiden ja eleiden sekä muutamien sanojen kautta. Kommunikaation apuna käytetään myös PCS-symboleja. Hänen perheeseensä kuuluu isän ja äidin lisäksi paria vuotta vanhempi isovelji. Tutkimukseni yhteydessä Teron äiti ja lastentarhanopettaja 1 täyttivät pojasta toimintakyvyn arvioinnin. Toimintakyvyn arviointi täytettiin kuvaamaan vamman vaikeuksien astetta. (The ABILITIES Index) (kts. liite 1).

Tero oli yksilöintegroitu lähipäiväkotiin. Teron ryhmän lisäksi päiväkodissa oli kaksi muutakin lapsiryhmää. Päiväkodin ympäristössä oli jossain määrin huomioitu Teron liikuntavamman aiheuttamat rajoitukset, mutta pääosin ympäristö oli vammattomille lapsille suunnattu. Teron ryhmässä työskenteli erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja, Teron henkilökohtainen avustaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Tero oli päiväkodissa mahdollisimman paljon muun ryhmän toiminnassa mukana.

Tutkimusaineisto koostui pro gradu –työtä varten kerätyn aineiston lisäksi osittain myös proseminariaa varten kerätystä aineistosta. Näin ollen tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan kaksi lastentarhanopettajaa (lto1 ja lto2), kaksi avustajaa (avustaja1 ja avustaja2), fysioterapeutti (ft), puheterapeutti (pt) sekä Teron äiti. Näistä henkilöistä ainoastaan toinen lastentarhanopettaja ja avustaja eivät osallistuneet enää loppuvaiheessa tutkimukseen. Valitsin tutkimukseeni nämä henkilöt siitä syystä, että he kaikki osallistuivat jollain tavalla VARSU:n toteutukseen.

5.2 Tutkimusote

Päädyn tekemään kvalitatiivisen tapaustutkimuksen saadakseni mahdollisimman tarkkaa ja syvällistä tietoa VARSU:n käyttämisestä vaikeasti CP-vammaisella lapsella. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan todellisuuden sosiaalista luonnetta, tutkijan ja tutkimuskohteen läheistä suhdetta ja sitä, että tilannesidonnaiset tekijät vaikuttavat tutkimuksen muotoutumiseen (Denzin & Lincoln 1994). Merriamin (1988), Yinin (1989) sekä Staken (1994) mukaan tapaustutkimus on yksityiskohtainen tutkimus jostakin yksittäisestä ympäristöstä, kohteesta, dokumenteista tai tapahtumasta.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista fenomenologinen näkökulma. Fenomenologisessa lähestymistavassa pyritään ymmärtämään tapahtumien ja vuorovaikutusten merkitystä tavallisille ihmisille tietyissä tilanteissa. Tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohde tutkimukseen osallistuneiden näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa sellainen tulkinta todellisuudesta, että sen avulla voidaan ymmärtää ihmisyyttä. Tarkoituksena ei ole etsiä mitään ehdottomia totuuksia. Kvalitatiivinen tutkimus on sopiva valinta silloin, kun halutaan tutkia jotain prosessia. (Bogdan & Biklen 2003, 22-24, 38, 41, 54.)

Laadullisen tutkimuksen aineisto saattaa koostua haastatteluista, havainnointiaineistosta, valokuvista, videomateriaaleista, henkilökohtaisista dokumenteista, muistelmista ja muista virallisista papereista. Aineisto muokataan ennemmin sanalliseen tai kuvalliseen kuin numeeriseen muotoon. Tutkimustuloksia valaistaan ja konkretisoidaan liittämällä kirjalliseen tuotokseen suoria lainauksia aineistosta. Monipuolista aineistoa pyritään analysoimaan siten, että tulokset saadaan

vastaamaan mahdollisimman hyvin alkuperäisiä aineistoja. Kirjoitettu teksti on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää sekä aineiston tallentamisessa että tulosten julkistamisessa. (Bogdan & Biklen 2003, 5.)

Kvalitatiivisen aineiston lisäksi hyödynsin tutkimuksessa osin myös kvantitatiivista aineistoa, eli tutkimushenkilöstä täytettyjä VARSU-arviointeja. Kvantitatiivinen aineisto voi tarjota kuvailevaa tietoa jonkun opetusmenetelmän käyttämisestä tietyllä ryhmällä. Kvantitatiivinen aineisto voi tuoda uusia tutkimuskysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa kvantitatiivinen aineisto esitetään usein kuvailevan tilaston muodossa. (Bogdan & Biklen 2003, 123.)

5.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin keskisuomalaisessa pienen kaupungin päiväkodissa, jonne Tero oli yksilöintegroitu. Havainnoin tutkimushenkilöä sekä tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa viitenä eri päivänä. Havainnoin ruokailutilanteita, ulkoilua, pukeutumista, vessassa käymistä, fysio- ja puheterapiatuokioita sekä yhteisiä aamutuokioita. Aineiston dokumentoin videoimalla ja kirjaamalla ylös havaintojani. Havainnointitapani oli osallistuva havainnointi, eli pyrin olemaan mahdollisimman luonnollinen osa tutkimuskohteen arkea. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että saatoin toisinaan auttaa lapsia pukeutumisessa tai hoitaa Teroa. Bogdan ja Biklen (2003, 35) toteavatkin, että tutkijan on tarkoitus pyrkiä mahdollisimman luonnolliseen, tunkeilemattomaan ja turvalliseen vuorovaikutukseen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tutkimuksessani pääpaino on haastattelujen, havainnointiaineiston ja kirjallisten dokumenttien analysoinnissa.

Laadullisessa tapaustutkimuksessa pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä toimii osallistuva havainnointi. Lisäksi käytetään muodollista ja vapaamuotoista haastattelua sekä dokumenttien tarkastelua. (Bogdan & Biklen 2003, 55.) Haastattelun avulla on mahdollista saada sellaista tietoa, jota ei voi saada selville havainnoimalla. Tällaista tietoa ovat esimerkiksi toisen ihmisen tunteet, ajatukset ja aikomukset. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelija miettii etukäteen tiettyjä teemoja, joihin hän hakee vastauksia. Haastattelukysymyksiä ei kuitenkaan

muotoilla tarkasti valmiiksi ja näin ollen tutkija voi haastattelun edetessä tarkentaa kysymyksiä saadakseen mahdollisimman tarkkaa tietoa. (Patton 1990, 278, 280.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa haastattelin Teron äitiä ja avustaja 1:tä yksilöllisesti ja lastentarhanopettajia yhdessä. Tutkimuksen loppuvaiheessa haastattelin sekä Teron äitiä, Ito 1:tä, puheterapeuttia että fysioterapeuttia yksilöllisesti, sillä heidän välilleen oli vaikeaa löytää yhteistä aikaa. Sekä tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa olin miettinyt valmiiksi haastattelurungon ja kysymyksiä, joiden pohjalta lähdin liikkeelle. Alkuperäiset teemat pysyivät haastattelutilanteissa samoina, mutta uusia tarkentavia kysymyksiä nousi esiin haastattelujen aikana. Avustaja 2:ta en ehtinyt haastatella, sillä hänen työsuhteensa päättyi yllättäen. Avustaja 3:n haastatteleminen ei taas ollut kannattavaa, sillä hän ei ehtinyt juuri tutustua VARSU:un. Terapeuttien haastatteluja lukuun ottamatta otin kaikki haastattelut nauhalle. Terapeuttien haastatteluissa tein vain kirjallisia muistiinpanoja. Kaikki haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja.

Haastattelujen ja havainnoinnin lisäksi tutustuin myös pojasta tehtyihin lausuntoihin ja täytettyihin VARSU-arviointeihin. Puolistrukturoidun teemahaastattelun lisäksi kyselin sekä tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa päivän aikana mieleen tulleita kysymyksiä henkilökunnalta, eli käytin avointa haastattelua tiedonkeruumenetelmänä. Avoimessa haastattelussa tutkija esittää havainnointitilanteissa mieleen tulleita kysymyksiä tilanteessa oleville ihmisille. Tämä menetelmä toimii erityisen hyvin silloin, kun tutkijalla on mahdollisuus oleskella tutkimuskohteessa pitempiä ajanjaksoja kerrallaan. (Patton 1990, 281.) Taulukosta 2 on nähtävissä tutkimuksen keskeisimmät aineistot. Tarkemmat tiedot tutkimusaineistosta löytyvät liitteestä 2.

Taulukko 2. Tutkimuksen keskeinen aineisto.

AINEISTO	ALKUVAIHE	LOPPUVAIHE
VARSU-arvioinnit	Karkeamotoriikka (<i>ft & avustaja 1</i>) Hienomotoriikka (<i>ft & avustaja 1</i>) Sosiaalinen kommunikaatio (<i>lto 1 & 2, avustaja 1</i>) Perheraportti (<i>Teron äiti</i>)	Karkeamotoriikka (<i>ft & avustaja 2; lto 1 & avustaja 2</i>) Hienomotoriikka (<i>ft & avustaja 2; lto 1 & avustaja 2</i>) Sosiaalinen kommunikaatio (<i>lto 1 & avustaja 2; pt</i>) Kognitiivinen kehitys (<i>lto 1, avustaja 2 & tutkija</i>) Perheraportti (<i>Teron äiti</i>)
Haastattelut (litteroituna, riviväli 1,5, marginaalit: ylä 2,5cm, ala 2,5cm, vasen 4,5cm, oikea 2cm, fontti 12)	Avustaja 1 (11 sivua) Lto 1 & avustaja 2 (21,5 sivua) Teron äiti (6 sivua)	Teron äiti (9,5 sivua) Lto 1 (29,5 sivua) Pt (käsinkirjoitettuna 2 kpl A4-liuskaa) Ft (ei otettu nauhalle, kysymyksiä 25 kpl)
Havainnointiaineisto	Videoitu aineisto (1 h 53 min)	Videoitu aineisto (1 h 3 min) Käsin kirjoitetut muistiinpanot (4 kpl A4-liuskaa, 3 kpl A5-liuskaa)
Lausunnot	Ft (1 kpl) Erikoispsykologi (2 kpl) Lastenneurologi 1 (4 kpl)	Ft (1 kpl) Lastenneurologi (1 kpl)

5.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnilla tarkoitetaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastatteluaineiston ja havaintojen sisällön analysointia. Analysoinnin yhteydessä määritellään, koodataan ja kategorisoidaan aineiston keskeiset sisällöt. Aineiston koodaaminen aloitetaan lukemalla koko aineisto läpi ja tekemällä siihen tarvittavia merkintöjä siitä, mihin tutkimusongelmiin kyseisellä kohdalla voisi vastata. (Patton 1990, 381.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei muodosteta hypoteeseja ennen aineiston keruuta, vaan ajatukset, hypoteesit, teorit, mallit ja tylogiat kehitetään aineiston pohjalta. Analysointi alkaa jo aineiston keräämisen aikana, jotta voitaisiin

keskittyä tärkeisiin esille tulleisiin aiheisiin ja tarvittaessa muuttaa tai lisätä tutkimuskysymyksiä. (Webb 1994, 9.)

Koodasin **haastatteluaineiston** sekä alku- että loppuvaiheessa siten, että luin ensin aineiston kertaalleen läpi. Lukemisen jälkeen kokosin tutkimuskysymysten pohjalta muodostuneita aiheita. Tämän jälkeen luin aineiston uudelleen ja järjestelin tekstipätkiä alustavien aiheiden alle. Tässä vaiheessa huomasin joitakin ongelmia alkuperäisissä teemoissa, ja tästä syystä muokkailin teemoja samalla kun järjestelin aineistoa. Tutkimusaineistoni ensimmäiset teemat muuttuivat tutkimuksen loppuvaiheessa kertaalleen. Lopulliset teemat ohjasivat pitkälti tutkimusrakenteen muodostumista. Aineiston koodaukseen käytetyt teemat olivat seuraavat: VARSU:n OPS, VARSU-arvioinnit, VARSU:n seurantamenetelmä, kehittämisohjeet, VARSU vs. muut menetelmät, päiväkodin arki, VARSU:n käyttöön saatu ohjaus sekä yhteistyö. Koodauksen aikana poistuivat seuraavat teemat: kehittämisohjeet, muut kokemukset, VARSU:n soveltuminen yleisesti, pojan kehitys, apuvälineet, pojan ohjaus päiväkodissa sekä pojan kotitilanne.

Koodatessani pojasta tehtyjä **lausuntoja** ja **havainnointiaineistoa**, merkitsin siellä kerrottujen taitojen kohdalle olivatko kyseiset taidot motorisia, kommunikaatio-, kognitiivisia, omatoimisuuden vai sosiaalisia taitoja. Jaottelin siis taidot samalla periaatteella kuin ne on VARSU:n arviointilomakkeissa jaoteltu. Päädyin tähän ratkaisuun voidakseni paremmin vertailla lausuntojen, havainnointiaineiston ja VARSU-arviointien antamaa kuvaa pojan taidoista.

Tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston, eli tutkimushenkilöstä täytetyt **VARSU-arvioinnit** analysoin kahdesta eri näkökulmasta: tutkimushenkilön taidoissa tapahtunut kehitys sekä eri arvioitsijoiden tekemien arviointien väliset erot. Etsiessäni arviointilomakkeista tietoa lapsen taidoissa tapahtuneesta kehityksestä, etsin ne kohdat, joissa pistemäärä oli eri aikoina tehdyissä arvioinneissa ratkaisevasti muuttunut. Tarkastellessani eroja eri arvioitsijoiden arviointitulosten välillä kävin eri ihmisten samalta kehityksen alueelta tekemiä arviointeja kohta kohdalta läpi merkiten ylös ne tehtävät, joissa pistemäärät poikkesivat merkittävästi toisistaan.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen tekijät näkevät tilanteen yleensä kompleksisena ja pyrkivät tästä syystä kuvaamaan tutkimuksessaan useita eri ulottuvuuksia (Bogdan & Biklen 2003, 33). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen useiden erilaisten lähestymistapojen ja -tekniikoiden käyttö johtaa siihen, että tutkimuksen luotettavuuden määrittelyyn ei ole löydettävissä yhtä ainoaa oikeaa käsitystä (Tynjälä 1991, 388). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden termeillä (Lincoln & Guba 1985, 290-301; Tynjälä 1991, 390). Tutkija voi parantaa tutkimuksensa vahvistettavuutta dokumentoimalla huolellisesti käytetyt menetelmät ja aineiston analysoinnin sekä kritisoiden avoimesti tutkimustaan ja omaan toimintaansa liittyneitä rajoituksia (Patton 1990, 482).

Laadullista tutkimusta kritisoidaan usein sen vuoksi, että siinä tutkija itse on keskeisessä roolissa. Tutkijan omien mielipiteiden ja ennakkokäsitysten vaikutusta voidaan vähentää tutkimalla objektiivisesti tutkittavien subjektiivisia tilanteita. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tässä suhteessa myös tutkimusaineiston keräämiseen ja analysointiin käytetty huomattavan pitkä aika. (Bogdan & Biklen 2003, 33-35.)

Tutkimuksen loppuvaiheessa kerätyn aineiston selvä heikkous oli se, että havainnot ja haastattelut olivat vain yhden tutkijan tekemiä. Tämä haittapuoli korostui erityisesti puhe- ja fysioterapeutin haastatteluissa, joita en ottanut nauhalle. Tein muistiinpanot käsin haastattelun aikana ja sen jälkeen. Tästä syystä en voi olla täysin varma, muistinko kirjata kaikki vastaukset ylös ja pysyikö asiasisältö samana. Tämä tiedonkeruumenetelmä osoittautui huonosti toimivaksi myös sikäli, että en saanut tutkimukseeni suoria lainauksia terapeuttien haastatteluista. Äidin ja lastentarhanopettajan haastatteluissa nauhurin käyttö auttoi keskittymään haastattelun etenemiseen. Täyttääkseen vastaavuuden kriteerit tutkijan on tutkimuksessaan osoitettava, että tutkimuksen pohjalta syntyneet rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991). Näin ollen tutkimuksen vastaavuutta voidaan lisätä käyttämällä suoria lainauksia.

Haastatteluista saamieni vastausten luotettavuutta heikensi myös se, että sorruin toisinaan jonkinasteiseen haastateltavan johdatteluun.

Tutkimustulosten siirrettävyys ei tässä tutkimuksessa ole erityisen hyvä, sillä osallistujia tutkimuksessa oli vähän. Pysin parantamaan tutkimuksen siirrettävyyttä kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimukseni vaiheet, tekemäni ratkaisut ja päätelmät sekä aineiston sisällön. Bogdanin & Biklenin (2003, 33) mukaan eräs tapa lisätä tutkimuksen siirrettävyyttä on nimenomaan tutkimuskohteen tarkka kuvaaminen. Tutkimuskohteen tarkka kuvaaminen oli tässä tutkimuksessa vaikeaa, sillä henkilökunnassa tapahtuneiden useiden vaihdosten vuoksi heidän taustoistaan ei saanut tarkkaa tietoa. Toisaalta henkilökunnan vaihtuminen on normaalia päivähoitossa, ja näin ollen henkilökunnan vaihtuminen saattoi toisaalta lisätä siirrettävyyttä.

Tutkimuksen luotettavuutta ja vahvistettavuutta lisäsi useiden eri tiedonkeruumenetelmien käyttö sekä tutkimuksen alkuvaiheessa kerättyjen aineistojen hyödyntäminen, sillä silloin tutkimusta toteutti kaksi henkilöä. Myös yksilöhaastattelut osoittautuivat jossain määrin luotettavuutta parantaviksi, sillä haastateltavat uskalsivat kertoa myös joistakin vaikeista asioista, kuten yhteistyön toimivuudesta. Haastatellut olisivat saattaneet olla varovaisempia kertomaan ajatuksistaan, mikäli haastattelut olisi toteutettu pari- tai ryhmähaastatteluina. Tutkimuksen luotettavuutta heikensi jossain määrin puutteellinen tutkimuspäiväkirjan pito.

Tutkimustilanteeseen saattoi jossain määrin vaikuttaa tutkijan läsnäolo. Tutkimusta kuitenkin toteutettiin niin pitkällä aikavälillä, että päiväkodin henkilökunta ehti tottua tutkijaan. Näin ollen tutkimustilanteeseen ei välttämättä juurikaan vaikuttanut tutkijan läsnäolo. Tutkimuksen aikana tutkimuskohteessa tapahtui merkittäviä muutoksia ja tämä saattoi osaltaan vaikuttaa VARSU:n käyttöön liittyneiden ajatusten muuttumiseen. Tutkimustilanteen arvioinnissa onkin tärkeää huomata erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta tai tutkittavasta ilmiöstä johtuvat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 316-318; Tynjälä 1991, 391).

6 VARSU:N OMAKSUMINEN JA OMAKSUMISEN REUNA-EHDOT

6.1 VARSU:n käyttöön liittynyt yhteistyö

Tutkimuksen alkaessa Tero oli 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä yksilöintegroituna. Ryhmässä oli Teron lisäksi myös pari muuta erityislasta. Tero oli päiväkodin ainoa liikuntavammainen lapsi. Ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa, Teron henkilökohtainen avustaja ja kaksi lastenhoitajaa. Talossa oli myös erityislasterhanopettaja, jolta ryhmän henkilökunta sai tarvittaessa apua. Tutkimuksen alkuvaiheessa pojan perhe oli aktiivisesti mukana hänen kuntoutuksessaan.

Tutkimuksen loppuvaiheessa Tero oli siirretty esikouluikäisten ryhmään, jossa oli myös joitakin lapsia Teron edellisestä ryhmästä. Tässä ryhmässä oli Teron lisäksi myös muita erityislapsia, mutta edelleen Tero oli päiväkodin ainoa liikuntavammainen lapsi. Edellisestä ryhmästä tähän ryhmään oli siirtynyt toinen lastentarhanopettajista ja hän toimi tuolloin erityislasterhanopettajana. Hänen lisäksi ryhmässä oli myös toinen lastentarhanopettaja, Teron henkilökohtainen avustaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Teron henkilökohtainen avustaja ehti tutkimuksen aikana vaihtua kahdesti. Tutkimuksen loppuvaiheessa perhe ei enää osallistunut Teron kuntoutukseen kovinkaan aktiivisesti, sillä äidin selkä ei enää kestänyt Teron nostelua.

Yhteistyö perheen ja päiväkodin välillä

Haastatellessamme Teron äitiä tutkimuksen alkuvaiheessa, hän kehuu yhteistyötä päiväkodin kanssa toimivaksi. Hänen mielestään päiväkodin henkilökunta huomioi heidän toiveensa ja he pääsivät vaikuttamaan Teron asioihin. Teron äiti toivoi VARSU:n tekevän Teron kuntoutuksesta tavoitteellisempaa. Kysyessäni Teron äidiltä vuotta myöhemmin yhteistyöstä päiväkodin henkilökunnan kanssa, hän kertoi sen olevan melko vähäistä. Teron äiti ei ollut tietoinen siitä, mitä asioita Teron kanssa harjoiteltiin päiväkodissa. Hän koki VARSU:n perheen tavoitelomakkeen täyttämisen turhana, sillä hänen mielestään heidän sinne kirjaamiin toiveisiin ei oltu

päiväkodin taholta pyritty vastaamaan. Oman roolinsa VARSU:n toteuttamisessa hän näki lähinnä lomakkeiden täyttäjänä.

”No kyllä se niinku oli vaan semmosta, et kuhan nyt tässä taas täyttelee yksi risti kaks... kaksi jotain paperia, en mä tiest.. turhaa mä tiesti... (...) Nii ei mulla oo niinku mitään hajua, et papereita vaan täytän. Et mä en tiedä päiväkodissa yhtään mitään mitä ne touhuua.” (äiti)

Myös lastentarhanopettajat kokivat yhteistyön perheen kanssa toimivana tutkimuksen alkuvaiheessa. Lastentarhanopettajien mielestä vanhemmat olivat yhteistyöhaluisia sekä VARSU:n käytön että muiden Teron asioiden suhteen. Lastentarhanopettajien kertoman mukaan vanhemmat osallistuivat myös tavoitteiden harjoitteluun kotona.

”No ne vanhemmat on täyttäne niitä lomakkeita ja tästä on juteltu niitten kanssa ja ja silloin kun me tätä ruvettiin alottelemaan niin silloin kyseltiin vanhemmilta et haluaisko ne et tämmöstä mahdollisuutta olis ja ja vanhemmat oli hyvin halukkaita ja innokkaita niinku heti alusta alkaen että toivoivat saavansa tietysti kaiken sen mahdollisen tuen ja ohjauksen ja opetuksen niinku Terolle. Et ei ne niinku hanttiin oo laittanu missään...” (lto 2)

Tutkimuksen loppuvaiheessa yhteistyö vanhempien kanssa oli lto 1:n mukaan huomattavasti vähäisempää. Lastentarhanopettaja arveli tämän johtuvan mm. aikataulujen yhteensopimattomuudesta ja perheen väsähtämisestä. Äiti ei myöskään jaksanut enää kuntouttaa Teroa kotona. Hän kertoi haastattelussa oman terveydentilan heikentymisen ja omien kiireiden johtaneen siihen, että hän jätti mielellään kuntoutuksen muille. Myös lastentarhanopettaja 1 kertoi Teron kuntoutuksen olleen sekä tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa lähinnä päiväkodin ja terapeuttien harteilla.

Muiden tahojen välinen yhteistyö

Tutkimuksen alku- ja loppuvaiheen ajan yhteistyö VARSU:n käytössä oli päiväkodin henkilökunnan kesken melko tiivistä. VARSU:n toteutukseen osallistui tuolloin kaksi lastentarhanopettajaa, Teron avustaja ja jossain määrin myös ryhmän muu henkilökunta. Päiväkotiryhmän henkilöstön vaihdoksista johtuen yhteistyö VARSU:n tiimoilta väheni tutkimuksen loppuvaiheessa Teron ryhmän työntekijöiden kesken. Käytännössä VARSU:n toteutukseen osallistuivat tutkimuksen loppuvaiheessa päiväkodin puolelta vain lastentarhanopettaja 1 ja Teron avustaja. VARSU:n käyttöä vaikeuttivat myös ryhmän työntekijöiden väliset pedagogiset erimielisyydet. Kaikki työntekijät eivät nimittäin olleet valmiita vaatimaan Terolta yhteisten sääntöjen noudattamista, vaikka tästä oli yhteisesti sovittu.

”Sit taas toinen asia et jos vielä enemmän ois niinkun... Työyhteisö tässä hommassa mukana niin... tää on nyt jääny kyllä niin pitkälle mun harteille että... Tiesti avustaja on sitten ollu mukana sen minkä on pystyny ja jaksanu olemaan että... Et tää on harmi vaan et täs on vaihtunu nyt porukka.” (lto 1)

Terapeutit osallistuivat VARSU:n toteutukseen lähinnä tekemällä Terolle VARSU-arviointeja oman erityisosaamisensa alueelta. Lastentarhanopettajan mielestä he olisivat voineet osallistua toteutukseen enemmänkin. Myös puheterapeutti toivoi yhteistyön päiväkodin kanssa lisääntyvän. Hän sanoi haluavansa osallistua enemmän Teron kuntoutuksen suunnitteluun. Hän oli halukas neuvomaan päiväkodin henkilökuntaa Teron kuntoutukseen ja ohjaukseen liittyvissä asioissa ja toivoi myös saavansa päiväkodin henkilökunnalta palautetta. Hän toivoi Teron kuntoutuksen muuttuvan kokonaisvaltaisemmaksi VARSU:n käyttöönoton myötä.

6.2 VARSU:n käyttöön saatu ohjaus

Päivi Kovanen kävi pitämässä henkilökunnalle kahdeksan ohjauspalaveria VARSU:n käytöstä. Ohjaukseen osallistuivat tutkimuksen alkuvaiheessa lastentarhanopettajat, Teron avustaja sekä pari lastenhoitajaa. Myös Teron äiti osallistui tuolloin yhteen

palaveriin. Tutkimuksen loppuvaiheessa palaveriin osallistuivat vain lto 1 ja avustaja 2. Terapeutit eivät olleet mukana näissä palavereissa.

Haastattellessamme Teron äitiä tutkimuksen alkuvaiheessa, hän kertoi olevansa tyytyväinen VARSU:sta etukäteen saamaansa tietoon. Hän ei tosin muistanut, kuka hänelle VARSU:sta kertoi eikä myöskään tarkemmin sitä, mitä hänelle kerrottiin VARSU:sta.

”Noo kyllä mä omasta mielestä ihan tarpeeks sain. (...) No siis suoraan sanoen hirveesti muista mut et varmaan joku täällä päiväkodissa jotain sano mut en.. en niinku sen tarkemmin...” (äiti)

Kysyessäni tutkimuksen loppuvaiheessa Teron äidiltä hänen saamastaan avusta VARSU:n lomakkeiden täyttämiseen, hän kertoi saaneensa vain tekniset ohjeet. Muuta apua hän ei ollut kertomansa mukaan pyytänyt. Haastattelussa lastentarhanopettaja 1 kertoi olevansa tyytyväinen saamaansa opastukseen VARSU:n käytössä. Ainoastaan HOPS:n laatimiseen hän olisi saattanut kaivata hieman lisää ohjausta. Hän kertoi saaneensa Päivi Kovanen ohjauspalavereista tukea ja ohjausta paitsi VARSU:n käyttöön, myös Teron ohjaukseen ja omaan työhönsä yleisesti.

”Päiviltä mä ainakin, nii must tuntuu et mää oon kaikkia eniten saanu että... (...) No en usko että oikeestaan enempää, et ku tähän nyt on sisällä niinku jollain muotoo päässy niin tuota... Niin ihan sopivasti on käyny. Et on niinku aikaa taas tehä ja välillä töitä. Et sit jos on liian lyhyt aika niin tuntuu, et ei oo niinku aikaa tehä... Ei kerkii keskittyä kun on muutakin tekemistä kun tuota yks ainut laps, että tuota... Ihan sopivasti kyllä on musta käyny. Tukkee tullu ja ohjausta sieltä että...” (lto 1)

6.3 Eri osapuolien omaksumat asiat VARSU:sta

Lastentarhanopettaja 1:n, Teron äidin ja terapeuttien haastatteluissa tutkimuksen loppuvaiheessa kävi ilmi, että heidän tietonsa VARSU:sta vaihtelivat melko paljon. Lastentarhanopettaja 1 oli saanut eniten ohjausta ja oli myös tutustunut VARSU:un kokonaisuutena. Muut osapuolet olivat lähinnä saaneet teknisiä ohjeita omien lomakkeidensa täyttämiseen eivätkä tunteneet VARSU:a laajemmin.

”Ei siinä tainnu mitään niinku semmosta... Oli tiesti tekniset ohjeet annettu.” (äiti)

Kaikki osapuolet kokivat VARSU-arviointien täyttämisen teknisesti helppona. Lto 1 ja fysioterapeutti olivat huomanneet, että pisteyttääkseen tehtävät oikein VARSU:n manuaali oli ehdoton, sillä vain siitä näki, mitä tehtävässä todella vaadittiin. He olivat myös ainoat, jotka olivat tutustuneet arviointien täyttöohjeisiin.

”Musta se on selkee, et mä... Musta niissä ei tuu niinkun epäselvyyttä että sit tosin kyllä niinkun voi tulkita sen jos ei lähe lukemaan tarkkaan sitä. Että siihen voi antaa vastausta et laps osaa kautta ei osaa, mutta sit ku lukee et mitä... miten se pitäis lapsen suorittaa niin... Musta se selkiyttää tosi hyvästi että... Sieltä tulee sitte se... niinkun vastaus et mikä on sen lapsen taito että... Mut sieltä vois tosiaan tehdä ihan mitä tahhaa. Antaa liian hyviä pisteitä, jos tuota ei lähe lukemaan sitä... Niinkun niitä ohjeita tarkkaan.” (lto 1)

Lastentarhanopettaja 1 kertoi löytäneensä ajan myötä VARSU:sta yhä enemmän ideoita ja neuvoja sekä Teron että muiden lasten ohjaukseen. Hän arveli käyttävänsä VARSU:a jossain määrin myös tiedostamatta.

”No mitä enemmän sen kanssa tekkee töitä niin sen tutummaks se tulee että tuota ja sieltä niinkun löytää niitä vinkkejä itelleen entistä helpommin. Että sen kai jää niinkun muistikuvia sitten että hei mä oon jostaki luku ja lähtee larraamaan sitä asioita etteenpäin ja löytää

*sieltä sitten niitä... Vinkkejä ja vihjeitä ja toimintamalleja että...
Kieltämättä selkäyttimeenki on mennä enemmän ja tuota...” (Ito 1)*

Joistakin terapeuttien ehdottamista muutoksista VARSU:un ja heidän kysymyksistään ilmeni, että he eivät olleet täysin selvillä VARSU:n mukauttamisen mahdollisuuksista lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Tämä ilmeni esimerkiksi fysioterapeutin kysyessä saako lapsi VARSU-arvioinnissa harjoitella liikettä kolme kertaa ennen varsinaista suoritusta. VARSU:n 4B –oppaassa kerrotaan, että lapselle tulee antaa riittävän monta tilaisuutta taitonsa osoittamiseen (enemmän kuin kolme), ennen kuin lapsen suoritus pisteytetään nolaksi (Bricker 1995, 23). Fysioterapeutti ehdotti lisäksi VARSU:n arviointilomakkeisiin huomautuskohtaa, johon voisi merkitä että lapsi on joskus osannut tehtävän, vaikka ei siitä testaushetkellä suoriutunutkaan. Hän toivoi myös kohtaa, johon voisi merkitä että lapsi on käyttänyt apuvälinettä tehtävän suorittamiseen.

VARSU:ssa on huomioitu kummatkin fysioterapeutin esille tuomat asiat. Ensimmäisessä tapauksessa tehtävän olisi voinut pisteyttää 2:ksi, 1:ksi tai 0:ksi ja merkitä tarkentaviin tietoihin R (raportoitu arvio), mikäli arviointitieto olisi saatu toiselta henkilöltä. Mikäli arvioija tietää, että lapsi osaa tehtävän, mutta ei keskittymättömyyden tai muun keskeytyksen takia ole testaushetkellä suoriutunut tehtävästä, hän voi antaa lapselle tehtävästä 1 tai 0 pistettä ja merkitä tarkentaviin tietoihin T (toiminta keskeytyi). Tarkentaviin tietoihin voi merkitä myös sen, että lapsi on käyttänyt apuvälinettä (A). (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 57.)

Ilmeisesti fysioterapeutti oli kuitenkin jollain tasolla tietoinen mukauttamisen mahdollisuudesta, sillä hän kysyi mitä eroa VARSU:ssa on avustetulla ja mukautetulla tehtävällä. Esimerkkinä hän esitti tilanteen, jossa lasta autetaan käsistä kiinni pitäen pallon kiinniottamisessa. VARSU:ssa avustetulla tehtävällä tarkoitetaan mitä tahansa suoraa sanallista tai muuta ohjausta, vihjetä tai mallia, jolla autetaan lasta aloittamaan tai suorittamaan kyseinen tehtävä. (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 57.)

Joistakin arviointilomakkeiden pisteytyksistä ja tarkentavista tiedoista oli havaittavissa, että arvioijat eivät olleet täysin selvillä VARSU:n pisteytyksestä.

Lastentarhanopettajien ja avustajien tekemissä arvioinneissa on muutamia kohtia, joissa tehtävä on pisteytetty 2:ksi ja tarkentaviin tietoihin on merkitty A (sai apua). Myös fysioterapeutin ja avustajien eri vuosina tekemissä arvioinneissa on muutamia vastaavia virhemerkintöjä. Tällainen kohta löytyy esim. lto 1:n ja avustaja 2:n tekemästä hienomotoriikan arvioinnista, tehtävästä A5.1 (kts. liite 4). VARSU-oppaan mukaan avustetusta tehtävästä ei voi saada täysiä pisteitä, sillä 2 pistettä saa vain täysin itsenäisesti suoritetusta tehtävästä (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 57).

6.4 Yhteenveto

Eri henkilöiden VARSU:n käyttöön saaman ohjauksen määrä vaihteli melko huomattavasti. VARSU:a aktiivisimmin käyttäneet osapuolet, eli lastentarhanopettajat ja avustajat, olivat saaneet eniten ohjausta ja tunsivat näin ollen VARSU:n parhaiten. Erityisesti lto 1 oli perehtynyt VARSU:un kokonaisvaltaisesti ja yksityiskohtaisesti. Terapeuttien ja Teron äidin rooli VARSU:n käytössä oli lähinnä arviointien tekeminen Terolle. VARSU:n käytön alkuvaiheessa Teron äiti oli jossain määrin osallistunut VARSU:n tavoitteiden harjoitteluun kotona, mutta äidin sairastuttua tavoitteita ei enää harjoiteltu kotona. Terapeuttien tuokioilla harjoiteltiin havainnoimillani kerroilla joitakin VARSU:n pohjalta asetetuista tavoitteista, mutta en tiedä oliko tämä tarkoituksellista. Henkilökunnan vaihduttua päiväkodissa ja Teron äidin sairastuttua, yhteistyö kaikkien osapuolten välillä väheni. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, että kaikki osapuolet toivoivat yhteistyön lisääntyvän.

Lastentarhanopettaja 1 koki oppineensa VARSU:sta paljon uusia asioita niiden parin vuoden aikana, joina VARSU oli Terolla käytössä. Menetelmään perehtyminen vei häneltä kauan aikaa ja vaati paljon työtä, mutta se myös antoi hänen työlleen paljon. Äidin kokemukset VARSU:sta olivat sen käyttöönoton alkuvaiheessa huomattavasti positiivisempia, kuin vuotta myöhemmin. Kun VARSU otettiin käyttöön, äiti toivoi sen tekevän Teron kuntoutuksesta tavoitteellisempaa. Vuotta myöhemmin hän koki VARSU:n käytön jokseenkin turhana.

7 VARSU-ARVIOINTIEN ANTAMA KUVA TERON TAIDOISTA

Sinä aikana, jona VARSU oli käytössä tutkimukseni kohteena olleessa päiväkodissa Terolle ehdittiin tehdä 0-3 –vuotiaille lapsille tarkoitettuja VARSU-arviointeja karkeamotoriikan, hienomotoriikan, sosiaalisen kommunikaation sekä kognitiivisen kehityksen alueilta. Lisäksi Teron äiti täytti kahteen otteeseen perheraportin, jossa hän edellä mainittujen kehityksen alueiden lisäksi arvioi myös poikansa omatoimisuutta ja sosiaalista kehitystä. Saadakseni luotettavamman kuvan siitä, millaisen kuvan VARSU-arvioinnit Teron kehityksestä antavat, kokosin tähän vain ne tehtävät, joista kaikki arvioitsijat antoivat Terolle täydet pisteet. Myöhemmässä osiossa kerron millaisena Teron kehitystaso näyttäytyi lausunnoissa ja havainnointiaineistossa.

7.1 Karkeamotoriset taidot

Terolle tehtiin tutkimuksen aikana kolme VARSU:n karkeamotoriikan arviointia. Fysioterapeutti teki arvioinneista kaksi yhdessä Teron sen hetkisten avustajien kanssa tutkimuksen alku- ja loppuvaiheessa. Kolmannen arvioinnin teki Ito 1 tutkimuksen loppuvaiheessa yhdessä avustaja 2:n kanssa. Lisäksi vanhemmat täyttivät perheraportin yhteydessä karkeamotoriikan arvioinnit tutkimuksen alku- ja loppuvaiheessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa fysioterapeutin ja avustaja 1:n tekemän arvioinnin kokonaispistemääräksi tuli 26/110 pistettä, eli 23,6%. Tutkimuksen loppuvaiheessa tehdystä arvioinnista he saivat kokonaispistemääräksi 29/110, eli 26,4%, kun taas Ito1:n ja avustajan samoihin aikoihin tekemän arvioinnin kokonaispistemääräksi tuli 26/110.

Taulukko 3. Teron karkeamotoriset taidot tutkimuksen loppuvaiheessa.

Arvioitu taito	Pistemäärä
A1.1 Kääntää päätä yli 45° astetta	2
A1.2 Potkii jaloilla	2
A1.3 Heiluttaa käsivarsia	2
A2.1 Kääntyy selinmakuulta päinmakuulle *	2
A2.2 Kääntyy päinmakuulta selinmakuulle	2
A3.6 Nostaa pään/rintakehän lattiasta	2

Sisältää ne tehtävät VARSU:n karkeamotorisen kehityksen arvioinnista, joista kaikki arvioitsijat antoivat Terolle täydet pisteet. Näitä taitoja ei arvioitu perheraportissa.

** Arvioitsijat lisänneet huomautuksen: ” Käsi jää alle”.*

Karkeamotoriikan arvioinneissa lto 1, avustaja 2 ja fysioterapeutti antoivat Terolle yksimielisesti täydet pisteet muutamasta osatavoitteesta. Kaikki nämä osatavoitteet olivat arvioinnin alkupuolelta, jossa tehtävät ovat helpompia. Arvioitsijat eivät yksimielisesti pisteyttäneet yhtään päätavoitetta 2:ksi. Päätavoitteiden tehtävät ovat yleisesti ottaen laajempia kuin osatavoitteiden tehtävät, sillä osatavoitteiden tarkoituksena on määrittää lapsen taidot tarkasti (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 23).

7.2 Hienomotoriset taidot

Terolle tehtiin tutkimuksen aikana neljä hienomotoriikan arviointia lto 1:n, avustaja 1:n, avustaja 2:n sekä fysioterapeutin toimesta. Lisäksi perhe täytti perheraportin yhteydessä hienomotoriikan arvioinnin tutkimuksen alku- ja loppuvaiheessa. Lto 1:n tutkimuksen alkuvaiheessa tekemän arvioinnin kokonaispistemäärä oli 22/56, eli 39,3%. Fysioterapeutin ja avustaja 1:n tutkimuksen alkuvaiheessa tekemästä arvioinnista saatiin kokonaispistemääräksi 27/56, eli 48,2%. Tutkimuksen loppuvaiheessa lto 1:n ja avustaja 2:n tekemän arvioinnin kokonaispistemäärä oli 26/56, eli 46,4%. Fysioterapeutin ja avustaja 2:n tutkimuksen loppuvaiheessa tekemän arvioinnin kokonaispistemääräksi tuli 32/56, eli 57,1%.

Taulukko 4. Teron hienomotoriset taidot tutkimuksen loppuvaiheessa.

Arvioitu taito	Pistemäärä
A1.1 Tavoittelee esinettä kummallakin kädellä	2
A1.2 Tekee kummallakin yläraajalla kohdentamattomia liikkeitä	2
A3.2 Tarttuu pitkänomaiseen esineeseen puristamalla sormet sen ympärille	2
A3.3 Tarttuu käteen sopivaan esineeseen käyttäen koko käden puristusotetta	2
A5.1 Pudottaa kädessä pitelemänsä esineen isomman esineen päälle ja/tai sisään	2
A5.2 Pudottaa pitelemänsä esineen kummallakin kädellä	2
B3.1 Käyttää ja/tai käynnistää esineitä painamalla niitä kädellä	2

Tässä taulukossa ovat ne tehtävät, joista Tero sai lto 1:ltä, avustaja 2:lta & fysioterapeutilta täydet pisteet. Näitä tehtäviä ei ole perheraportissa.

Aivan kuten karkeamotoriikan arvioinneissa, myös hienomotoriikan arvioinneissa arvioitsijat antoivat Terolle yksimielisesti täydet pisteet vain joistakin osatavoitteista.

Myös hienomotoriikan arvioinnissa nämä kaikki osatavoitteet olivat arvioinnin alkupuolelta, osa-alueista A ja B.

7.3 Sosiaalinen kommunikaatio

Sinä aikana, kun VARSU oli käytössä tutkimukseni kohteena olleessa päiväkodissa, ehdittiin Terolle tehdä kolme sosiaalisen kommunikaation arviointia. Tutkimuksen alkuvaiheessa lto 1 & 2 ja avustaja 1 tekivät arvioinnin, jonka kokonaispistemääräksi tuli 61/84 (72,6%). Tutkimuksen loppuvaiheessa lto 1 teki yhdessä avustaja 2:n kanssa toisen arvioinnin saaden kokonaispistemääräksi 64/84, eli 76,2%. Myös puheterapeutti teki tutkimuksen loppuvaiheessa yhden sosiaalisen kommunikaation arvioinnin, jonka kokonaispistemääräksi tuli 46/84 (54,8%). Myös Teron äiti täytti sosiaalisen kommunikaation arvioinnin perheraportin yhteydessä kahteen otteeseen tutkimuksen alku- ja loppuvaiheessa.

Taulukko 5. Teron sosiaalisen kommunikaation taidot tutkimuksen loppuvaiheessa.

Arvioitu taito	Pistemäärä
A1 Kääntyy ja katsoo puhuvaa ihmistä	2
A2 Seuraa toisen ihmisen katsetta kiinnittäen huomionsa samaan kohteeseen	2
A3 Osallistuu keskusteluun jokatteleamalla	2
B1 Kiinnittää toisen ihmisen huomion ja ilmaisee kiinnostuksensa esineeseen, ihmiseen tai tapahtumaan	2
B2 Käyttää toistuvasti yksinkertaisia sanahahmoja	2
C1 Löytää esineet, ihmiset tai tapahtumat <i>ilman asiayhteyteen liittyviä vihjeitä</i>	2
C2.2 Toimii yksivaiheisen ohjeen mukaan <i>ilman vihjeitä</i>	2
C2.3 Toimii yksivaiheisen ohjeen mukaan <i>vihjeiden avulla</i>	2

Taulukossa ovat ne VARSU-arvioinnin sosiaalisen kommunikaation tehtävät, joista lto 1, avustaja 2 ja puheterapeutti antoivat Terolle täydet pisteet. Mitään näistä taidoista ei arvioitu perheraportissa.

Perheraportin sosiaalisen kommunikaation arvioinnista puuttuvat jostain syystä kaikki tehtävää C2 edeltävät tehtävät. Tehtäviä C2.2 ja C2.3 ei löydy perheraportista. Taulukossa näkyvien tehtävien lisäksi Tero sai sekä lto 1:ltä, avustaja 2:lta että puheterapeutilta täydet pisteet myös kaikista A- ja B-osa-alueiden osatavoitteista (kts. liitteet 5 ja 6). Pistemäärät olivat myös kaiken kaikkiaan parempia tällä kehityksen alueella. Sosiaalisen kommunikaation kehityksen arvioinneissa Tero sai

useammalta kuin yhdeltä arvioijalta täydet pisteet usealta eri osa-alueelta, eli hän suoriutui myös osasta arvioinnin haastavampia tehtäviä.

7.4 Kognitiiviset taidot

VARSU:n kognitiivisen kehityksen arviointeja tehtiin Terolle vain yksi tutkimuksen loppuvaiheessa. Sen teki lto 1 yhdessä avustaja 2:n kanssa. Myös tutkija osallistui jossain määrin tuon arvioinnin tekemiseen. Tämän arvioinnin kokonaispistemääräksi tuli 87/98, eli 88,8%. Lisäksi Teron äiti teki pojalleen kognitiivisen kehityksen arvioinnin sekä tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa perheraportin yhteydessä.

Taulukko 6. Teron kognitiivisen kehityksen taidot tutkimuksen loppuvaiheessa.

Arvioitu taito	Pistemäärä
A1.1 Suuntautuu kuuloärsykkeisiin	2
A1.2 Suuntautuu näköärsykkeisiin	2
A1.3 Suuntautuu tuntoärsykkeisiin	2
B1 Seuraa katsellaan esinettä tai ihmistä kunnes tämä katoaa näkyvistä	2
B2 Löytää esineen piilosta	2
B3 Jatkaa etsimistä, jos esinettä ei löydy sen tavalliselta paikalta	2
F2 Luokittelee samankaltaisia esineitä	2
G1 Käyttää leikeissä mielikuvitusesineitä	2

VARSU:n kognitiivisen kehityksen arvioinnin tehtävät, joista Tero sai sekä äidiltä että lto 1:ltä & avustaja 2:lta tutkimuksen loppuvaiheessa täydet pisteet.

Kognitiivisen kehityksen arvioinnissa Tero sai äidiltään sekä lastentarhanopettajalta ja avustaja 2:lta yksimielisesti täysiä pisteitä sekä pää- että osatavoitteista. Kognitiivisen kehityksen arvioinnista löytyi yhtäläisyyksiä useammalta eri osa-alueelta kuin minkään muun kehityksen alueen arvioinnissa.

7.5 Sosiaaliset taidot perheraportissa

Sosiaalista kehitystä ja omatoimisuutta ei arvioitu muualla, kuin Teron äidin täyttämässä perheraportissa. Alla olevasta taulukosta on nähtävissä ne tehtävät, joista Tero sai tutkimuksen loppuvaiheessa täydet pisteet. Tehtäviä perheraportin sosiaalisen kehityksen arvioinnissa oli kaiken kaikkiaan seitsemän.

Taulukko 7. Sosiaaliset taidot perheraportin mukaan tutkimuksen loppuvaiheessa

Arvioitu taito	Perheraportti
A1 Osoittaa kiintymystä tuttua aikuisia kohtaan	2
A2 Aloittaa ja pitää yllä vuorovaikutusta tutun aikuisen kanssa	2
A3 Aloittaa kommunikaation ja ylläpitää sitä tutun aikuisen kanssa	2
B1 Tyydyttää fyysiset tarpeet sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla	2
B2 Osallistuu vakiintuneeseen sosiaaliseen käytäntöön	2
C1 Aloittaa ja pitää yllä vuorovaikutusta ikätoverin kanssa	2

2 = Suoriutuu tehtävästä, 1 = Suoritus vaihtelee, 0 = Ei suoriudu vielä.

Teron sai sosiaalisen kehityksen VARSU-arvioinnista yhtä tehtävää lukuunottamatta täydet pisteet tutkimuksen loppuvaiheessa. VARSU-arviointien mukaan Tero osaa käyttäytyä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja olla vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että lasten kanssa. Hän myös osoittaa kiintymystä tuttuja aikuisia kohtaan sekä osaa aloittaa leikin tutun aikuisen kanssa.

7.6 Omatoimisuuden arviointi perheraportissa

Omatoimisuuden VARSU-arvioinneista Tero ei saanut yhdestäkään tehtävästä täysiä pisteitä. Ainoastaan tehtävistä A1 ”Käyttää kieltä ja huulia juoman ja kiinteän ruoan vastaanottoon ja nielemiseen” ja A2 ”Haukkaa ja pureskelee kovaa ja pureskelua vaativaa ruokaa” Tero sai yhden pisteen, eli hän suoriutui tehtävistä toisinaan.

8 TERON TAIDOT HAVAINNOINTIAINEISTON JA LAUSUNTOJEN PERUSTEELLA

Voidakseni arvioida VARSU-arviointien Teron taidoista antamaa kuvaa suhteessa muihin lähteisiin, selvitin millaisen kuvan hänen taidoistaan sai havainnointiaineistosta ja lausunnoista. Kerron ensin havainnointiaineiston antamasta kuvasta, sillä havainnointiaineiston tiedonkeruumenetelmä vastaa enemmän VARSU:n tiedonkeruumenetelmiä, kuin lausunnoissa luultavimmin käytetyt tiedonkeruumenetelmät. Havainnoin ja videoin Teroa arjen eri tilanteissa sekä

tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa. Lastenneurologin ja neuropsykologin lausunnot ovat tutkimuksen alkuvaiheessa tehtyjä, kun taas fysioterapeutin ja lastenneurologin lausunnot ovat tutkimuksen loppuvaiheessa tehtyjä.

8.1 Teron taidot havainnointiaineiston mukaan

Fyysinen kehitys havainnointiaineistossa

Havainnointiaineiston mukaan Teron lihastonus kohoaa selvästi kaikenlaisen toiminnan ja toiminnan yrityksen aikana. Myös Teron innostuessa jostain asiasta, hänen yläraajansa menevät levälleen ja hän jännittää vartalonsa suoraksi. Tämä vaikeuttaa suoriutumista tarkkuutta vaativista tehtävistä. Vartalonhallinta on havainnointiaineiston mukaan sitä parempaa, mitä terveempi ja virkeämpi poika on. Häntä piti kuitenkin usein muistuttaa pään ja ylävartalon pitämisestä pystyssä.

Tero liikkuu lattialla melko nopeastikin paikasta toiseen kierimällä. Istuminen ilman selkätukea onnistuu hetken aikaa, kun Tero ensin asetellaan istumaan risti-istuntaan ja nojaamaan käsiinsä. Itsenäisesti Tero ei tätä asentoa ottanut kertaakaan. Tutkimuksen loppuvaiheessa kuvatussa videossa Tero käveli pihalla, avustajan tukiessa häntä käsien alta. Tero nosteli jalkoja itsenäisesti vuorotellen ja toi niitä eteenpäin. Videolla Tero käveli tällä tavalla noin 30 metrin matkan.

” Avustaja auttaa Teron seisaalleen ja avustaa häntä kainaloista tukien kävelemään leikkimökille n. 30 metrin matkan. Tero nostelee jalkojaan reippaasti. Välillä tulee pieniä taukoja, kun Teron koko vartalo jännittyy.” (Videomateriaali tutkimuksen loppuvaiheesta)

Havainnointiaineiston mukaan Teron käsien käytön ongelmat tulevat selkeimmin esille kommunikaattorin käytössä. Käsien tuominen vartalon keskilinjaan on työlästä ja vaatii ulkopuolisen apua. Erityisesti käden liikkeen tarkka kohdistaminen tuottaa vaikeuksia. Esineisiin tarttuminen ja otteen irroittaminen vaatii myös jonkun verran aikaa, mutta hän pystyy tarttumaan esim. tavallisen paksuiseen vahväriryknyään. Vasen yläraaja on selvästi vahvempi ja toiminnallisempi, mutta kummatkin yläraajat ovat melko voimattoman oloiset. Teron motorinen kehitys oli näiden vuosien aikana

havainnointiaineiston perusteella hidasta. Yleinen olemus muuttui kuitenkin virkeämmäksi ja Teron vartalonhallinta lisääntyi. Hän tuli aktiivisemmaksi opettelemaan uusia taitoja.

Sosiaaliset taidot ja kommunikointi havainnointiaineistossa

Niiden parin vuoden aikana, joina Teroa seurasin, huomasin joitakin muutoksia sosiaalisissa taidoissa ja kommunikointikyvyssä, vaikka kommunikoinnissa olikin edelleen suuria vaikeuksia. Suurin muutos oli ehkä tapahtunut Teron suhtautumisessa ympärillä oleviin ihmisiin. Noiden parin vuoden aikana Tero muuttui aktiivisemmaksi suhteessa ympäristöön ja luottavaisemmaksi uusia ihmisiä kohtaan. Tavatessani Teron ensimmäisiä kertoja hän itkeskeli herkästi ja säikkyy helposti erilaisia ääniä ja vieraita ihmisiä. Havainnoidessani Teroa tutkimuksen loppuvaiheessa, hän oli huomattavasti iloisempi ja rohkeampi.

Havainnointiaineiston mukaan Tero alkoi tutkimuksen loppuvaiheessa ottaa enemmän kontaktia muihin lapsiin. Tutkimuksen alkuvaiheessa Tero otti kontaktia lähinnä aikuisiin. Tutkimuksen loppuvaiheessa myös muut lapset alkoivat ottaa Teroon enemmän kontaktia. Jotkut lapset olivat oppineet kysymään Terolta sellaisia kysymyksiä, joihin tämä pystyi vastaamaan joo/ei tai jonkun henkilön nimellä. Eräs lapsi yritti jopa käyttää kommunikoinnin tukena Teron pyörätuolin pöydässä olleita pcs-kuvia. Tutkimuksen loppuvaiheessa Tero myös osallistui enemmän muiden lasten leikkeihin ja hymyili, kun toiset lapset olivat hänen kanssaan.

” Tero on pihalla avustajan kanssa. Hän istuu pyörätuolissa ja yksi tyttö hänen ryhmästään työntää pyörätuolia. Tyttö kiertää Teron eteen. Paikalle tulee myös yksi ryhmän pojista. Tyttö yrittää kysyä Terolta haluaisiko tämä leikkimökkiin. Poika seisoo vieressä ja katselee. Tero vastaa ”joo” ja tyttö vastaa ”okei” ja kiertää pyörätuolin taakse työntääkseen sitä. Avustaja kysyy Terolta haluaako hän pois tuolista, johon Tero vastaa ”ei”. Avustaja selittää Terolle, että hän ei voi mennä leikkimökkiin pyörätuolissa. Tyttö yrittää selittää Terolle tämän pyörätuolissa olevista PCS-symboleista jotain. Tyttö odottaa, kun

avustaja ottaa Teron tuolista.” (Videomateriaali tutkimuksen loppuvaiheesta)

Myös yhteisillä tuokioilla Tero oli tutkimuksen loppuvaiheessa huomattavasti rauhallisempi kuin tutkimuksen alkuvaiheessa ja hän pystyi nukkumaan ja syömään samassa tilassa muiden lasten kanssa. Teroa naurattaa samat jutut kuin muitakin lapsia ja aikuisia. Usein hän jopa ymmärtää sellaisia aikuisten kertomia vitsejä, joita muut lapset eivät ymmärrä. Tästä saattoi päätellä myös sen, että Tero mitä ilmeisimmin ymmärtää puhetta. Tahtonsa Tero ilmaisee äänтелеillä, katseella tai sanomalla joo/ei tai jonkun henkilön nimen.

Tutkimuksen loppuvaiheessa Tero myös jutteli enemmän ja nautti toisten kanssa kommunikoimisesta. Jonkun kerran näin Teron myös käyttävän kommunikaattoria terapiatuokiolla. Tuolloin häntä nauratti, kun kommunikaattorissa oli kerrottu hänen viikonlopustaan. Eräällä puheterapiatuokiolla Tero myös selitti pitkiä juttuja valokuvien avulla siten, että puheterapeutti kyseli häneltä kuvista sellaisia kysymyksiä, joihin Tero pystyi vastaamaan joo/ei. Tero osaa sanoa joidenkin henkilöiden nimiä ääneen. Tero vastaa vain hänelle suoraan esitettyihin kysymyksiin.

Tero tuntee käsitteet keskellä, ensimmäinen ja viimeinen. Hän osaa myös etsiä esineitä näiden vihjeiden perusteella. Tero tuntee käsitteet enemmän ja vähemmän. Tämä tuli esille, kun puheterapeutti pyysi Teroa osoittamaan missä kohdassa on enemmän/vähemmän esineitä ja Tero suoriutui tehtävästä. Aikakäsitteiden hahmottamisessa Terolla on ilmeisesti jotain ongelmia. Tämä ilmeni mm. siinä, että jos Terolle sanottiin, että ”huomenna tehdään jotain”, niin hän luuli, että välittömästi oltiin tekemässä jotain. Sijainnin käsitteiden hahmottaminen, kuten alla, päällä ja sivulla on Terolle vaikeaa, konkretisoidaan näitä käsitteitä sitten kuvakorteilla tai esineillä. Muodoista Tero tunnistaa ainakin kolmion, ja ilmeisesti myös muut perusmuodot. Tämä kävi ilmi, kun Tero löysi yhteisellä aamutuokiolla kankaan alta kolmioita tunnustelemalla.

Teron kognitiiviset taidot havainnointiaineistossa

Tutkimuksen alkuvaiheessa huomasin Terolla ongelmia sijainnin käsitteissä. En kuitenkaan ole varma oliko ongelma todella käsitteissä vai siinä, että Tero ei kyennyt suoriutumaan tehtävästä motoristen ongelmien ja kommunikaatiovaikeuksien takia. Seuratessani Teroa terapiatuokioilla havaitsin hänen osaavan erottaa toisistaan ja luokitella punaisen, keltaisen ja sinisen värin. Muiden värien tunnistamisessa Terolla on ilmeisesti jotain ongelmia. Virheet saattoivat myös johtua motorisista ongelmista, sillä hän väitti kommunikaattorin avulla esimerkiksi porkkanaa harmaaksi ja lakua violetiksi. Havaitsin Teron yrittävän välillä arvata oikean vastauksen.

Tutkimuksen alkuvaiheessa Tero hermostui nopeasti, jos ei ensimmäisillä yrityskerroilla saanut tehtävää tehtyä oikein. Tutkimuksen loppuvaiheessa Tero oli muuttunut paljon kärsivällisemmäksi ja hän jaksoi yrittää tehtävää monta kertaa peräkkäin. Tutkimuksen alkuvaiheessa hän myös häiriintyi helposti ulkoisista tekijöistä eikä jaksanut usein tehdä tehtäviä loppuun. Hän ei myöskään suostunut kovin helposti myöntämään olevansa väärässä. Näissä asioissa kehitys oli tutkimuksen loppuvaihetta kohti mennyt parempaan suuntaan. Sekä tutkimuksen alku- että loppuvaiheessa Tero piti enemmän pelaamisesta, kuin tehtävien tekemisestä ja hän ei pystynyt kiinnittämään huomiota kerrallaan kuin noin yhteen asiaan.

Tutkimuksen aikana Teron leikkitaidot kehittyivät jonkin verran. Havainnoidessani häntä tutkimuksen loppuvaiheessa hän osasi käyttää esineitä kuvitteellisesti leikeissään, eli hän käytti esimerkiksi puutikkua lusikkana tai kuvitteli hiekan jäätelöksi. Hän myös muistaa hyvin muutaman päivän takaisia tapahtumia. Tämä oli pääteltävissä siitä, että Tero osasi vastata oikein, kun häneltä kysyttiin oliko hän esimerkiksi käynyt jossain kylässä muutamaa päivää aiemmin.

”Teron avustajan, Teron ja tytön lisäksi leikkimökissä on myös neljä muuta lasta. ”Mitä Tero ottaa? Ottaako se kaakaota?”, tyttö kysyy. ”Yksi pirtelö kiitos!”, avustaja vastaa. ”Tässä olis teille kummallekkii”, tyttö sanoo ja ojentaa mukin täynnä hiekkaa avustajalle. Avustaja sanoo: ”tästä me voidaan ottaa”. Tyttö tarjoaa

myös muille lapsille ”juotavaa”. Avustaja tuo mokin Teron suun lähelle ja Tero on juovinaan siitä.” (Videomateriaali tutkimuksen loppuvaiheesta)

Havaitut omatoimisuuden taidot

Havainnointiaineiston mukaan Terolla tapahtui pientä kehitystä omatoimisuudessa niiden parin vuoden aikana, jolloin seurasin häntä. Tutkimuksen alkuvaiheessa Teroa enimmäkseen syötettiin, kun taas vuoden kuluttua Tero pystyi syömään avustettuna joskus jopa koko annoksen lusikalla.

Ruoka alkoi myös pysyä paremmin suussa ja yökkäily väheni huomattavasti. Ruokailuun menee yleensä noin puoli tuntia. Välillä syömisessä kestää kauemmin, jos Tero unohtuu seuraamaan muita lapsia. Tuolloin syömisestä täytyy muistuttaa. Noiden parin vuoden aikana, joina Teroa seurasin, hän oppi syömään karkeampaa ruokaa. Tutkimuksen loppuvaiheessa ruokaa ei enää tarvinnut soseuttaa tehosekoittimella vaan riitti kun sitä vähän soseutti haarukalla. Tero pystyy puraisemaan myös esim. vaaleasta leivästä palasen tai syömään viinirypäleitä. Terolla on käytössään stooma, eli nesteletku, jonka avulla osa nesteestä annetaan. Tutkimuksen loppuvaiheeseen mennessä Teron juominen kehittyi, ja hän pystyi juomaan mukista enemmän kuin tutkimuksen alkuvaiheessa.

8.2 Lausuntojen antama kuva Teron taidoista

Fyysisen kehityksen ilmeneminen lausunnoissa

Teron vartalo on dystonia tetraplegiasta johtuen yleensä hypotoninen ja raajat hypertonisit, mistä johtuen vartalon hallinta on puutteellista ja raajojen käyttäminen vaikeutunut. Erityisesti toiminnan yrityksessä ja toiminnassa Teron lihastonus kohoaa voimakkaasti. Teron pää vetäytyy helposti taakse, mutta pään hallinta on hänellä kaiken kaikkiaan melko hyvä ja hän pystyy kohdistamaan katseensa ja kannattamaan päätään mm. vatsallaan ollessa.

Itsenäinen liikkuminen onnistuu lattialla kierimällä selällään ja mahallaan. Istuminen ilman selkätukea onnistuu Terolta hetkellisesti esim. risti-istunnassa tai pukemispenkillä käsiin tukeutuen, mutta tasapaino pettää näissä asennoissa helposti. Tero askeltaa käsien alta tuettuna paremmin vasemmalla jalalla. Tero varvastaa ja ristitsee jalat herkästi seistessä ja kävellessä. Tutkimuksen alkuvaiheessa tapahtuneen kasvupyrähdyksen takia Teron lihaskireydet lisääntyivät, mutta liikerajoitusta on edelleen lähinnä lonkkien liikkeissä ja eteenpäin nostetun käden kiertämisessä siten, että kämmen kääntyy ylöspäin.

Käsien hienomotoriikka on puutteellista. Käsien käyttöön vaikuttaa Teron työskentelyasento. Mikäli työskentelyasento on hyvä, hän pystyy tuomaan yhden käden kerrallaan hitaasti lähelle keskilinjaa ja hipaisemaan esim. painokytintä, mutta liikkeet ovat epätarkkoja ja vaativat ponnistusta. Hän pystyy myös tarttumaan ja irrottamaan otteensa halutessaan. Kädet ovat Terolla usein sivulla levällään. Yläraajoista vasen on toiminnallisempi. Kaiken kaikkiaan Teron motorinen kehitys ei tutkimuksen aikana tehtyjen lausuntojen mukaan ole käytännössä edennyt.

Lausuntojen antama kuva sosiaalisista taidoista ja kommunikoinnista

Tero on yleensä hyväntuulinen ja hymyilevä poika, ja nauttii muiden lasten ja aikuisten seurasta. Hän on luottavainen ja sopeutuvainen uusien ihmisten ja toimintojen suhteen. Hän on kiinnostunut erilaisista peleistä ja ulkoilee mielellään muiden kanssa. Tero on saanut päiväkodin lapsista useita kavereita ja osallistuu muiden lasten leikkeihin kykyjensä mukaan. Joskus Tero joutuu seuraamaan leikkiä vierestä.

Teron sanavarastossa on selviä puutteita. Terolla on käytössään alle 10 sanaa (mm. anna, äiti, mummo, joo ja ei), mutta hän kuitenkin ilmeilee ja äänтелеe paljon. Tero näyttää tietävän arkipäivän tapahtumiin liittyviä verbejä kohtalaisesti. Hän vastaa kysymyksiin joo/ei. Vieraan on vaikea saada Teron puheesta selvää. Tero myös osoittaa katseellaan, kun hän haluaa jotain. Kommunikoinnin tasoa on neuropsykologin mukaan vaikea arvioida. Sijaintiin ja suuntiin liittyvät asiat tuottavat Terolle vaikeuksia, samoin kehon osien nimeäminen. Hän ymmärtää kieltä noin 3-vuotiaan tasoisesti.

Lausuntojen antamat tiedot Teron kognitiivisista taidoista

Teron kognitiiviset taidot ovat vielä varsin pienen lapsen taitoja ja näin ollen ikään nähden jäljessä. Tutkimuksen alkuvaiheessa tehdyssä psykologin lausunnossa tosin todettiin, että kognitiivista kehitystason arviointia ei voitu tehdä luotettavasti, koska puhe rajoittui muutamaankin sanaan, kommunikaattorin käytössä Tero oli vasta alkuvaiheessa ja motoriset rajoitukset liittyen tetraplegiaan olivat kovin suuret. Tuolloin psykologi arvioi suurimmaksi ongelmaksi kognitiivisten taitojen alueella nimenomaan Teron vaikeudet ilmaista ajatuksiaan ja tulla sitä kautta ymmärretyksi.

Psykologin lausunnosta tutkimuksen alkupuolelta ilmeni, että Terolla oli vaikeuksia ohjeen tai kysymyksen loppuun asti kuuntelemisessa. Lisäksi psykologin lausunnossa luki, että Teron antamat välimuotoiset vastaukset hankaloittivat tutkimustilannetta. Psykologin lausunnon mukaan Tero pyrki välimuotoisella vastauksella saamaan lisävihjettä tutkivasta aikuisesta. Tero myös yritti selvästi ennakoita, mitä aikuinen häneltä odotti. Kun Teroa vaadittiin näissä tilanteissa itse päättämään selvästi oliko vastaus ”joo” vai ”ei”, hän yleensä päätyi väärään vaihtoehtoon. Lastenneurologin lausunnosta ilmeni, että tutkimuksen loppuvaiheessa Tero oli virkeä ja havainnoiva, mutta jaksoi keskittyä peleihin vain lyhyen hetken kerrallaan.

Tutkimuksen alkuvaiheessa lastenneurologin testeissä Tero teki palapelejä 3-vuotiaan tasoisesti ja täydensi kuvia 2v9kk tasoisesti. Tero osasi yhdistää kuvan ja esineen. Hänen kielellinen puolensa oli selvästi hahmotuspuolta parempi ja yläkäsitteissä oli selviä puutteita. Samana vuonna psykologi arvioi hänen ymmärtävän melko mukavasti tavanomaista tilanteeseen liittyvää puhetta sekä hänen elinpiiriinsä liittyviä asioita. Tutkimuksen loppuvaiheessa lastenneurologi myös totesi Terolla olleen tavallisten arkitilanteiden hahmottamiskykyä ja arkipuheen ymmärrystä, mutta hänen mukaansa testeillä ei ollut toistaiseksi mahdollista saavuttaa luotettavaa kuvaa Teron kapasiteetista.

Lastenneurologin lausunnossa tutkimuksen alkuvaiheessa todettiin, että sijaintiin ja suuntiin liittyvät asiat olivat Terolle hyvin vaikeita. Samalta vuodelta olevassa lausunnossa psykologi arvioi sijaintien, suuntien ja muotojen hahmottamisessa

selkeää vaikeutta erityisesti silloin, kun Tero ei saanut tehtävästä kielen avulla ns. otetta, eli silloin kun hän ei pystynyt tekemään päätelmiä kielellisten käsitteiden avulla. Myös samankaltaisuuksien hahmottaminen kielellisellä tasolla tuotti psykologin mukaan jo käsitteellisesti Terolle ongelmia. Edes peruskäsiteparin lyhyt-pitkä erottelu ei onnistunut automaattisesti heti, vaikka sitä oltiin harjoiteltu aiemmin (mallittamisen jälkeen Tero oivalsi mistä on kysymys). Myös käsitteet edessä ja takana tuottivat ymmärtämisvaikeutta.

Psykologin mukaan Tero tunnisti tutkimuksen alkuvaiheessa selkeästi punaisen värin, osaten näyttää sen väristä kohdetta ja antaa samanvärisen esineen. Luokitustehtävissä väri tuli kuitenkin niin voimakkaaksi lajitteluperusteeksi, ettei Tero pystynyt siirtymään siitä muotoihin perustuvaan lajitteluun useammankaan yrityksen jälkeen. Vaikka esineet olivat pelkästään punaisia ja samansävyisiä ja vaikka psykologi tarjosi oikeita vaihtoehtoja, Tero ei pystynyt hahmottamaan muotoon perustuvaa lajittelua. Tutkimuksen alkuvaiheesta olevista lastenneurologin lausunnoista ilmeni lisäksi, että Terolla oli selviä hahmottamisen vaikeuksia, esimerkiksi kehon osat olivat epäselvät. Tero tiesi lastenneurologin mukaan sukupuolensa. Psykologin arvion mukaan näönvarainen päättely oli Terolle vaikeaa.

Arviot Teron omatoimisuudesta lausunnoissa

Omatoimisuuden kehitystä Terosta tehdyissä lausunnoissa ei oltu juuri arvioitu. Sekä fysioterapeutti että lastenneurologi kirjoittavat tutkimuksen loppuvaiheessa tehdyissä lausunnoissa, että Tero on täysin autettava siirtymisissä ja päivittäisissä toiminnoissa. Fysioterapeutti kertoo puutteellisen kommunikointikyvyn ja puutteellisen vartalon hallinnan ja raajojen toiminnan vaikeuttaneen itsenäistä liikkumis- ja toimintakykyä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tehdyssä lastenneurologin lausunnossa todetaan, että oma syöminen ja juominen ei Terolta käytännössä onnistunut. Tutkimuksen loppuvaiheesta olevasta fysioterapeutin lausunnosta ilmenee, että Teron taidot tässä asiassa olivat kehittyneet: tuolloin hän osasi jo juoda mukista ja syödä lusikalla kädestä ohjattuna. Fysioterapeutti kertoi lausunnossaan Teron syöneen yleensä soseutettua ruokaa, mutta esim. suklaasta Tero pystyi haukkaamaan palasen ja pureskelemaan sitä. Terolla oli vaipat käytössä, vaikka hän pystyi käymään myös

potalla. Wc- ja peseytymistoimintoja varten hänellä oli wc-suihkutuoli sekä kotona että päiväkodilla.

8.3 Yhteenveto

Näistä eri lähteistä saatu kuvaus Teron taidoista tutkimuksen loppuvaiheessa oli melko yhtenäinen ja ristiriidaton. Lausunnot tosin antoivat sen kuvan, että Terolla ei olisi tapahtunut muutosta kehityksessä tutkimuksen aikana. Havainnointiaineiston mukaan kehityksessä oli kuitenkin tapahtunut jonkin verran edistymistä. Teron reipastumisesta oli maininta lausunnoissa ja myös havainnointiaineiston mukaan Tero oli reipastunut. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että Tero suhtautui luottavamemmin ympärillään oleviin ihmisiin ja tapahtumiin ja otti aktiivisemmin kontaktia muihin. Teron sanallinen ilmaisu oli muuttunut jossain määrin selkeämmäksi, mutta kommunikoinnissa oli tutkimuksen loppuvaiheessa edelleen suuria vaikeuksia havainnointiaineiston mukaan. Käytössään Terolla oli alle 10 sanaa, joista useimmin käytetyt olivat joo/ei.

9 VARSU-ARVIOINNIT KEHITYKSEN KUVAAJINA

Pyrin tässä osiossa selvittämään miten Teron taidoissa tapahtuneet muutokset näkyvät hänelle tehdyistä VARSU-arvioinneista. Samalla tarkastelen sitä, millaisia eroja eri arvioitsijoiden tekemissä arvioinneissa oli. Tuon tässä yhteydessä esille myös niitä tekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa omalta osaltaan arviointitulosten muuttumiseen eri aikoina tehdyissä arvioinneissa. Tämä siksi, että pistemäärissä tapahtuneet muutokset eivät luultavasti johtuneet ainoastaan pojan taidoissa tapahtuneista muutoksista, vaan myös esimerkiksi menetelmän paremmasta omaksumisesta.

9.1 Karkeamotoristen taitojen kehitys

Taulukko 8. Muutokset karkeamotorisissa taidoissa VARSU-arviointien mukaan ja erot arvioinneissa

Arvioitu taito	Perheraportti (alkuvaihe)	FT & avustaja 1 (alkuvaihe)	Perheraportti (loppuvaihe)	FT & avustaja 2 (loppuvaihe)
A2 Kääntyy vaiheittain	0	2 **	1 *	2
A3.3 Ryömiä eteenpäin vatsallaan	-	0	-	1 *
A3.4 Kääntyy vatsallaan	-	0	-	2 *
B1.5 Istuu tasapainossa käsiin tukien	-	0	-	1 *
B2 Istuu tuoliin ja nousee ylös tuolista	0	1	0	0 *
B2.1 Istuu tuoliin	-	1	-	0 *
B2.2 Istuu tuolissa	-	2	-	1 (A) *
C2.2 Vetää itsensä seisomaan	-	0	-	1 (A) *
D4.2 Potkaisee palloa ***	0	2 (A) **	0	1 (A) *
D4.3 Heittää pallon maaliin	0	0	0	1 (A) *

2 = Suoriutuu tehtävästä, 1 = Suoritus vaihtelee, 0 = Ei suoriudu vielä, - = Ei merkintää, A = Sai apua.

* Saman arvioitsijan antama pistemäärä muuttunut edellisestä arvioinnista

** Pistemäärä huomattavasti parempi kuin toisen arvioitsijan samana vuonna antama pistemäärä

*** FT lisännyt huomautuksen: ”Potkaisee, muttei pysty seisomaan kuin tuettuna”.

Perheraportin mukaan Teron kehitys on kahden vuoden ajanjaksolla ollut erittäin vähäistä, ainoastaan tehtävässä A2 ”kääntyy vaiheittain” suoritus on muuttunut vaihtelevaksi. Teron äiti kertoi, ettei hän missään vaiheessa saanut opastusta perheraportin täyttämiseen, eikä tutustunut VARSU:un kokonaisuutena. Äiti kertoi haastattelussa täyttäneensä perheraportin omien havaintojensa ja muistikuviansa pohjalta.

”No omien... omien... ihan omien siis mitä on päivän mittaan havainnu”
(Äiti)

Fysioterapeutin ja kahden eri avustajan tekemistä arvioinneista on nähtävissä, että tutkimuksen aikana Terolla tapahtui joissakin taidoissa kehitystä, mutta osassa tehtäviä pisteet myös vähenivät. Arviointien välisenä aikana Tero oli fysioterapeutin ja avustaja 2:n mukaan oppinut ryömimään eteenpäin vatsallaan, istumaan tasapainossa käsiin tukien, vetämään itsensä seisomaan sekä heittämään pallon maaliin niin, että suorituksesta oli tullut vaihteleva. Heidän näkemyksensä mukaan Tero oli myös oppinut kääntymään vatsalleen. Tuoliin istuutuminen ja tuolista ylös nouseminen olivat heikentyneet tutkimuksen alkuvaiheesta niin paljon, että vuoden kuluttua hän ei enää suoriutunut kyseisistä tehtävistä. Tuolissa istumisessa ja pallon potkaisemisessa Teron suoritus oli muuttunut vaihtelevaksi, kun hän oli vuotta aiemmin saanut näistä tehtävistä täydet pisteet.

Fysioterapeutti ja avustaja 2 arvioivat Teron taidot kaiken kaikkiaan paremmiksi kuin Teron äiti (kts. tehtävät A2 ja D4.2 taulukko 7). Karkeamotoriikan arviointien kokonaispistemääristä on nähtävissä, että fysioterapeutti ja avustaja 2 arvioivat Teron taidot jossain määrin paremmiksi kuin Ito 1 ja avustaja 2. Verrattaessa Ito 1:n ja avustaja 2:n tekemää arviointia (kts. liite 7) fysioterapeutin ja avustaja 2:n tekemään arviointiin (kts. liite 8), on nähtävissä, että erot yksittäisten tehtävien pistemäärissä eivät kuitenkaan olleet merkittäviä.

Haastatteluissa fysioterapeutti kertoi, että ensimmäisissä karkea- ja hienomotoriikan arvioinneissa oli lähinnä avustaja 1:n kokemuksia, kun hänellä ei ollut VARSU:n manuaalia käytössä. Toisella arviointikerralla hänellä oli käytettävissään myös manuaali, ja tuolloin hän oli käyttänyt arviointimenetelmänä lähinnä suoraa testausta.

9.2 Muutokset hienomotorisissa taidoissa

Taulukko 9. Muutokset hienomotorisissa taidoissa VARSU-arviointien mukaan ja erot arvioinneissa

Arvioitu Taito	Perhe- raportti (alkuv.)	Lto 1 (alkuv.)	FT & avustaja1 (alkuv.)	Perhe- raportti (loppu- vaihe)	Lto1 & avustaja 2(loppu- vaihe)	FT & avustaja 2 (loppuv.)
A1 Vie kädet yhtä aikaa vartalon keskilin- jaan	1	1	1	2 *	1	2 *
A2 Vie kaksi esinettä yhteen vartalon keskilinjas- sa tai sen lähellä	0	1	0	0	1	2 * **
A2.1 Vaihtaa esineen kädestä toiseen	-	0	0	-	0	1(A) *
A2.3 Tavoittelee ja koskettaa esinettä kummalla- kin kädellä	-	2	2	-	0 *	2**
A4 Tarttuu etusormen ja peukalon pinsettiot- teella herneen kokoiseen esineeseen <i>tukematta</i> käsiä ja/tai kättä	0	0	0	0	1 *	0
A4.1 Tarttuu peukalon ja etusormen pinsettiot-	-	0	0	-	1 *	0

teella herneen kokoiseen esineeseen; käsivarsi ja/tai käsi on <i>tuettu</i>						
A4.2 Tarttuu peukalolla ja etusormella herneen kokoiseen esineeseen	-	0	0	-	1 *	0
A4.3 Pyydyttää herneen kokoisen esineen kaikkia sormia käyttäen	-	-	1	-	0	2 * **
A5 Asettaa jommalla kummalla kädellä esineen toisen päälle ja irrottaa otteen	0	0	2(A) * **	0	0	2 (A) **
B3 Käyttää ja/tai käynnistää esineitä painamalla niitä etusormella	1	-	0	0 *	1 *	0
B4.2 Piirustelee	-	0	1	-	2 *	1

2 = Suoriutuu tehtävästä, 1 = Suoritus vaihtelee, 0 = Ei suoriudu vielä, A = Sai apua, - = Ei merkintää. Sisältää ne kohdat, joissa Terolla on tapahtunut arviointien mukaan kehitystä ja tehtävät, joiden pistemäärä poikkesi merkitsevästi fysioterapeutin ja avustajien tekemien arviointien arviointituloksista.

** Saman arvioitsijan antama pistemäärä muuttunut edellisestä arvioinnista*

*** Pistemäärä huomattavasti parempi kuin toisen arvioitsijan samana vuonna antama pistemäärä*

Hienomotoriikan osa-alueella Terolla ei perheraportin mukaan ole juurikaan tapahtunut kehitystä. Ainoastaan suoriutuminen käsien viemisestä yhtä aikaa vartalon keskilinjaan on muuttunut vaihtelevasta toistuvaksi. Sen sijaan esineiden käyttämisessä ja/tai käynnistämisessä painamalla niitä etusormella oli pistemäärä pudonnut noltaan pisteeseen tutkimuksen loppuvaiheessa Teron äidin tekemässä arvioinnissa.

Lto 1:n ja avustaja 2:n arviointien mukaan Terolla oli tapahtunut joissakin taidoissa edistymistä, mutta esineen tavoittelemisessa ja koskettamisessa kummallakin kädellä pistemäärä tippui kahdella tutkimuksen loppuvaiheeseen mennessä. Suoritus oli parantunut vaihtelevaksi herneen kokoiseen esineeseen tarttumisessa etusormen ja peukalon pinsettiotteella tukematta tai tukien käsivartta ja/tai kättä. Tero osasi tutkimuksen loppuvaiheessa myös piirustella, kun aiemmin hän ei ollut osannut tuota tehtävää. Lto 1 ja avustaja 2 arvioivat Teron taidot tutkimuksen loppuvaiheessa jossain määrin paremmiksi kuin Teron äiti.

Fysioterapeutin ja avustajien tutkimuksen aikana tekemissä arvioinneissa Terolla näyttäisi tapahtuneen kehitystä muutamissa taidoissa. Käsien vieminen yhtä aikaa vartalon keskilinjaan ja herneen kokoisen esineen pyydystäminen kaikkia sormia käyttäen oli tullut pysyväksi taidoksi, kun suoriutuminen oli vuotta aiemmin ollut vaihtelevaa. Suurempaa muutosta oli tapahtunut kahden esineen viemisessä yhteen vartalon keskilinjassa tai sen lähellä, sillä tutkimuksen loppuvaiheessa Tero sai tästä tehtävästä kaksi pistettä aiemman nollan pisteen sijaan. Esineen vaihtamisessa kädestä toiseen suoritus oli parantunut vaihtelevaksi.

Fysioterapeutti yhdessä avustaja 1:n ja 2:n kanssa arvioi Teron taidot kaiken kaikkiaan paremmiksi kuin Teron äiti sekä lto 1 ja avustaja 2. Tehtäviä, joista Teron äiti antoi Terolle nolla pistettä ja fysioterapeutti yhdessä avustajien kanssa kaksi

pistettä olivat: ”Vie kaksi esinettä yhteen vartalon keskilinjassa tai sen lähellä” (A2) sekä ”Asettaa jommalla kummalla kädellä esineen toisen päälle ja irrottaa otteen” (A5). Tehtäviä, joissa fysioterapeutti ja avustaja 2 antoivat Terolle kaksi pistettä ja lto 1 yhdessä avustaja 2:n kanssa nolla pistettä olivat tehtävät A2.3, A4.3 sekä A5 (kts. taulukko 8).

9.3 Sosiaalisen kommunikaation kehitys

Taulukko 10. Sosiaalisen kommunikaation kehitys VARSU-arviointien mukaan ja erot arvioinneissa

Arvioitu taito	Perhe-raportti (alkuvaihe)	Lto 1, lto 2 & avustaja1 (alkuvaihe)	Perhe-raportti (loppu-vaihe)	Lto 1 & avustaja 2 (loppuvaihe)	PT (loppu-vaihe)
C2 Toimii kaksivaiheisen ohjeen mukaan <i>ilman vihjeitä</i>	1	2 (A)	1	2 (A) **	0 (R)
C2.1 Toimii kaksivaiheisen ohjeen mukaan <i>vihjeiden avulla</i>	-	2	-	2 (A) **	0
D1 Käyttää 50:ttä yksittäistä sanaa	-	2 (A)	-	2 (A) **	0 (R)
D1.1 Käyttää viittä adjektiivia	1	2 (A)	1	2 (A) **	0
D1.2 Käyttää viittä verbiä	0	2 (A) **	0	2 (A) **	0
D1.3 Käyttää kahta pronominia	0	2 **	2 * **	2 (A) **	0
D1.4 Käyttää 15 esineen tai tapahtuman nimeä	2	2 (A)	2 **	2 (A) **	0
D1.5 Käyttää kolmea erisnimeä	2	2	2 **	2 **	0
D2.2 Käyttää kahden sanan	0	0	2 * **	0	0

lauseita ilmaisemaan omistussuhteita					
D2.3 Käyttää kahden sanan ilmauksia sijainnista	0	0	0	1 (A) *	0
D2.4 Käyttää kahden sanan lauseita kuvaamaan esineitä, ihmisiä tai tapahtumia	0	0	0	1 *	0
D2.5 Käyttää kahden sanan ilmauksia toistamisesta	0	0	1 *	1 *	0
D2.6 Käyttää kahden sanan ilmauksia kieltona	0	1	1 *	1	2

2= Suoriutuu tehtävästä, 1 = Suoritus vaihtelee, 0 = Ei suoriudu vielä, A = Sai apua, R = Raportoitu arvio, - = Ei merkintää.

* Saman arvioitsijan antama pistemäärä muuttunut edellisestä arvioinnista

** Pistemäärä huomattavasti parempi kuin toisen arvioitsijan samana vuonna antama pistemäärä

Perheraporttien mukaan Terolla oli tapahtunut kehitystä kahdessa taidossa sosiaalisen kommunikaation osa-alueella. Kuten taulukosta on nähtävissä, parani Teron tulos kahdella pisteellä kahden pronominin käyttämisessä ja kahden sanan lauseiden käyttämisessä omistussuhteiden ilmaisemiseksi. Taito parani vaihtelevaksi kahden sanan ilmauksien käyttämisessä toistamisesta sekä kieltona.

Lto 1:n ja 2:n sekä avustaja 1:n ja 2:n tekemistä sosiaalisen kommunikaation arvioinneista on nähtävissä kehitystä seuraavissa taidoissa: kahden sanan ilmauksien käyttäminen sijainnista tai toistamisesta sekä kahden sanan lauseiden käyttäminen kuvaamaan esineitä, ihmisiä tai tapahtumia. Lto 1:n ja avustaja 2:n näkemykset Teron taidoista tutkimuksen loppuvaiheessa poikkesivat perheraportin tuloksista kolmessa kohdassa merkittävästi. Kahdessa näistä tehtävistä lto 1 ja avustaja 2 olivat antaneet Terolle paremman pistemäärän kuin Teron äiti ja nämä tehtävät olivat

kaksivaiheisen ohjeen mukaan toimiminen ilman vihjeitä sekä kahden sanan ilmauksien käyttäminen sijainnista. Kahden sanan lauseiden käyttäminen omistussuhteiden ilmaisemisessa onnistui äidin mukaan Terolta, kun taas lto 1:n ja avustaja 2:n arvion mukaan Tero ei suoriutunut tehtävästä.

Puheterapeutin tekemästä arvioinnista ei voida nähdä mahdollista kehitystä Teron taidoissa, sillä hän teki vain yhden arvioinnin. Hänen tekemästä arvioinnista on kuitenkin nähtävissä, että hän arvioi Teron taidot jossain määrin huonommiksi kuin Teron äiti, lto 1 ja avustaja 2. Kun arvioitiin Teron kykyä toimia kaksivaiheisen ohjeen mukaan ilman vihjeitä tai vihjeiden avulla sekä 50:n yksittäisen sanan käyttämistä ja kaikkia tämän päätavoitteen osatavoitteita, antoivat lto 1 ja avustaja 2 Terolle selkeästi paremmat pisteet kuin puheterapeutti. Lisäksi Teron äiti arvioi poikansa suorituksen paremmaksi kuin lto 1, avustaja 2 ja puheterapeutti tehtävässä D2.2 (kts. taulukko 9). Tutkimuksen alkuvaiheessa lastentarhanopettajat yhdessä avustaja 1:n kanssa arvioivat Teron taidot kahdessa tehtävässä paremmiksi kuin Teron äiti (kts. taulukko 9, tehtävät D1.2 ja D1.3). Puheterapeutti kertoi haastattelussa perustaneensa arvioinnit kokemuksiin tai muistitietoon Terosta ja tehneensä arvioinnit yksin terapiatuokioiden aikana. Hän ei missään vaiheessa tutustunut VARSU:un kokonaisuutena tai saanut ohjeita arvioinnin tekemiseen.

9.4 Kognitiivisissa taidoissa tapahtuneet muutokset

Taulukko 11. Muutokset kognitiivisessä kehityksessä VARSU-arviointien mukaan ja erot arvioinneissa

Arvioitu taito	Perheraportti (alkuvaihe)	Perheraportti (loppuvaihe)	Lto 1, avustaja 2 & tutkija (loppuvaihe)
A1.3 Suuntautuu tuntoärsykkeisiin	1	2 *	2
C1 Seuraa katseella esinettä tai ihmistä kunnes tämä katoaa näkyvistä	0	0	2 **
C2 Löytää esineen piilosta	2	0 *	1 (M)
E3 Kuljettaa suuren leikkivälineen esteiden ohi	0	0	2 **
F1 Asettaa riviin ja pinoaa esineitä	0	0	2 **
F3 Käyttää yksi yhteen – vastaavuutta tarkoituksen-	0	0	2 **

mukaisesti			
G1 Käyttää leikeissä mielikuvitusesineitä	1	2 *	2

2 = Suoriutuu tehtävästä, 1 = Suoritus vaihtelee, 0 = Ei suoriudu vielä, M = Mukautettu tehtävä.

* Saman arvioitsijan antama pistemäärä muuttunut edellisestä arvioinnista

** Pistemäärä huomattavasti parempi kuin toisen arvioitsijan samana vuonna antama pistemäärä

Teron äidin tekemistä arvioinneista on nähtävissä, että Teron suoritus muuttui vaihtelevasta pysyväksi tuntoärsykeisiin suuntautumisessa sekä mielikuvitusesineiden käyttämisessä leikeissä. Merkittävää pisteiden vähenemistä tapahtui esineen löytämisessä piilosta, missä tulos heikkeni kahdella pisteellä.

Arvioitaessa Teron kognitiivisia taitoja, lto 1, avustaja 2 ja tutkija olivat arvioineet Teron taidot jossain määrin paremmiksi kuin Teron äiti. Tehtävissä C1, E3, F1 ja F3 (kts. taulukko 10) Teron äiti oli antanut pojalleen nolla pistettä muiden arvioitsijoiden antaessa täydet kaksi pistettä. Lastentarhanopettaja 1, avustaja 2 ja tutkija käyttivät useissa tehtävissä arviointimenetelmänä suoraa testausta ja mukauttivat tehtäviä. Teron äidin tekemä kognitiivisen kehityksen arviointi perustui puolestaan havaintoihin ja muistitietoon.

9.5 Yhteenveto

Terolle tehdyistä VARSU-arvioinneista on nähtävissä, että pistemäärissä tapahtui muutoksia sekä hyvään että huonoon suuntaan tutkimuksen aikana. Myös perheraportissa on muutamia tehtäviä, joissa Teron suoriutuminen on noiden parin vuoden aikana muuttunut, mutta kaiken kaikkiaan perheraportissa näkyy vähemmän muutoksia Teron taidoissa kuin muissa VARSU-arvioinneissa. Tämä näkyy verrattaessa esimerkiksi ammatti-ihmisille suunnatun arvioinnin ja perheraportin tehtäviä karkeamotoriikan osa-alueella (kts. liitteet 8 ja 9). Muissa kuin Teron äidin tekemissä arvioinneissa kehitys näyttäisi olleen vähäisintä motoriikassa, erityisesti karkeamotoriikassa. Sosiaalisen kommunikaation arvioinnissa kehityksessä tapahtuneet muutokset tulivat parhaiten esille. Kognitiivisen ja sosiaalisen kommunikaation kehityksen arvioinneissa Tero oli suoriutunut jossain määrin myös arviointien jälkimmäisistä, eli haastavimmista tehtävistä.

Eri arvioitsijoiden arviointitulokset olivat yhtenäisimpiä sillä alueella, joka tuotti Terolle eniten vaikeuksia, eli karkeamotoriikan alueella. Hienomotoriikan arviointituloksissa fysioterapeutin ja avustaja 1:n ja 2:n arviointitulokset poikkesivat jossain määrin muiden arvioitsijoiden tuloksista. Fysioterapeutti yhdessä avustajien kanssa arvioi Teron hienomotoriset taidot jossain määrin paremmiksi kuin lastentarhanopettajat ja avustajat. Myös sosiaalisen kommunikaation arvioinneissa merkittäviä eroja arviointituloksissa oli lähinnä puheterapeutin ja muiden arvioitsijoiden välillä, puheterapeutin arvioidessa Teron sosiaalisen kommunikaation taidot merkittävästi heikommiksi kuin muut. Lto 1:n ja avustaja 2:n antamat pistemäärät poikkesivat Teron äidin antamista pisteistä merkitsevästi vain kognitiivisen kehityksen arvioinnissa, jossa lto 1, avustaja 2 ja tutkija arvioivat Teron taidot jossain määrin paremmiksi kuin Teron äiti.

10 PROSESSI VARSU:N KÄYTÖSSÄ

10.1 VARSU:n kokeilu tutkimuksen alkuvaiheessa

Kun VARSU otettiin käyttöön Teron päiväkotiryhmässä, kokoontuivat lto 1 ja 2, avustaja 1 sekä Päivi Kovanen miettimään, mitä tavoitteita Teron kuntoutukselle asetettaisiin. Tuolloin lto 2 oli päiväkodin puolelta päävastuussa Teron kuntoutuksesta. Jossain vaiheessa myös Teron silloinen puheterapeutti osallistui tavoitteiden miettimiseen.

”... Mut pääasiassa Päivi ja lto 2 ja minä oltiin niitä tavoitteita niinku... miettimässä. Ja tiesti niissä avustajakii oli mukana. Ja sitten yks palaveri oli ainakii sellanen tuota... Missä oli puheterapeutti kanssa näitä miettimässä, se edellinen puheterapeutti niitä tavoitteita...”

(lto 1)

Tavoitteita valittiin perheen täyttämän VARSU:n perheraportin sekä keskussairaalaan saatujen ohjeiden pohjalta. Perhe toivoi, että Teron kanssa harjoiteltaisiin käsien käyttöä, mukista juomista ja vessa-asioiden hoitamista. Perhe

toivoi VARSU:n tekävän Teron kuntoutuksesta tavoitteellisempaa. Valitut tavoitteet kirjattiin työrukkasen muotoiseen pahviin siten, että jokaisessa sormessa oli yksi kehityksen alue VARSU:sta. Tämä rukkanen toimi siis Teron HOPS:na. Tämän HOPS:n toteutus jäi kuitenkin vähäiseksi Teron sairastelujen takia ja Teron palattua päiväkotiin käytäntö osoitti, että osa ensimmäiseen HOPS:iin valituista tavoitteista oli liian laajoja.

Huomattuaan, että ensimmäinen HOPS ei ollut toimiva, lastentarhanopettajat sekä avustaja 1 tekivät toisen työrukkasen. Tähän työrukkaseen valittiin pienempiä tavoitteita. Valitut tavoitealueet eivät olleet suoraan VARSU:sta. Tällä kertaa päätettiin myös seurata tavoitteiden toteutumista kolmen viikon jaksoissa tukkimiehenkirjanpidon avulla. Seuranta tapahtui käytännössä siten, että työrukkasen jossa tavoitteet olivat, kiinnitettiin työhuoneen seinälle ja jokainen joka näki jonkun tavoitteista toteutuvan, kävi merkitsemässä kyseisen tavoitteen kohdalle viivan.

Toisen työrukkasen, eli HOPS:n viisi tavoitetta olivat:

1. Hienomotoriikan alue: tarttuminen ja irrottaminen esineistä
2. Karkeamotoriikan alue: kahdella kädellä kiinni pitäminen
3. Kehonhahmotus: pää, kädet, jalat, vartalo
4. Hahmottaminen: kolmio, neliö, ympyrä
5. Juominen: huulien sulkeminen mukin reunaan, säännölliset juoma-ajat, itsenäinen syöminen

Kun toista työrukkasta oli toteutettu jonkin aikaa, henkilökunta päätti tarkastella sen hetkistä tilannetta yhdessä Päivi Kovasen kanssa. Tilanteen tarkastelun seurauksena Terolle päätettiin tehdä uusi VARSU-arviointi, jonka pohjalta tavoitteita voitaisiin muokata. Tuolloin lastentarhanopettajat yhdessä avustaja 1:n kanssa tekivät Terolle hienomotoriikan ja sosiaalisen kommunikaation arvioinnit ja fysioterapeutti teki avustaja 1:n kanssa karkea- ja hienomotoriikan arvioinnit. Arviointien pohjalta Terolle tehtiin kolmas HOPS, jälleen työrukkasen muotoon. Tämän työrukkasen toteutumista seurattiin myös kolmen viikon jaksoissa. Seuraavasta taulukosta on nähtävissä, mitä tavoitteita kolmanteen työrukkaseen valittiin ja miten usein Teron kohdalla saavutettiin asetetut tavoitteet. Taulukossa on viiva niiden viikkojen kohdalla, joilla tavoitetta ei harjoiteltu tai seurantaa ei suoritettu.

Taulukko 12. Tavoitteet ja niiden saavuttamiskerrat seurannan aikana tutkimuksen alkuvaiheessa (tukkimiehenkirjanpidon perusteella)

Vko	Ruokailu (suun sulkeminen & nieleminen)	Ruokailu (mukista juomista) *	Hienomot. (esineet kummassakin kädessä)	Kehon hahmotus	Sos. komm. (sijainnit)	Hienomot. (kätet yhtä aikaa vartalon keskilinjaan)
13	13	---	1	---	---	3
14	10	---	2	1	3	6
15	13	---	3	4	2	5
17	---	3	2	2	3	5
18	---	---	---	---	---	---
19	---	---	---	---	---	---

* Viikolla 17 omatoimisuuden tavoitteeksi vaihdettiin mukista juominen, sillä suun sulkeminen ja nieleminen syödessä oli alkanut sujua niin hyvin.

Tutkimuksen alkuvaiheilla kuvatuilla videoilla Teron HOPS:iin valituista tavoitteista harjoiteltiin suun sulkemista ja nielemistä ruokailujen yhteydessä, sijainnin käsitteitä puheterapiatuokiolla sekä käsien viemistä yhtä aikaa vartalon keskilinjaan päiväkodin yhteisen perinnejuhlan yhteydessä. Puheterapiatuokiolla sijainnin käsitteitä harjoiteltiin sekä kuvien että esineiden avulla. Kuvista Teron piti näyttää, milloin pallo oli jakkaran alla, sivulla, päällä tms. Kun tämä ei sujunut, Terolle annettiin pieni pallo ja jakkara, jotka hänen piti asetella samalla tavalla kuin kuvan esineet. Käsien viemistä yhtä aikaa vartalon keskilinjaan harjoiteltiin siten, että Teron ollessa avustajan tai fysioterapeutin sylissä Teron kätet laitettiin toisinaan hänen syliinsä vartalon keskilinjaan. En tiedä harjoiteltiinko kyseistä tavoitetta tuolloin tarkoituksellisesti. Mukista juomista, esineiden pitämistä kummassakin kädessä ja kehon hahmotusta ei videointien aikana harjoiteltu.

Videointien aikana harjoiteltiin joidenkin HOPS:n tavoitteiden lisäksi myös erilaisten materiaalien tunnustelua, käsien käyttöä, kommunikointia sekä kävelyliikkeitä. Erilaisten materiaalien tunnustelua harjoiteltiin perinnejuhlan yhteydessä, kun rukin toimintaa esitellyt nainen kierrätti ryhmän lapsilla erilaisia lankoja. Käsien käytöstä harjoiteltiin lähinnä osoittamista ja kommunikaattorin painikkeiden käyttöä. Kommunikointia harjoiteltiin erilaisissa arjen tilanteissa kysymällä Terolta kysymyksiä, joihin hän pystyi vastaamaan joo/ei. Kävelyliikkeitä harjoiteltiin, kun

Teron piti siirtyä huoneesta toiseen. Tuolloin avustaja tuki häntä kainaloiden alta niin, että Tero pystyi liikuttelemaan jalkojaan. Eräällä aamutuokiolla harjoiteltiin myös toisen työrukkasen tavoitteita, kun Teron piti kerätä muiden lasten kanssa kolmioita ohuen kankaan alta tunnustelemalla.

Toisen työrukkasen tavoitetta ”tarttuminen ja irrottaminen esineistä” harjoiteltiin puheterapiatuokiolla sekä eräällä yhteisellä aamutuokiolla. Puheterapiatuokiolla tätä tavoitetta harjoiteltiin, kun Tero asetteli palloa jakkaran viereen. Yhteisellä aamutuokiolla Tero väritti paperia yhdessä avustajan kanssa ja tuolloin hänen piti itse poimia kynä pöydältä ja laskea se takaisin pöydälle värittämisen jälkeen. Alkuvaiheen haastatteluissa lastentarhanopettajat ja avustaja kertoivatkin harjoittelevansa Teron kanssa muitakin kuin vain HOPS:n tavoitteita. Eräs tärkeä tavoite oli integroituminen muuhun lapsiryhmään.

Alkuvaiheen yhteydessä tehdyissä haastatteluissa lastentarhanopettajat ja avustaja 1 kertoivat, että HOPS:iin kirjattujen tavoitteiden harjoittelua pyrittiin mukauttamaan mahdollisimman paljon ryhmän arkirutiineihin, sillä Tero oli tutkimuksen alkuvaiheessa vain neljä tuntia kerrallaan päiväkodissa. Tero oli myös melko paljon erillään muusta ryhmästä, sillä terapiat olivat eri tilassa ja hän myös söi eri tilassa, koska hän jännitti muita lapsia. Tästä syystä henkilökunta pyrki myös hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti ne hetket, jolloin Tero oli muun ryhmän mukana. Teron ohjaus noudatti suurelta osin toimintaperustaisen ohjauksen periaatteita, sillä siinä hyödynnettiin arkipäivän tilanteita ja toimittiin ainakin jossain määrin lapsen aloitteiden pohjalta. Myös harjoiteltavat taidot oli valittu siten, että ne olivat toiminnallisia ja yleistettäviä. (Bricker 1998, 11.)

10.2 VARSU:n kokeilu tutkimuksen loppuvaiheessa

Vuotta myöhemmin tilanne päiväkodissa oli muuttunut. Teron avustaja oli vaihtunut kahteen otteeseen ja myös Tero oli vaihtanut ryhmää. Avustaja 2 oli työskennellyt Teron kanssa tutkimuksen loppuvaiheessa ja hänen lähdettyään tilalle tuli avustaja 3. Näin ollen osa niistä henkilöistä, jotka olivat olleet mukana toteuttamassa VARSU:a, eivät enää työskennelleet Teron kanssa. Osittain tästä syystä myös VARSU:n käyttö oli jäänyt jossain määrin taka-alalle. Uutta henkilökuntaa ei oltu ehditty kouluttaa

VARSU:n käyttöön ja näin ollen VARSU:n toteuttaminen oli tutkimuksen loppuvaiheessa lähinnä Ito 1:n sekä avustaja 2:n ja 3:n vastuulla. Lastentarhanopettaja 1:n mielestä he olivat kuitenkin onnistuneet melko hyvin toteuttamaan toimintaperustaisen ohjauksen periaatteita Teron kuntoutuksessa, sillä ohjaus tapahtui pääosin lapsen arjessa.

Tutkimuksen loppuvaiheessa lastentarhanopettaja 1 teki yhdessä avustaja 2:n kanssa Terolle karkea- ja hienomotoriikan, sosiaalisen kommunikaation sekä kognitiivisen kehityksen arvioinnit. Lisäksi puheterapeutti teki sosiaalisen kommunikaation arvioinnin ja fysioterapeutti yhdessä avustaja 2:n kanssa karkea- ja hienomotoriikan arvioinnit. Teron äiti täytti perheraportin toisen kerran. Tutkimuksen loppuvaiheessa ei tehty varsinaista uutta HOPS:ia, mutta lastentarhanopettaja 1 ja avustaja 2 mainitsivat tärkeimmäksi tavoitteeksi oppimaan oppimisen.

Lastentarhanopettajan mukaan vanhemmat esittivät realistisia toiveita Teron kuntoutuksesta. Osin vanhempien toiveesta myös käsien motoriikkaa pyrittiin kuntouttamaan, että Tero voisi hyötyä paremmin erilaisista kommunikoinnin apuvälineistä, kuten kommunikaattorista ja tietokoneesta. Käsien käytön harjoittelussa pyrittiin nimenomaan vahvistamaan heikompaa, eli oikeanpuoleista kättä. Omatoimista syömistä oli harjoiteltu koko tutkimuksen loppuvaiheen ajan ja lopulta Tero osasikin jo syödä lähes koko annoksen avustettuna.

10.3 Yhteenveto

VARSU:n käyttöönoton alkuvaiheessa Teron ohjaus pohjautui enemmän ja tiedostetummin VARSU:un kuin vuotta myöhemmin. Tuolloin Terolle kirjattiin HOPS työrukkasen muotoon ja siihen valitut tavoitteet muodostettiin osittain VARSU-arvioinneista saatujen tulosten pohjalta. VARSU:n käyttö auttoi alkuvaiheessa päiväkodin henkilökuntaa HOPS:n tavoitteiden muokkaamisessa Terolle sopivimmiksi. Seurannasta oli erityistä hyötyä, kun arvioitiin tavoitteiden soveltumista Terolle. Alkuvaiheessa HOPS:iin kirjattuja tavoitteita harjoiteltiin Teron kanssa sekä päiväkodissa että kotona.

Tutkimuksen loppuvaiheessa Teron kuntoutukselle ei asetettu enää niin selkeitä tavoitteita kuin edellisenä vuonna. VARSU-arviointeja tehtiin edelleen pari kertaa vuoden aikana, mutta niistä saatuja tuloksia ei hyödynnetty systemaattisesti kuntoutuksen tavoitteiden suunnittelussa. VARSU:n käytännön toteutukseen osallistuivat vain lastentarhanopettaja 1 ja avustaja 2. Lastentarhanopettaja 1 kertoi hyödyntäneensä VARSU:a Teron kuntoutuksessa myös VARSU:n käytön jälkimmäisenä vuonna. Hän kertoi hyödyntävänsä VARSU:a osittain myös tiedostamattaan.

11 VARSU:N SOVELTUMINEN TEROLLE HAASTATTELUAINEISTON PERUSTEELLA

11.1 VARSU:n opetussuunnitelma-osuuden soveltuminen Terolle

Lastentarhanopettaja 1 kertoi haastattelussa, että VARSU:n opetussuunnitelma-osioista löytyi jatkuvasti sellaisia ideoita ja neuvoja, joita hän sovelsi Teron arkipäivään. Parhaiten OPS:n osioista Terolle sopi hänen mukaansa sosiaalisen kommunikaation alue, tosin vain tietyt osat siitä. Kokonaisuutena se ei soveltunut suoraan Terolle, vaan vaati miettimistä ja soveltamista. Karkea- ja hienomotoriikan osiot eivät lastentarhanopettajan mukaan sopineet Terolle kovinkaan hyvin. Hienomotoriikan osio sopi näistä kahdesta osiosta paremmin, mutta senkin osion tehtävät olivat hänen mielestään kaiken kaikkiaan liian vaikeita Terolle. Kognitiivisen kehityksen osiossa ongelmana oli se, että Terosta ei aina varmasti tiennyt mitä hän ymmärsi ja mitä ei. VARSU:n opetusvinkeistä osa kävi Terolle suoraan, mutta suurinta osaa piti jollain tavalla mukauttaa vastaamaan Teron yksilöllisiin tarpeisiin. Mukauttaminen ei loppujen lopuksi ollut lastentarhanopettajan mielestä vaikeaa, sillä hän tunsu Teron niin hyvin. Muut haastateltavat eivät tutustuneet VARSU:n OPS-osioon.

11.2 VARSU-arvioinnin toimivuus Terolla

Arvioinnin soveltuminen yleisesti

VARSU-arviointien tekeminen selkeytti lastentarhanopettajan mielestä sitä, missä oltiin menossa. Hän ei kokenut arviointien tekemistä liian työläänä, vaikka ne vaativatkin paljon miettimistä ja soveltamista. Työläintä oli miettiä, miten arvioitavan tehtävän sai muokattua sellaiseksi, että Tero selviytyi siitä edes jollain tasolla. Usein oli nimittäin niin, että Tero olisi mitä luultavimmin osannut tehtävän, jos motoriset rajoitukset eivät olisi olleet niin vaikeita kuin mitä ne olivat. Arvioinnin jakautuminen kolmen ikävuoden jaksoihin sopi lastentarhanopettajan mielestä Terolle, sillä Teron kehitys oli niin epätasaista. Arvioinnin tekemistä Terolle vaikeutti myös se, että hänellä suuri osa arvioitavista taidoista ei ilmennyt luonnostaan arkipäivän tilanteissa.

”Ja ku ne ei välttämättä kaikki ei tule arkipäivän tilanteissa esille. Et siel on sellasia asioita, jotka niinkun Teron kohalla.. Et jonkun normaalin... Tai liikkuvan lapsen kohalla niin toteutus ehkä joka päiväkii. Mut Teron kohalla ku ne ei koskaan toteu’u, nii niitä on sitten vähän vaikee aina...” (lto 1)

Lastentarhanopettaja muisteli, että kaikkiin tehtäviin oltiin keksitty kuitenkin aina joku mukautus. Mikäli tehtävistä saatiin vaihtelevia tuloksia, niin lto 1 ja avustaja 2 pisteyttivät tehtävän paremman suorituksen mukaan. Lastentarhanopettajan mielestä oli hyvä, että VARSU-arviointeja tehtiin pari kertaa vuodessa. VARSU oli lastentarhanopettajan mielestä jossain määrin auttanut huomaamaan Terolla tapahtunutta kehitystä. Joskus VARSU:a lueskellessa oli esimerkiksi saattanut lukea jonkin tehtävän kuvausta ja huomata yllättäen, että Tero osasikin kyseisen tehtävän. Ilman VARSU:a jotkut kehityksessä tapahtuneet muutokset olisivat saattaneet lastentarhanopettajan mielestä jäädä huomaamatta. Karkea- ja hienomotoriikan arviointeihin Teron kehityksessä tapahtuneet pienet muutokset eivät hänen mukaansa vaikuttaneet, sillä ongelmat sillä alueella olivat Terolla niin suuria. Sosiaalisen kommunikaation arvioinnissa muutokset kehityksessä olisivat saattaneet lastentarhanopettajan arvion mukaan vaikuttaa arviointituloksiin, etenkin jos Tero

olisi oppinut osoittamaan tarkemmin kuvista mitä tai ketä hän tarkoittaa. Lastentarhanopettaja sanoi ottavansa VARSU:n tarvittaessa myöhemminkin käyttöön vaikeasti CP-vammaisella lapsella. Tämän hän perusteli sillä, että vaikka VARSU:ssa olikin joitakin ongelmia, oli siinä kuitenkin myös paljon käyttökelpoista materiaalia.

Teron äidin mielestä VARSU ei soveltunut Terolle kovinkaan hyvin, sosiaalisen kommunikaation osiota lukuun ottamatta. Sosiaalisen kommunikaation alueen hän koki soveltuvan Terolle siitä syystä, että Tero ymmärtää puhetta. Äidin mielestä VARSU ei auttanut huomaamaan Teron kehityksessä tapahtuneita muutoksia. Hän ei osannut sanoa, millaisen kuvan VARSU antoi Teron taidoista. Hän kertoi kuitenkin yllättyneensä siitä, miten alhaisia pisteitä Tero oli arvioinneista saanut. Hän ei nähnyt mitään syytä tehdä VARSU-arviointeja useammin kuin kerran vuodessa.

”No jaa, no ainaki se ensimmäinen nivaska mikä oli, mistä mä sanoinkin sillon aikasemmin, musta se oli ihan niinku vitsi meidän kohalla. Että tekeekö lapsenne tätä, tätä, tätä? Kaikkiin ei, ei, ei. Ja tota no... viimeks oli vähän... vähän huonompi vitsi, että pikkusen sai sinne menemään jotain että kyllä, kyllä, kyllä. Mutta ei ehkä ollu ihan oikee kohderyhmä me. Näin koen sen.”
(äiti)

Fysioterapeutin mielestä VARSU:n karkea- ja hienomotoriikan arviointeja oli turha tehdä Terolle useammin kuin kerran vuodessa, sillä Teron motorinen kehitys on niin hidasta. Puheterapeutti puolestaan oli sitä mieltä, että sosiaalisen kommunikaation arviointi oli hyvä tehdä Terolle pari kertaa vuodessa, sillä kehitystä on aina hyvä seurata. Teron hahmottamis- ja puheongelmat antoivat fysioterapeutin mielestä vääristyneen kuvan karkea- ja hienomotoriikan arvioinneista. Puheterapeutti kertoi Teron lyhytjännitteisyyden, muistin lyhyiden sekä tehtävistä kieltäytymisen vaikeuttavan arviointien tekemistä ja totuudenmukaisen kuvan saamista Teron taidoista. Fysioterapeutti koki VARSU:n pylväsdigrammit toimivina, sillä niistä näki suoraan mitä lapsi osasi ja mitä ei. Hän arvioi Terosta tehtyjen VARSU-arviointien antavan vieraille ihmiselle sen käsityksen, että Tero on vaikeasti vammaisen. Puheterapeutin näkemyksen mukaan VARSU:n jakautuminen kolmen ikävuoden jaksoihin sopi Terolle.

Karkea- ja hienomotoriikan osioiden toimivuus

Karkeamotoriikan arviointi ei lastentarhanopettajan mielestä soveltunut Terolle, sillä tehtävät olivat liian vaikeita. Hänen mielestään Teron kannalta olisi ollut parempi, jos karkeamotoriikan osio olisi ollut nollassa yhteen vuotiaille lapsille.

”Ei sovi. Se on kantapäähän kautta kyllä kokeiltu, että se ei sovellu että tuota... Se on liian rankkaa. Se on ihan, se pitäis olla sitte nollassa yhteen vuoteen, oikeestaan semmonen osa-alue niinku Terolla, et siellä mennään vasta... Kieritään ja... yritetään ryömiä etteenpäin tai... Ei kontatakkaan ku ei pysty nii tuota... Sillä jäähään niinku siinä suhteessa ihan... todella... huonoille pisteille että...” (Ito 1)

Vaikka suurin osa karkeamotoriikan arvioinnin tehtävistä olikin Ito 1:n mukaan liian vaikeita Terolle, oli siellä joitakin pieniä osia, jotka sopivat mukautettuna tai avustettuna. Osassa tehtäviä täysien pisteiden saaminen oli todella pienestä kiinni ja se vaikeutti arvioinnin tekemistä Terolle. Esimerkiksi vatsalleen kääntymisessä Terolla jäi toinen käsi alle, ja siitä syystä hän ei saanut täysiä pisteitä. Fysioterapeutin mielestä karkeamotoriikan arvioinnissa Terolle eivät soveltuneet kävelyä vaativat tehtävät.

Hienomotoriikan arvioinnissa oli lastentarhanopettajan mielestä samoja ongelmia kuin karkeamotoriikan arvioinnissa, vaikkakaan ei niin vaikeita. Hienomotoriikan arvioinnissa erityisiä ongelmia aiheutti Teron spastisuus, sillä se teki arviointituloksista epävarmoja.

Teron kommunikaatiotaitojen arviointi VARSU:n avulla

Sosiaalisen kommunikaation arvioinnissa tarvittiin lastentarhanopettajan ja puheterapeutin mukaan apuvälineitä ja kuvakommunikaatiota, että Tero pystyi suoriutumaan tehtävistä. Erityisen ongelmallisia olivat tehtävät, joissa Teron piti kommunikoida kahden kesken toisen lapsen kanssa, sillä hän ei kyennyt siihen itsenäisesti. Sosiaalisessa kommunikaatiossa tapahtui lastentarhanopettaja 1:n

mukaan tutkimuksen aikana selvää kehitystä, mutta VARSU-arvioinneissa tämä kehitys ei näkynyt niin selkeästi (kts. liite 3).

Puheterapeutin kokemuksen perusteella sosiaalisen kommunikaation arviointi sopi Terolle melko hyvin. Etenkin alkupään tehtävät olivat toimivia, mutta mentäessä sanatasolle ja puhekykyä vaativiin tehtäviin arviointi ei enää soveltunutkaan niin hyvin. Puheterapeutin mukaan sosiaalisen kommunikaation arvioinnin tehtävät vaativat mukauttamista, mutta hän ei kuitenkaan osannut sanoa, saatiinko tehtävistä mukauttamalla Terolle sopivia.

Kognitiivisen kehityksen arvioiminen VARSU:a hyväksikäyttäen

Kognitiivisen kehityksen arvioinnissa Terolle soveltuivat lto 1:n mielestä parhaiten alkupään tehtävät, mutta sitten kun Teron olisi pitänyt ratkaista ongelmia liikkumalla, niin tehtävistä ei saatu tuloksia ilman mukautusta. Tehtäviä mukautettiin mm. siten, että joitakin lattiatasossa suoritettavia tehtäviä tai liikkumista vaativia tehtäviä siirrettiin pöytätasolle.

11.3 Kehittämisehdotuksia

Lastentarhanopettajan mielestä VARSU:a voisi kehittää huomioimaan paremmin lapsen liikuntavamma, etenkin vaikea liikuntavamma. Tämä edellyttäisi, että arviointi ei olisi liian tiukka ja sisältäisi enemmän mukautettuja tehtäviä, joista pystyisi saamaan enemmän pisteitä. VARSU oli hänen mielestään riittävän laaja Terolle. Äidin mielestä VARSU-arvioinnissa olisi pitänyt lähteä liikkeelle aivan varhaisimmista taidoista, kuten käden viemisestä suuhun tai yhden sormen eriyttämisestä.

Fysioterapeutti olisi kaivannut VARSU-arviointiin tarkemmin määriteltyjä alkuasentoja ja lasten yksilöllisyyden paremmin huomioivia lomakkeita ja tehtäviä. Ikäskaala olisi saanut hänen mielestään olla suppeampi ja tehtävien olisi pitänyt vastata paremmin vaikeasti liikuntavammaisen lapsen taitoja. Puheterapeutti olisi lisännyt sosiaalisen kommunikaation arviointiin osion, jossa olisi arvioitu lapsen tapoja pyytää jotain. Hänen näkemyksensä mukaan VARSU:n sosiaalisen

kommunikaation arviointi oli itse asiassa ennemminkin kielellisen kehityksen kuin sosiaalisen kommunikaation arviointi. Hän koki myös otsikot jollain tavalla hämäävinä pisteytyksen kannalta.

11.4 Yhteenveto

Kaikki haastatteleman henkilöt kokivat VARSU:n soveltuvan joltain osin Terolle, mutta vaativan paljon mukautusta. Teron äiti koki ainoastaan sosiaalisen kommunikaation arvioinnin soveltuvan Terolle, ja senkin siitä syystä, että Tero ymmärsi puhetta. Muita osioita hän piti melko huonosti Terolle soveltuvina. Myös lastentarhanopettaja 1:n ja puheterapeutin mielestä sosiaalisen kommunikaation arviointi sopi Terolle melko hyvin, vaikka siinä täytyikin hyödyntää kuvia kommunikaation apuvälineinä. Tästä huolimatta sosiaalisen kommunikaation arvioinneissa ei lastentarhanopettaja 1:n mukaan näkynyt niin selvää kehitystä Teron taidoissa, kuin mitä niissä hänen mielestään oli todellisuudessa tapahtunut.

Sekä lastentarhanopettaja 1, Teron äiti että fysioterapeutti kokivat VARSU:n karkea- ja hienomotoriikan arviointien soveltuvan Terolle melko huonosti. Fysioterapeutin näkemyksen mukaan luotettavan tuloksen saamista näistä arvioinneista vaikeuttivat Teron hahmottamis- ja puheongelmat. Karkeamotoriikan arvioinnin kävelyä vaativat tehtävät eivät kenenkään mielestä soveltuneet Terolle.

Lastentarhanopettaja 1:n ja puheterapeutin mielestä VARSU:n jakaantuminen kolmen ikävuoden jaksoihin oli hyvä asia Teron kannalta. Lastentarhanopettaja perusteli näkemyksensä sillä, että Teron kehitys on niin epätasaista. Lastentarhanopettaja 1 ja puheterapeutti näkivät myös VARSU-arviointien tekemisen pari kertaa vuodessa kannattavana, kun taas Teron äiti ja fysioterapeutti eivät nähneet tähän mitään syytä. Fysioterapeutin kertoman mukaan Teron fyysinen kehitys on niin hidasta, että karkea- ja hienomotoriikan arviointien tekeminen kerran vuodessa olisi riittänyt. Teron äidin mielestä VARSU ei ollut auttanut huomaamaan muutoksia Teron kehityksessä, kun taas lastentarhanopettaja 1:n mukaan VARSU oli jossain määrin auttanut huomaamaan Terolla tapahtuneen kehityksen. Kaikkien haastateltujen mielestä VARSU:a voisi kehittää huomioimaan vaikea liikuntavamma entistä paremmin.

12 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten VARSU soveltuu vaikeasti CP-vammaisen lapsen kehityksen arviointiin sekä kuntoutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkin sitä, millaisen kuvan VARSU antaa vaikeasti liikuntavammaisen lapsen kehityksestä ja taidoista verrattaessa sitä muista lähteistä saatuun kuvaan. Tarkastelin myös eri arvioitsijoiden tekemien VARSU-arviointien eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Lisäksi kartoitin sitä, millainen prosessi VARSU:n käyttöön liittyi ja mitä VARSU:sta pystyttiin omaksumaan.

Tutkimustulokset perustuivat kahden vuoden aikana kerättyyn aineistoon, joka sisälsi haastatteluja, havainnointiaineistoa, erilaisia dokumentteja ja videomateriaalia. Käytin tässä tutkimuksessa osittain myös tutkimuksen alkuvaiheessa kerättyä aineistoa. Haastatteluista sain monipuolista tietoa VARSU:a toteuttaneiden henkilöiden kokemuksista. Lisäksi eri vuosina tehtyjen vastausten vertailu antoi tietoa ajatusten muuttumisesta VARSU:n käytön aikana. Tutkimuksessani hyödynsin kaikkia niitä lausuntoja, jotka pojasta oli tehty tutkimuksen loppuvaiheeseen mennessä sekä hänestä täytettyjä VARSU-arviointeja. Näistä dokumenteista sain tärkeää tietoa pojan kehityksestä sekä VARSU-arviointien kehityksestä antaman kuvan suhteesta muista lähteistä saatuun kuvaan. Havainnointiaineisto tuki useassa kohdassa muista lähteistä saatuja tuloksia.

12.1 VARSU:n omaksuminen ja yhteistyö

Tutkimuksessa kävi ilmi, että oleellisia tekijöitä siinä, mitä VARSU:sta pystyttiin omaksumaan olivat käyttöön saatu ohjaus ja rooli VARSU:n käytössä. Mikäli ohjausta oli saatu vain vähän ja oma rooli VARSU:n toteutuksessa oli pieni, jäi myös VARSU:n omaksuminen puutteelliseksi. Mitä huonommin VARSU tunnettiin, sitä huonommin sen koettiin soveltuvan vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle. Jos taas arvioija oli selvillä VARSU:n mukauttamisen mahdollisuuksista, suhtautuminen oli myönteisempää. Kaikki kokivat VARSU:n vaativan paljon mukauttamista, mutta vain osa arvioitsijoista oli selvillä siitä miten VARSU:a pystyi mukauttamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Myös pisteytys oli osalle epäselvää sekä tarkentavien tietojen merkitseminen. Kaikkien edellä mainittujen asioiden tietäminen olisi kuitenkin ollut

erityisen tärkeää, jotta arvioinnit olisi saatu sopimaan vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle.

Tasapuolisen ohjauksen antaminen kaikille eri osapuolille olisi saattanut tehdä arviointituloksista jossain määrin luotettavampia. Nyt ei voinut tietää, johtuivatko erot arvioinneissa siitä, että arviointeja tekivät eri ammattikuntien edustajat vai siitä, että kaikki eivät tunteneet menetelmää yhtä hyvin. Erot arvioinneissa saattoivat johtua myös eri tiedonkeruumenetelmistä. Toiset käyttivät tiedonkeruumenetelminä vain havainnointia ja muistitietoa, kun taas toiset lähinnä suoraa testausta. Ne, jotka käyttivät suoraa testausta, antoivat keskimäärin parempia pistetuloksia kuin ne, jotka käyttivät tiedonkeruumenetelmänä havainnointia ja muistitietoa.

Mikäli eri tahot olisivat tunteneet VARSU:n paremmin, he olisivat luultavasti myös sitoutuneet sen käyttöön aktiivisemmin. Rae, Fournier & Roberts (2001) painottavatkin artikkelissaan sitä, että ennen arviointia osapuolille tulisi selvittää arvioinnin luonne ja tarkoitus. VARSU:n käytön loppuvaiheessa sen toteutukseen sitoutui vain pari henkilöä, jotka kummatkin olivat saaneet enemmän ohjausta kuin muut osapuolet. Toiveita yhteistyön lisäämiselle oli, mutta kukaan ei aktiivisesti toiminut asian puolesta. Gormleyn, Krachin & Piccinin (2001) tutkimuksen mukaan vaikeasti spastisten lasten kuntoutuksen suunnittelu tulisi toteuttaa moniammatillisesti kunnioittaen vanhempien toiveita. VARSU teki lapsen arvioinnista moniammatillista ja sitoutti myös perheen. Arviointituloksia ei kuitenkaan koottu yhdessä ja näin ollen niitä ei myöskään hyödynnetty parhaimmalla mahdollisella tavalla kuntoutuksen suunnittelussa. Tästä syystä jotkut osapuolet kokivat arviointien tekemisen melko turhana.

Tavoitteet kuntoutukselle valittiin perheen kanssa yhteistyössä. Aineistosta ei kuitenkaan selviä, kenen toiveita ensisijaisesti noudatettiin tai miten paljon VARSU:a hyödynnettiin tavoitteiden valinnassa. Tuloksista kuitenkin ilmenee, että VARSU:n käytön alkuvaiheessa sitä hyödynnettiin jonkin verran tavoitteiden valinnassa. VARSU olisi antanut mahdollisuuden toteuttaa tieteiden välistä yhteistyön mallia, jossa eri alojen asiantuntijat suunnittelevat ja toteuttavat tiiviissä yhteistyössä lapsen tarvitsemat palvelut (Lehtinen 1999). Tässä tapauksessa tiivistä yhteistyötä ei kuitenkaan ollut. Myös Määttä (1999, 100, 109) kehottaa

hyödyntämään arvioinnissa ja kuntoutuksen suunnittelussa sekä vanhempien että ammatti-ihmisten tietoja lapsesta. Tämä siitä syystä, että vanhemmat tuntevat lapsensa ja hänen erilaiset elinympäristönsä, kun taas ammatti-ihmisillä on erityisosaamista kehityksessään poikkeavan lapsen vanhemmuudesta.

Tutkimusaineisto ei antanut vastausta siihen, kenen näkemys vaikutti eniten arviointien pisteyttämisessä, kun avustajat tekivät arviointeja yhdessä vuoroin lastentarhanopettajien ja vuoroin fysioterapeutin kanssa. Samoihin aikoihin ja samalta kehityksen alueelta tehdyissä arvioinneissa oli nimittäin merkittäviäkin eroja, vaikka sama avustaja oli ollut mukana tekemässä kumpaakin arviointia. Arvioijan asiantuntemus joltain tietyltä kehityksen alueelta ei tehnyt pistemääriä yleisesti paremmiksi tai huonommiksi kuin muilla arvioitsijoilla. Fysioterapeutti arvioi lapsen kehitystason jossain määrin paremmaksi kuin muut arvioijat, mutta puheterapeutti oli taas muita pessimistisempi. Terapeuteista vain fysioterapeutti oli aiemmin tutustunut VARSU:a vastaavaan menetelmään käyttäessään aikoinaan Pikku Portaita.

Päiväkodin arjessa pyrittiin toimintaperustaiseen ohjaukseen. Tutkimuksen alkuvaiheessa Terolle opetukselle asetettiin VARSU:n pohjalta tavoitteita ja niiden harjoittelua seurattiin tukkimiehenkirjanpidon avulla. Tukkimiehenkirjanpidosta on nähtävissä, että tutkimuksen alkuvaiheessa päiväkodissa harjoiteltiin Teron kanssa asetettuja tavoitteita. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa vastaavaa seuranta ei suoritettu, ja näin ollen tavoitteiden harjoittelusta ei tuolta ajalta ole dokumentteja.

12.2 VARSU:n antama kuva kehityksestä suhteessa muista lähteistä saatuun kuvaan

Verrattaessa VARSU:n antamaa kuvaa lapsen kehityksestä lausunnoista ja havainnointiaineistosta saatuun kuvaan löytyi niistä paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös joitakin eroja. Ne lapsen taidot, jotka ilmenivät sekä VARSU-arvioinneista, että lausunnoista ja havainnointiaineistosta, olivat yhdenmukaisia, vaikkakin hiukan eri tavoin ilmaistuja. VARSU-arvioinneista oli nähtävissä kuitenkin monia sellaisia taitoja, joita ei näkynyt muissa lähteissä, mutta sama päti myös toisin päin. Suurin ero oli siinä, miten hyvin lapsen taidoissa tapahtuneet muutokset näkyivät eri lähteissä. VARSU-arvioinneissa ja havainnointiaineistossa näkyi selvästi enemmän

kehitystä kuin lausunnoissa. Lausunnoissa esiintyvät tiedot pohjautuivat mitä luultavimmin osittain normisidonnaiseen arviointiin, eli arviointiin, jossa lasta verrataan suurempaan ryhmään. Normisidonnaisten arviointien ongelmana on se, että niiden antama tieto on liian yleistä opetuksessa hyödynnettäväksi. (Oksanen 1999.) Monissa arvioinneissa ongelmana onkin se, että käytetyillä arviointivälineillä ja testiosioilla ei voida mitata asetettujen tavoitteiden mukaista kehitystä (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 20).

Vaikka VARSU-arvioinneissa arvioidaan useampia taitoja kuin lausunnoissa, on suurin osa tehtävistä kuitenkin liian vaikeita vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle. Riittävän helppoja tehtäviä oli lopulta niin vähän, että VARSU ei kaiken kaikkiaan antanut huomattavasti enempää tietoa siitä, mitä lapsi jo osaa, kuin lausunnot tai havainnointiaineisto. Tutkimustulosten pohjalta voi todeta, että VARSU-arvioinnit ja lapsesta tehdyt lausunnot ja havainnointiaineisto tukivat ja täydensivät toisiaan. Kaikkien näiden eri lähteiden hyödyntäminen kuntoutuksen suunnittelussa auttaisi muodostamaan lapselle sopivia tavoitteita. Diagnosoinnista saatava tieto on oppimisen kannalta olennaisen tärkeää, sillä se auttaa valitsemaan yksilön kannalta parhaat mahdolliset menetelmät (Vinni 2002.) VARSU:ssa kehoitetaan valitsemaan ensisijaisiksi kuntoutuksen tavoitteiksi ne asiat, joista vallitsee yksimielisyys (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 35).

12.3 VARSU:n soveltuminen vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle

VARSU:n toteutukseen osallistuneiden ihmisten mielipiteet VARSU:n soveltumisesta vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle poikkesivat jonkin verran toisistaan, osan suhtautuessa myönteisemmin ja osan kielteisemmin. Kukaan ei kuitenkaan pelkästään kiitellyt tai kritisoinut menetelmää, vaan kaikkien mielestä tehtävien soveltumisessa oli eroja. Huonoiten vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle näyttivät soveltuvan karkea- ja hienomotoriikan arvioinnit. Parhaiten taas soveltuivat sosiaalisen kommunikaation ja kognitiivisen kehityksen arvioinnit. Haapasalon (1991) tutkimuksessa ilmeni, että liikuntavammaisilla henkilöillä oppimiseen liittyvien ongelmien taso vaihtelee suuresti ja ongelmien kirjo on hyvin yksilöllinen (Vinni 2002).

Perheraportin ja muiden VARSU-arviointien soveltumisessa oli eroja. Perheraportin pistemäärät olivat kaiken kaikkiaan huonompia kuin muiden arviointien pistemäärät ja myös taidoissa tapahtuneita muutoksia näkyi vähemmän. Tämä johtui mitä luultavimmin siitä, että perheraportin tehtävät ovat laajempia kuin muiden arviointien tehtävät. Perheraportissa ei myöskään ole saraketta tarkentaville tiedoille. Näin ollen perheraportin antama kuva lapsen kehityksestä oli kaiken kaikkiaan suppeampi kuin muiden arviointien antama kuva. Toisaalta vammaisilla lapsilla kehityksessä tapahtuneiden muutosten havaitseminen on yleensäkin vaikeaa, kuten Simeonsson & McMillen (2001, 37) toteavatkin.

Arviointeja mukautettiin soveltumaan paremmin vaikeasti liikuntavammaiselle lapselle antamalla lapsen käyttää tarvittavia apuvälineitä, hyödyntämällä ja tukemalla erilaisia työskentelyasentoja sekä muuttamalla tehtävän suoritustapaa. Apuvälineen käyttäminen ei välttämättä auttanut tehtävän tekemistä, jos lapsi ei osannut käyttää apuvälinettä riittävän hyvin. Esimerkiksi ongelmat kommunikaattorin käytössä vaikeuttivat sen hyödyntämistä kommunikaatiotaitojen selvittämisessä. Tehtävän suoritustavan muuttaminen ei aina välttämättä helpottanut tehtävää, vaan saattoi tehdä siitä jopa vaikeamman. Esimerkiksi joidenkin omaa liikkumista vaativien tehtävien siirtäminen pöytätasolle vaati lapselta abstraktista ajattelukykyä.

VARSU-arvioinneista näkyi CP-vammaisen lapsen kehityksen epätasaisuus. Tämä ilmeni siinä, että vaikka lapsi saattoi osata jonkun päätavoitteista, hän ei kuitenkaan hallinnut kyseisen päätavoitteen kaikkia osatavoitteita. Riita & Ahonen (1997) toteavatkin, että CP-vammaisella lapsella suorituskyvyn rakenne saattaa olla epätasainen. Tarkastelemalla niitä tehtäviä, joista kaikki arvioitsijat olivat antaneet täydet pisteet, huomasi kyseisten taitojen olleen sellaisia, jotka saattoivat toisinaan ilmetä jopa vaikeasti liikuntavammaisella lapsella arjen tilanteissa luonnostaan.

Tutkimuksesta ilmeni, että mitä vaikeammin vammaisesta lapsesta on kyse, sitä enemmän tarvitaan suoraa testausta, että saataisiin jokseenkin todellinen kuva lapsen taidoista VARSU-arvioinnin avulla. Johnsonin ym. (2001) artikkelissa kerrotaan, että liikuntavammaisten lasten suoraa testausta vaikeuttavat mm. lihasjänteyden vaihtelut ja motivaatio-ongelmat. Tässä tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että havainnointia tiedonkeruumenetelmänä käyttäneet henkilöt antoivat pojalle kaiken kaikkiaan

alhaisempia pistemääriä, kuin ne henkilöt, jotka käyttivät suoraa testausta. VARSU:ssa ensisijaisena tiedonkeruumenetelmänä suositellaan havainnointia, sillä tarkoituksena ei ole rikkoa lapsen päivittäistä ohjelmaa ja päivän kokonaisrytmiä. Arviointia pitäisi katsoa prosessina, joka tapahtuu arjessa ja antaa lapsesta kokonaisvaltaisen kuvan. Arviointeja ei myöskään tulisi tehdä kiireellä, sillä silloin menetetään tärkeää tietoa siitä, kuinka lapsi toimii eri tilanteissa, eri ihmisten kanssa ja eri ympäristöissä. (Bricker & Pretti-Frontczak 1996, 20, 22.)

12.4 Yleiset johtopäätökset tutkimustuloksista

Käytettäessä vaikeasti liikuntavammaisella lapsella mitä tahansa arviointi- tai suunnittelumenetelmää, on menetelmään perehdyttävä huolellisesti. Myös menetelmän käytön ulkoiset puitteet tulee olla kunnossa, eli sen toteutukseen tulee sitoutua tarvittava määrä ihmisiä ja heidän välisen yhteistyön tulee olla toimivaa. Erityisesti tiedonsiirto eri osapuolten kesken on tärkeää. Useiden arvioitsijoiden käyttäminen antaa lapsen taidoista laajemman kuvan, mutta tuolloin pitää myös varmistaa, että eri lähteistä saatu tieto kootaan ja saatua tietoa hyödynnetään. Myös seuranta on erittäin tärkeä osa lapsen arviointia ja opetuksen suunnittelua, sillä ilman seurantaa lapsen kehityksen suuntaa ei voida seurata riittävän intensiivisesti.

12.5 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa jäi osin selvittämättä, johtuivatko ongelmat VARSU:n käyttämisestä vaikeasti CP-vammaisella lapsella itse menetelmästä vai menetelmästä riippumattomista ongelmista. Tästä syystä olisi mielenkiintoista tutkia koettaisiinko VARSU:n soveltumivan paremmin vaikeasti CP-vammaiselle lapselle, jos yhteistyö olisi tiiviimpää ja menetelmä tunnettaisiin paremmin. Menetelmän soveltumisesta CP-vammaiselle lapselle saataisiin myös tarkempaa tietoa tarkastelemalla tiiviimmin sitä, mitä tehtäviä tarvitsi mukauttaa ja millä tavalla mukautus toteutettiin. VARSU:a olisi myös kiinnostavaa verrata tarkemmin muihin CP-vammaisten lasten arvioinnissa ja HOPS:ien laatimisessa käytettyihin menetelmiin.

LÄHTEET

Asetus lasten päivähoidosta 239/73.

Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. & Munson, S. M. 1997. LINKing Assessment and Early Intervention. An Authentic Curriculum-Based Approach. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 4. painos. U.S.A: Pearson Education Group Inc.

Bottos, M., Puato, M. L., Vianello, A. & Facchin, P. 1995. Locomotion Patterns in Cerebral Palsy Syndromes.

Bricker, D. 1995. Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS) for Infants and Children: Vol.1 (3. painos). AEPS Measurement for Birth to Three Years. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

Bricker, D. 2000. Inclusion: How the Scene Has Changed. Topics in Early Childhood Special Education 20:1.

Bricker, D. & Pretti-Frontczak, K. 1996. Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children: Vol.3 AEPS Measurement for Three to Six Years. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

Bricker, D., Pretti-Frontczak, K. & McComas, N. 1998. An Activity-Based Approach to Early Intervention. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bricker, D. & Waddell, M. 1996. Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children: Vol.4. AEPS Curriculum for Three to Six Years. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

Cogher, L., Savage, E. & Smith, M. F. (toim.) 1992. Cerebral Palsy. The child and young person. Lontoo: Chapman & Hall Medical.

Cripe, J.J., Slentz, K. & Bricker, D. 1995. Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children: Vol.2. (2. painos). AEPS Curriculum for Birth to Three Years. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. 1978. Erityispäivähoidon muistio. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Gormley, M. E., Krach, L. E. & Piccini, L. Spasticity management in the child with spastic quadriplegia. European Journal of Neurology 2001, 8: 127-135.
- Griffin, H. C., Fitch, C. I. & Griffin, L. W. 2002. Causes and Interventions in the Area of Cerebral Palsy.
- Hur, J. & Cochrane, R. 1995. Academic Performance of Children with Cerebral Palsy: a Comparative Study of Conductive Education and British Special Education Programmes.
- Johnson, M. R., Wilhelm, C., Eisert, D. & Halperin-Phillips, D. L. 2001. Assessment of Children with Motor Impairments. Teoksessa: R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal. Psychological and Developmental Assessment. Children with Disabilities and Chronic Conditions. New York: The Guilford Press, 205-224.
- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. 1998. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY.
- Kovanen, P. 1998. VARSU-opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 4C.
- Kytölä, L. 1995. Päivähoidon tavoitteet – vammaisille ja vammattomille lapsille asetettujen tavoitteiden vertailua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laudaturtyö.
- Laki lasten päivähoidosta (36/73)
- Launonen, K. & Roisko, E. 2001. Kommunikaatio. Teoksessa: T. Kallanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 467-477.
- Lehtinen, U. 1999. Yhteistyö. Teoksessa: O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 457-482.
- Lepage, C., Noreau, L., Bernard, P-M. & Fougereyrollas, P. 1998. Profile of Handicap Situations in Children with Cerebral Palsy.

- Leskinen, M. & Viitala, R. 2002. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 81-90.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Lång, P. 1999. ”Ei ne oo mitään hokkuspokkusasioita” – Alle kolmivuotiaiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten varhaiskuntoutus päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu –työ.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 95-116.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Oksanen, E. 1999. Arviointi. Teoksessa: O. Ikonen. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 437-456.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. painos. Newbury Park: SAGE Publications.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS –arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 60.
- Pihlaja, P. & Lummelahti, L.. 1996. Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi. Teoksessa: P. Pihlaja & P-L. Svärd. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 110-125.
- Rae, W. A., Fournier, C. J. & Roberts, M. C. 2001. Ethical and Legal Issues in Assessment of Children with Special Needs. Teoksessa: R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal. Psychological and Developmental Assessment. Children with Disabilities and Chronic Conditions. New York: The Guilford Press, 359-376.
- Rainforth, B. & York-Barr, J. 1997. Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities. Integrating Therapy and Educational Services. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Riita, T. & Ahonen, T. 1997. CP-oireyhtymien neuropsykologiaa. Teoksessa: T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 187-205.
- Roffey, S. 1999. Special needs in the early years. Collaboration, communication and coordination. Lontoo: David Fulton.
- Simeonsson, R. J., Huntington, G. S., Brent, J. L. & Balant, C. 2001. A Qualitative Developmental Approach to Assessment. Teoksessa: R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal. Psychological and Developmental Assessment. Children with Disabilities and Chronic Conditions. New York: The Guilford Press, 83-119.
- Simeonsson, R. J. & McMillen, J. S. 2001. Clinical Assessment in Planning and Evaluating Intervention. Teoksessa: R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal. Psychological and Developmental Assessment. Children with Disabilities and Chronic Conditions. New York: The Guilford Press, 32-52.
- Simeonsson, R. J. & Rosenthal, S. L. 2001. Clinical Assessment of Children: an Overview. Teoksessa: R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal. Psychological and Developmental Assessment. Children with Disabilities and Chronic Conditions. New York: The Guilford Press, 1-16.
- Simeonsson, R. J. & Scarborough, A. 2001. Issues in Clinical Assessment. Teoksessa: R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal. Psychological and Developmental Assessment. Children with Disabilities and Chronic Conditions. New York: The Guilford Press, 17-31.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of Qualitative Research.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-397.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Viitala, R. 2000. Arviointi ja suunnittelu – perhe mukaan! Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2001:14. Helsinki: Edita Pyj. 112-122.
- Vinni, I. 2002. Liikkumiseen liittyvät vaikeudet ja monivammaisuus. Teoksessa: M. Jahnukainen. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy. 284-292.

- Webb, R. 1994. Writing Up Qualitative Research in Education in a Thesis.
University of York. Department of Educational Studies. Qualitative Research
Paper in Education 94/01.
- Wolfendale, S. 2000. Profiling early years and special needs: Celebration of practice.
Teoksessa: S. Wolfendale (toim.) Special needs in the early years. Snapshots
of practice. Lontoo: Routledge Falmer.

Internet-lähteet:

<http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/tiedotus/erped.htm> (haettu: 10.9.2003)

LIITE 1

TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI Ito 1, Teron äiti (loppuvaihe)

TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI (The ABILITIES Index)

Jyväskylän yliopisto/VARHE
Rune J. Simeonsson (UNC-CH)
Donald B. Bailey (UNC-CH)

Arvioija: Ito1

Arviointipäivä: 5/4/2002

Lapse nimi: Tero

OHJEET: Merkitse X kussakin sarakkeessa siihen paikkaan, joka parhaiten kuvaa oppilaasi. Huomioi, että kohdissa 1 (Kuulo), 2 (Käyttätyminen), 4 (Raajat), 5 (Tarkoituksellinen viestintä), 6 (Toonisuus) ja 8 (Silmät) tulee merkitä useita X:iä. Kunkin sarakkeen alareunassa on tila, johon tulee merkitä arvioinnin peruste (esim. havainnointi, kokemus, testitulokset).

1 Kuulo		2 Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen		3 Älyllinen toiminta	4 Raajat					5 Tarkoituksellinen viestintä		6 Toonisuus (lihasjänteys)		7 Fyysinen terveys	8 Silmät (näkö)		9 Kehon rakenne	
Vasen korva	Oikea korva	Sosiaaliset taidot	Sopimaton käyttö	Ajattelu ja päättely	Vasen käsi ja sormet	Vasen käsi-varsi	Vasen jalka	Oikea käsi ja sormet	Oikea käsi-varsi	Oikea jalka	Toisten ymmärtäminen	Viestiminen toisten kanssa	Jäykkyys	Valtous	Kokonais-terveys	Vasen silmä	Oikea silmä	Kehon muoto ja rakenne
X Normaali	X Normaali	Kaikki käyttäytyminen oppilaan ikänsä tyyppistä ja sopivaa		Ikänsä vastaava			Täysin normaali käyttö				Ikänsä vastaava kielellinen ja eleellinen		Normaali		Hyvä yleinen terveydentila		Normaali	Normaali
Mahdollinen kuulo- vaje	X Mahdollinen vaje	X Epäily epäselvistä käyttäytymisestä		Epäily ongelmien olemassaolosta			Epäily käytön vaikeudesta				Epäily viestintään vaikeudesta		Epäily olennossa		X Epäily terveys-ongelmista		Epäily näkökyvyn vajeesta	Epäily erillisyydestä tai rajoittavuudesta
Lievä kuulo- vaje	Lievä vaje	X Heikko		X Heikko toiminnan vaje			Lievä käytön vaikeus				X Lievä viestintävaikeus		Lievä		Vähäisiä jatkuvia terveysongelmia		Lievä näkökyvyn vaje	Lievä erillisuus tai rajoittavuus
Kohtalainen kuulo- vaje	Kohtalainen vaje	Jokin verran		Kohtalainen toiminnan vaje			Kohtalainen käytön vaikeus				Kohtalainen viestintävaikeus		Kohtalainen		Jatkuvia lääkinnällisesti hallittuja terveysongelmia		X Kohtalainen näkökyvyn vaje	Kohtalainen erillisuus tai rajoittavuus
Merkittävä kuulo- vaje	Merkittävä vaje	Paljon		Merkittävä toiminnan vaje	X	X	Merkittävä käytön vaikeus	X	X	X	Merkittävä viestintävaikeus	X	X Merkittävä	X	Jatkuvia heikosti hallittuja terveysongelmia		Merkittävä näkökyvyn vaje	Merkittävä erillisuus tai rajoittavuus
Erittäin merkittävä kuulo- vaje (kuurous)	Erittäin merkittävä vaje	Erittäin paljon		Erittäin merkittävä toiminnan vaje			Erittäin merkittävä käytön vaikeus	X	X	X	Erittäin merkittävä viestintävaikeus		Erittäin merkittävä		Vakavia terveys-ongelmia, joista lähes täysin rajoittavuutta		Erittäin merkittävä näkökyvyn vaje (sokeus)	Erittäin merkittävä erillisuus tai rajoittavuus
											Kuvat Kommunikaati.						Silmälääkäri	Testiä tulokset

TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI (The ABILITIES Index)

Jyväskylän yliopisto/VARHE
Rune J. Simeonsson (UNC-CH)
Donald B. Bailey (UNC-CH)

Arvioija: Äiti

Arviointipäivä: loppuvaihe

Lapse nimi: Tero

OHJEET: Merkitse X kussakin sarakkeessa siihen paikkaan, joka parhaiten kuvaa oppilaasi. Huomioi, että kohdissa 1 (Kuulo), 2 (Käyttätyminen), 4 (Raajat), 5 (Tarkoituksellinen viestintä), 6 (Toonisuus) ja 8 (Silmät) tulee merkitä useita X:iä. Kunkin sarakkeen alareunassa on tila, johon tulee merkitä arvioinnin peruste (esim. havainnointi, kokemus, testitulokset).

1 Kuulo		2 Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen		3 Älyllinen toiminta	4 Raajat					5 Tarkoituksellinen viestintä		6 Toonisuus (lihasjänteys)		7 Fyysinen terveys	8 Silmät (näkö)		9 Kehon rakenne	
Vasen korva	Oikea korva	Sosiaaliset taidot	Sopimaton käyttö	Ajattelu ja päättely	Vasen käsi ja sormet	Vasen käsi-varsi	Vasen jalka	Oikea käsi ja sormet	Oikea käsi-varsi	Oikea jalka	Toisten ymmärtäminen	Viestiminen toisten kanssa	Jäykkyys	Valtous	Kokonais-terveys	Vasen silmä	Oikea silmä	Kehon muoto ja rakenne
X Normaali	X Normaali	Kaikki käyttäytyminen oppilaan ikänsä tyyppistä ja sopivaa		Ikänsä vastaava			Täysin normaali käyttö				Ikänsä vastaava kielellinen ja eleellinen		Normaali		Hyvä yleinen terveydentila		Normaali	Normaali
Mahdollinen kuulo- vaje	X Mahdollinen vaje	X Epäily epäselvistä käyttäytymisestä		Epäily ongelmien olemassaolosta			Epäily käytön vaikeudesta				Epäily viestintään vaikeudesta		Epäily olennossa		X Epäily terveys-ongelmista		Epäily näkökyvyn vajeesta	Epäily erillisyydestä tai rajoittavuudesta
Lievä kuulo- vaje	Lievä vaje	X Heikko		Lievä toiminnan vaje			Lievä käytön vaikeus				X Lievä viestintävaikeus		Lievä		Vähäisiä jatkuvia terveysongelmia		Lievä näkökyvyn vaje	Lievä erillisuus tai rajoittavuus
Kohtalainen kuulo- vaje	Kohtalainen vaje	Jokin verran		Kohtalainen toiminnan vaje			Kohtalainen käytön vaikeus				Kohtalainen viestintävaikeus		Kohtalainen		Jatkuvia lääkinnällisesti hallittuja terveysongelmia		X Kohtalainen näkökyvyn vaje	Kohtalainen erillisuus tai rajoittavuus
Merkittävä kuulo- vaje	Merkittävä vaje	Paljon		Merkittävä toiminnan vaje	X	X	Merkittävä käytön vaikeus	X	X	X	Merkittävä viestintävaikeus	X	X Merkittävä	X	Jatkuvia heikosti hallittuja terveysongelmia		Merkittävä näkökyvyn vaje	Merkittävä erillisuus tai rajoittavuus
Erittäin merkittävä kuulo- vaje (kuurous)	Erittäin merkittävä vaje	Erittäin paljon		Erittäin merkittävä toiminnan vaje			Erittäin merkittävä käytön vaikeus	X	X	X	Erittäin merkittävä viestintävaikeus		Erittäin merkittävä		Vakavia terveys-ongelmia, joista lähes täysin rajoittavuutta		Erittäin merkittävä näkökyvyn vaje (sokeus)	Erittäin merkittävä erillisuus tai rajoittavuus
																	-4	

TUTKIMUSAINEISTO

LIITE 2

VARSU-arvioinnit

Taulukko 13. Terolle tehtyt VARSU-arvioinnit.

AINEISTO	ALKUVAIHE	LOPPUVAIHE
VARSU-arvioinnit	Karkeamotoriikka (ft & avustaja 1) Hienomotoriikka (ft & avustaja 1) Sosiaalinen kommunikaatio (lto 1 & 2, avustaja 1) Perheraportti (Teron äiti) Perheen tavoitelomake (Teron äiti)	Karkeamotoriikka (ft & avustaja 2; lto 1 & avustaja 2) Hienomotoriikka (ft & avustaja 2; lto 1 & avustaja 2) Sosiaalinen kommunikaatio (lto 1 & avustaja 2; pt) Kognitiivinen kehitys (lto 1, avustaja 2 & tutkija) Perheraportti (Teron äiti) Perheen tavoitelomake (Teron äiti)

Haastatteluaineisto

(Litteroituna, riviväli 1,5, marginaalit: ylä 2,5cm, ala 2,5cm, vasen 4,5cm, oikea 2cm, fontti 12)

- ?? avustaja 1:n haastattelu (alkuvaihe) 11 sivua
- ?? lto 1:n & 2:n haastattelu (alkuvaihe) 21,5 sivua
- ?? Teron äidin haastattelu (alkuvaihe) 6 sivua
- ?? Teron äidin haastattelu (loppuvaihe) 9,5 sivua
- ?? lto 1:n haastattelu (loppuvaihe) 29,5 sivua
- ?? Puheterapeutin haastattelu (loppuvaihe) ei ole nauhalla, kysymyksiä oli 19 kpl, joihin hän vastasi melko ytimekkäästi. Haastattelun aikana tarkentavia kysymyksiä tuli lisää. Kirjoitin vastaukset ylös sekä haastattelun jälkeen että välittömästi sen jälkeen. Käsin kirjoitettuna haastatteluun tuli vastauksia n. kaksi A4 liuskaa.
- ?? Fysioterapeutin haastattelu (loppuvaihe) ei ole nauhalla, kysymyksiä oli 25, joihin hän vastasi melko ytimekkäästi. Haastattelun aikana syntyi myös uusia kysymyksiä. Kirjoitin vastaukset ylös haastattelun aikana.

Havainnointiaineisto

videoitu aineisto (alkuvaihe)	1 h 53 min
?? videoitu aineisto (loppuvaihe)	1 h 3 min
?? käsin kirjoitetut muistiinpanot (loppuvaihe)	4 kpl A4-liuskaa 3 kpl A5-liuskaa

Muut muistiinpanot

?? Ito 1:n käsinkirjoitetut muistiinpanot	
Päivi Kovasen pitämästä palaverista (alkuvaihe)	2 kpl A4-liuskaa
?? Ito 1:n käsinkirjoitetut muistiinpanot	
siirtopalaverista (loppuvaihe)	1,5 kpl A4-liuskaa
?? Ito 1:n käsinkirjoitetut muistiinpanot	
kuntoutussuunnitelmapalaverista (alkuvaihe)	4 kpl A4-liuskaa
?? Kovasen pitämä palaveri (loppuvaihe) kasetilla	90 min
?? Kovasen käsinkirjoitetut muistiinpanot	
palaverista (loppuvaihe)	2 kpl A4-liuskaa
?? Käsinkirjoitetut muistiinpanot	
Kovasen pitämistä palavereista (loppuvaihe)	7,5 kpl A5-liuskaa

Muut arvioinnit

?? Toimintakyvyn arviointi		
(The ABILITIES Index)	Teron äiti, Ito 1	loppuvaihe
?? lausunnot Terosta	fysioterapeutti	alkuvaihe (1 kpl) loppuvaihe (1 kpl)
	erikoispsykologi	alkuvaihe (2 kpl)
	lastenneurologi 1	alkuvaihe (4 kpl)
	lastenneurologi 2	loppuvaihe (1 kpl)
?? Yksilöllinen toimintasuunnitelma toimintavuodelle 1999-2000 (alkuvaihe)		

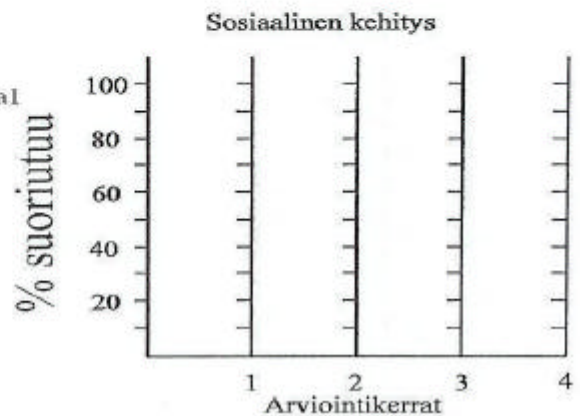
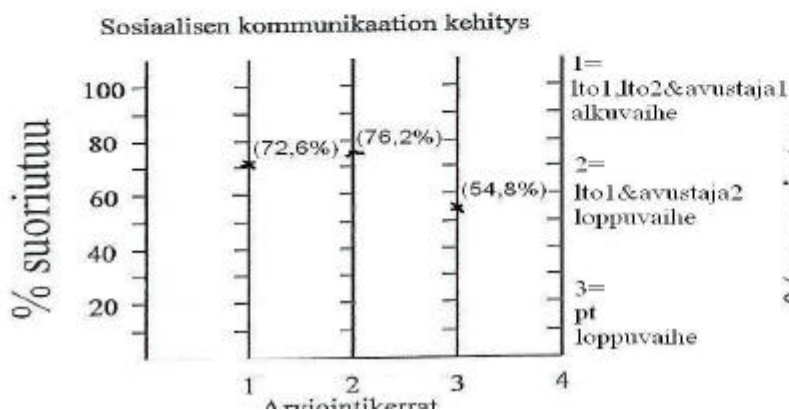
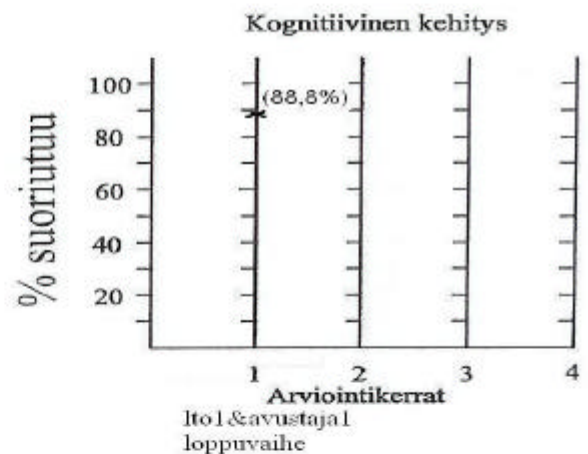
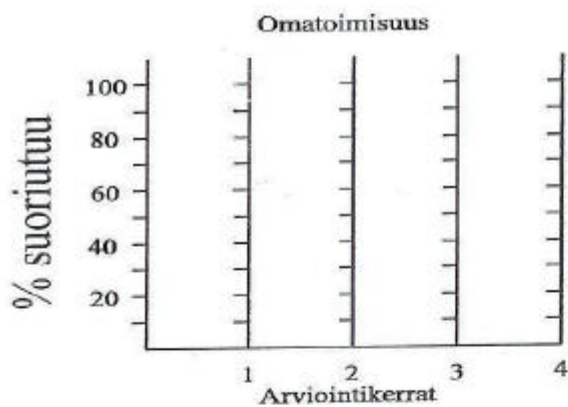
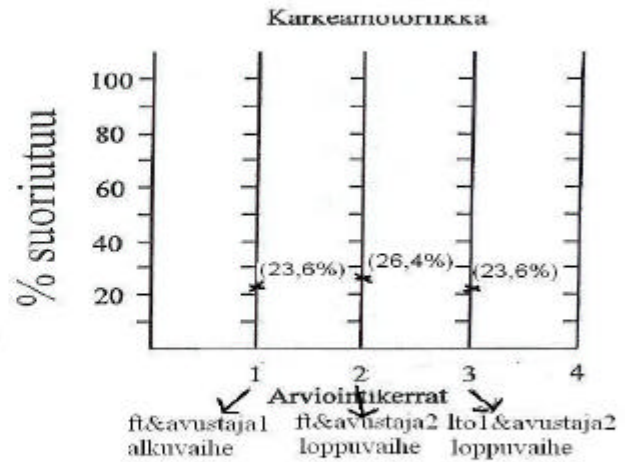
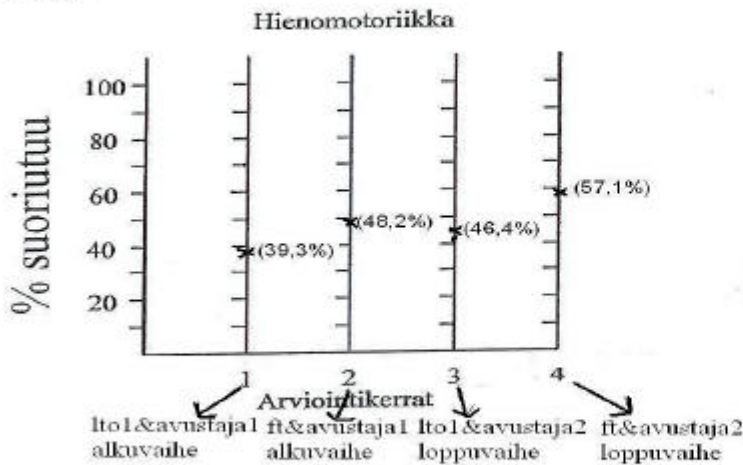
VARSU-ARVIOINTIEN YHTEENVETO

VARSU yhteenveto

315

VARSU tulosten yhteenveto - seurantalomake

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



LIITE 4

VARSU:N HIENOMOTORIIKAN ARVIONTI (tehtävä A5.1)

Ito 1 & avustaja 2 (loppuvaihe)

VARSU /HM

2

Versio 2

	alkuvaihe				loppuvaihe				
	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
4. Tarttuu etusormen ja peukalon pinsettiotteella herneen kokoiseen esineeseen <i>tukematta</i> käsivartta ja/tai kättä		0		1					
4.1 Tarttuu peukalon ja etusormen pinsettiotteella herneen kokoiseen esineeseen; käsivarsi ja/tai käsi on <i>tuettu</i>		0		1					
4.2 Tarttuu peukalolla ja etusormella herneen kokoiseen esineeseen		0		1					
4.3 Pyydystää herneen kokoiseen esineen kaikkia sormia käyttäen		?		0					
5. Asettaa jommalla kummalla kädellä esineen toisen päälle ja irrottaa otteen		0		0					
5.1 Pudottaa kädessä pitelemänsä esineen isomman esineen päälle ja/tai sisään		2	A	2	A				
5.2 Pudottaa pitelemänsä esineen kummallakin kädellä		2		2	A				
B. Hienomotoristen taitojen toiminnallinen käyttö									
1. Kiertää rannetta vaakatasossa		0		0					
1.1 Kääntää esinettä käsivartta ja rannetta kiertämällä		?		0					
2. Kokoaa osien yhdistämistä vaativan lelun ja/tai esineen		0		0					
2.1 Laittaa eri muotoisia esineitä tai osia niitä vastaaviin muotoalustoihin		1	A	1	A				
2.2 Laittaa esineen sille tarkoitettuun paikkaan		1	A	1	A				
3. Käyttää ja/tai käynnistää esineitä painamalla niitä etusormella		?		1	A				
3.1 Käyttää ja/tai käynnistää esineitä painamalla niitä kädellä		2		2					
4. Kopioi mallista yksinkertaisia piirrettyjä muotoja		0		0					
4.1 Piirtää ympyröitä ja viivoja		0		0					
4.2 Piirustelee		0		2					

VARSU:N SOSIAALISEN KOMMUNIKAATION ARVIOINTI
(osa-alueet A & B) Ito 1 & avustaja 2 (loppuvaihe)

VARSU /SK

1

Versio 2

SOSIAALISEN KOMMUNIKAATION KEHITYS

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

Nimi: Tero

Arviointitilanne: _____

Arviointipäivä: alkuvaihe / / loppuvaihe / /

Arvioija: Ito 1, Ito 2, avustaja 1 Ito 1, avustaja 2 _____

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
A. Esikielellinen kommunikointi									
1. Kääntyy ja katsoo puhuvaa ihmistä		2		2					
1.1 Kääntyy ja katsoo esinettä ja puhuvaa ihmistä		2		2					
1.2 Kääntyy ja katsoo ääntä tuottavaa esinettä		2		2					
2. Seuraa toisen ihmisen katsetta kiinnittäen huomionsa samaan kohteeseen		2		2					
2.1 Seuraa toisen ihmisen osoittavaa eleitä ja kiinnittää huomionsa samaan kohteeseen		2		2					
2.2 Katsoo esinettä		2		2					
3. Osallistuu keskusteluun jokeltamalla		2		2					
3.1 Osallistuu keskusteluun äännelemällä		2		2					
B. Ensimmäiset sanat									
1. Kiinnittää toisen ihmisen huomion ja ilmaisee kiinnostuksensa esineeseen, ihmiseen tai tapahtumaan		2		2					
1.1 Vastaa yksinkertaisiin kysymyksiin ääntelyllä ja eleillä		2		2					
1.2 Osoittaa esinettä, ihmistä tai tapahtumaa <i>katseella</i>		2		2					

(jatkuu)

VARSU /SK

2

versio 2.

	alkuvaihe		loppuvaihe						
	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
1.3 Tervehtii tavatessaan eleillä ja/tai ääntelyllä		2		2					
1.4 Käyttää eleitä ja/tai ääntelyä vastustaakseen toimintaa ja/tai torjuakseen esineitä tai ihmisiä		2		2					
2. Käyttää toistuvasti yksinkertaisia sanahahmoja		2		2					
2.1 Käyttää säännöllisesti konsonantti-vokaali-yhdistelmiä		2		2					
2.2 Käyttää vaihtelevia konsonantti-vokaali-yhdistelmiä ja/tai "siansaksaa"		2		2					
C. Sanojen ja lauseiden ymmärtäminen									
1. Löytää esineet, ihmiset tai tapahtumat ilman asiayhteyteen liittyviä vihjeitä		2		2					
1.1 Löytää kuvista tuttuja esineitä, ihmisiä tai tapahtumia		2		2					
1.2 Löytää aiemmin näkemistään kuvista tuttuja esineitä, ihmisiä tai tapahtumia		2		2					
1.3 Löytää tuttuja esineitä asiayhteyteen liittyvien vihjeiden avulla		2		2					
2. Toimii kaksivaiheisen ohjeen mukaan ilman vihjeitä		2	A	2	A				
2.1 Toimii kaksivaiheisen ohjeen mukaan vihjeiden avulla		2		2	A				
2.2 Toimii yksivaiheisen ohjeen mukaan ilman vihjeitä		2		2	A				
2.3 Toimii yksivaiheisen ohjeen mukaan vihjeiden avulla		2		2	A				
D. Signaalien, sanojen ja lauseiden tuottaminen sosiaalisessa kommunikaatiossa									
1. Käyttää 50:ttä yksittäistä sanaa		2	A	2	A				

(jatkuu)

VARSU:N SOSIAALISEN KOMMUNIKAATION ARVIOINTI

(osa-alueet A & B) pt (loppuvaihe)

VARSU /SK

I

Versio 2

SOSIAALISEN KOMMUNIKAATION KEHITYS

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

Nimi: Tero

Arviointipäivä:

loppuvaihe

Arvioija:

puheterapeutti

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
A. Esikielellinen kommunikointi									
1. Kääntyy ja katsoo puhuvaa ihmistä		2	R						
1.1 Kääntyy ja katsoo esinettä ja puhuvaa ihmistä		2							
1.2 Kääntyy ja katsoo ääntä tuottavaa esinettä		2							
2. Seuraa toisen ihmisen katsetta kiinnittäen huomionsa samaan kohteeseen		2	R						
2.1 Seuraa toisen ihmisen osoittavaa eleitä ja kiinnittää huomionsa samaan kohteeseen		2							
2.2 Katsoo esinettä		2							
3. Osallistuu keskusteluun jokeltamalla		2							
3.1 Osallistuu keskusteluun äännelemällä		2							
B. Ensimmäiset sanat									
1. Kiinnittää toisen ihmisen huomion ja ilmaisee kiinnostuksensa esineeseen, ihmiseen tai tapahtumaan		2	R						
1.1 Vastaa yksinkertaisiin kysymyksiin ääntelyllä ja eleillä <i>katsella!</i>		2							
1.2 Osoittaa esinettä, ihmistä tai tapahtumaa <i>katsella!</i>		2							

(jatkuu)

loppuvaihe

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
1.3 Tervehtii tavatessaan eleillä ja/tai ääntelyllä		2							
1.4 Käyttää eleitä ja/tai ääntelyä vastustukseen toimintaa ja/tai torjuakseen esineitä tai ihmisiä		2							
2. Käyttää toistuvasti yksinkertaisia sanahahmoja		2	R						
2.1 Käyttää säännöllisesti konsonantti-vokaali-yhdistelmiä		2							
2.2 Käyttää vaihtelevia konsonantti-vokaali-yhdistelmiä ja/tai "siansaksaa"		2							
C. Sanojen ja lauseiden ymmärtäminen									
1. Löytää esineet, ihmiset tai tapahtumat ilman asiayhteyteen liittyviä vihjeitä		2	R						
1.1 Löytää kuvista tuttuja esineitä, ihmisiä tai tapahtumia		2							
1.2 Löytää aiemmin näkemistään kuvista tuttuja esineitä, ihmisiä tai tapahtumia		2							
1.3 Löytää tuttuja esineitä asiayhteyteen liittyvien vihjeiden avulla		2							
2. Toimii kaksivaiheisen ohjeen mukaan ilman vihjeitä		0	R						
2.1 Toimii kaksivaiheisen ohjeen mukaan vihjeiden avulla		0							
2.2 Toimii yksivaiheisen ohjeen mukaan ilman vihjeitä		2							
2.3 Toimii yksivaiheisen ohjeen mukaan vihjeiden avulla		2							
D. Signaalien, sanojen ja lauseiden tuottaminen sosiaalisessa kommunikaatiossa									
1. Käyttää 50:tä yksittäistä sanaa		0	R						

(jatkuu)

Joo kuvien käyttö hyväksytään
 1.1. 2
 1.2. 2
 1.3. 0
 1.4. 2
 1.5. 2

VARSU:N KARKEAMOTORIIKAN ARVIOINTI

Ito 1 & avustaja 2 (loppuvaihe)

VARSU /KM

1

Versio 2

KARKEAMOTORIIKKA

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

Nimi: Tero _____ Arviointitilanne: _____
 Arviointipäivä: alkuvaihe / _____ loppuvaihe / _____ / _____
 Arvioija: fysioterapeutti, avustaja 1 Ito 1, avustaja 2 _____

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
A. Liikkeet ja liikkuminen selin- ja päänmakuulla									
1. Liikuttaa eri kehon osia siten, että liikkeet ovat toisistaan riippumattomia		2		2					
1.1 Kääntää päätä yli 45° astetta		2		2					
1.2 Potkii jaloilla		2		2					
1.3 Heiluttaa käsivarsia		2		2					
2. Kääntyy vaiheittain		2							
2.1 Kääntyy selinmakuulta päänmakuulle <i>käsi jää alle</i>		2		2					
2.2 Kääntyy päänmakuulta selinmakuulle		2		2					
3. Konttaa eteenpäin vuorotahtia		0		0					
3.1 Heijaa konttausasennossa		0		0					
3.2 Nousee konttausasentoon		0		0					
3.3 Ryömiä eteenpäin vatsallaan		0		0					
3.4 Kääntyy vatsallaan		0		1					
3.5 Kannattelee painoaan tavoitellessaan				0					
3.6 Nostaa pään/rintakehän lattiasta		2		2					
B. Tasapaino istuessa									
1. Löytää tasapainoisen istuma-asennon		0		0					
1.1 Nousee istumasta käsien ja polvien varaan		0		0					

(jatkuu)

VARSU /KM

2

	alkuvaihe			loppuvaihe			
	HOPS	P	T	P	T	P	T
1.2 Palaa kurkotettuaan tasapainoiseen istuma-asentoon		0		1	A		
1.3 Palaa nojattuaan tasapainoiseen istuma-asentoon		0		1	A		
1.4 Istuu tasapainossa ilman tukea		0		0			
1.5 Istuu tasapainossa käsiin tukien		0		1	A		
1.6 Istuu tuettuna pitäen pään pystyssä		2		1	A		
2. Istuutuu tuoliin ja nousee ylös tuolista		1		1	A		
2.1 Istuutuu tuoliin		1		1	A		
2.2 Istuu tuolissa		2		1	A		
C. Tasapaino seisten ja kävellessä							
1. Kävelee esteitä väistäen		0		0			
1.1 Kävelee ilman tukea		0		0			
1.2 Kävelee yhdestä kädestä tuettuna		0		0			
1.3 Kävelee molemmista käsistä tuettuna		0		0			
1.4 Seisoo ilman tukea		0		0			
1.5 Siirtyy sivuaskelin tukea vasten		0		0			
2. Kumartuu/pääsee takaisin seisoma-asentoon ilman tukea		0		0			
2.1 Nousee istumasta seisomaan		0		1	A		
2.2 Vetää itsensä seisomaan		0		1	A		
2.3 Vetää itsensä polvilleen		0		0			
3. Kulkee ylös ja alas portaita		0		0			
3.1 Kulkee ylös ja alas portaita molemmin käsin tukien		0		0			
3.2 Kiipeää ylös ja alas portaita		0		0			
3.3 Kiipeää matalalle korokkeelle ja laskeutuu siltä alas		0		0			

(jatkuu)

	alkuvaihe		loppuvaihe					
	HOPS	P	T	P	T	P	T	
D. Taidot leikeissä								
1. Hyppää eteenpäin		0		0				
1.1 Hyppää ylöspäin		0		0				
1.2 Hyppää alas matalalta korokkeelta		0		0				
2. Polkee ja ohjaa kolmipyöräistä		0		0				
2.1 Ohjaa ja työntää ajettavaa lelua jaloilla		0		0				
2.2 Istuu ajettavassa lelussa tai kärryissä aikuisen työnnettävänä		0		0				
3. Juoksee esteitä väistäen		0		0				
3.1 Juoksee		0		0				
3.2 Kävelee nopeasti		0		0				
4. Ottaa kiinni/potkaisee/heittää/vierittää palloa		1		1				
4.1 Ottaa pallon kiinni		0		0				
4.2 Potkaisee palloa		2	A*	1	A*			
4.3 Heittää pallon maaliin		0		0				
4.4 Vierittää pallon maaliin		1		0				
5. Kiipeää ylös ja alas leikkivälineitä		0		0				
5.1 Kulkee ylös ja alas kaltevalla alustalla		0		0				
5.2 Kulkee esteiden ali, yli ja läpi		0		0				

*Potkaisee, mutta pysty seisomaan kuin tuettuna

Karkeamotorisen kehityksen kokonaispistemäärä saadaan laskemalla yhteen sarakkeesta P jokaisen arviointikerran pisteet 2 ja 1. Laske prosenttipistemäärä jakamalla kokonaispistemäärä suurimmalla mahdollisella pistemäärällä.(x 100)

TULOKSET				
Päivämäärä				
Suurin mahdollinen pistemäärä	110	110	110	110
Kokonaispistemäärä	26	26		
Prosenttipistemäärä	23.6	23.6		

VARSU:N KARKEAMOTORIIKAN ARVIOINTI
ft & avustaja 2 (loppuvaihe)

VARSU/KM

1

Versio 2

KARKEAMOTORIIKKA

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

Nimi: Tero _____

Arviointitilanne: _____

Arviointipäivä: loppuvaihe/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____

Arvioija: fysioterapeutti, avustaja 2 _____

	HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
A. Liikkeet ja liikkuminen selin- ja päänmakuulla									
1. Liikuttaa eri kehon osia siten, että liikkeet ovat toisistaan riippumattomia		2							
1.1 Kääntää päätä yli 45° astetta		2							
1.2 Potkii jaloilla		2							
1.3 Heiluttaa käsivarsia		2							
2. Käänny vaiheittain		2							
2.1 Käänny selinmakuulta päänmakuulle		2							
2.2 Käänny päänmakuulta selinmakuulle		2							
3. Konttaa eteenpäin vuorotahtia		0							
3.1 Heijaa konttausasennossa		0							
3.2 Nousee konttausasentoon		0							
3.3 Ryömiä eteenpäin vatsallaan		1							
3.4 Käänny vatsallaan		2							
3.5 Kannattelee painoaan tavoitellessaan		1							
3.6 Nostaa pään/rintakehän lattiasta		2							
B. Tasapaino istuessa									
1. Löytää tasapainoisen istuma-asennon		0							
1.1 Nousee istumasta käsien ja polvien varaan		0							

(jatkuu)

VARSU /KM

2

Versio 2

		loppuvaihe								
		HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
1.2	Palaa kurkotettuaan tasapainoiseen istuma-asentoon		0							
1.3	Palaa nojattuaan tasapainoiseen istuma-asentoon		0							
1.4	Istuu tasapainossa ilman tukea		0							
1.5	Istuu tasapainossa käsiin tukien		1							
1.6	Istuu tuettuna pitäen pään pystyssä		2							
2.	Istuutuu tuoliin ja nousee ylös tuolista		0							
2.1	Istuutuu tuoliin		0							
2.2	Istuu tuolissa		1	A						
C. Tasapaino seisten ja kävellessä										
1.	Kävelee esteitä väistäen		0							
1.1	Kävelee ilman tukea		0							
1.2	Kävelee yhdestä kädestä tuettuna		0							
1.3	Kävelee molemmista käsistä tuettuna		0							
1.4	Seisoo ilman tukea		0							
1.5	Siirtyy sivuaskelin tukea vasten		0							
2.	Kumartuu/pääsee takaisin seisoma-asentoon ilman tukea		0							
2.1	Nousee istumasta seisomaan		0							
2.2	Vetää itsensä seisomaan		1	A						
2.3	Vetää itsensä polvilleen		0							
3.	Kulkee ylös ja alas portaita		0							
3.1	Kulkee ylös ja alas portaita molemmin käsin tukien		0							
3.2	Kiipeää ylös ja alas portaita		0							
3.3	Kiipeää matalalle korokkeelle ja laskeutuu siltä alas		0							

(jatkuu)

VARSU /KM

2

Versio 2

		loppuvaihe								
		HOPS	P	T	P	T	P	T	P	T
1.2	Palaa kurkotettuaan tasapainoiseen istuma-asentoon		0							
1.3	Palaa nojattuaan tasapainoiseen istuma-asentoon		0							
1.4	Istuu tasapainossa ilman tukea		0							
1.5	Istuu tasapainossa käsiin tukien		1							
1.6	Istuu tuettuna pitäen pään pystyssä		2							
2.	Istuutuu tuoliin ja nousee ylös tuolista		0							
2.1	Istuutuu tuoliin		0							
2.2	Istuu tuolissa		1	A						
C. Tasapaino seisten ja kävellessä										
1.	Kävelee esteitä väistäen		0							
1.1	Kävelee ilman tukea		0							
1.2	Kävelee yhdestä kädestä tuettuna		0							
1.3	Kävelee molemmista käsistä tuettuna		0							
1.4	Seisoo ilman tukea		0							
1.5	Siirtyy sivuaskelin tukea vasten		0							
2.	Kumartuu/pääsee takaisin seisoma-asentoon ilman tukea		0							
2.1	Nousee istumasta seisomaan		0							
2.2	Vetää itsensä seisomaan		1	A						
2.3	Vetää itsensä polvilleen		0							
3.	Kulkee ylös ja alas portaita		0							
3.1	Kulkee ylös ja alas portaita molemmin käsin tukien		0							
3.2	Kiipeää ylös ja alas portaita		0							
3.3	Kiipeää matalalle korokkeelle ja laskeutuu siltä alas		0							

(jatkuu)

VARSU /KM

4

Versio 2

KARKEAMOTORIIKKA

ARVIOIJA: FYSIOTERAPEUTI PÄIVÄYS: loppuvaihe

KOMMENTTEJA: Teron VARTALON HALLINTA ON PUUT-
TEELLISTA, MUTTA ESIM. PALLOLLA PELAAMINEN
ONNISTUU MAHALLAAN / KYLJELLÄÄN TAI NETINNA
ISTUMAAN / SEISOMAAN.

ARVIOIJA: _____ PÄIVÄYS: _____

KOMMENTTEJA: _____

ARVIOIJA: _____ PÄIVÄYS: _____

KOMMENTTEJA: _____

ARVIOIJA: _____ PÄIVÄYS: _____

KOMMENTTEJA: _____

PERHERAPORTIN KARKEAMOTORIIKAN ARVIOINTI

Teron äiti (alku- ja loppuvaihe)

VARSU Perheraportti /KM

1

Versio 2

KARKEAMOTORIIKKA

- Liikuttaako lapsesi selällään ollessaan käsivarsia, jalkoja ja päätään siten, että liikkeet ovat erillisiä? Esimerkiksi lapsi heiluttaa molempia käsivarsiaan potkimatta samalla, tai kääntää päänsä toiselle sivulle heiluttamatta käsiään tai potkimatta jaloillaan. (A1)
- Kääntyykö lapsesi selältä mahalleen ja mahalta selälleen siten, että kumpikaan käsivarsi ei jää vartalon alle? (A2)



- Konttaako lapsesi vuorotahtia eteenpäin vähintään ½ metriä? Lapsi liikkuu siirtäen ensin kättä ja vastakkaista jalkaa, sitten toista kättä ja vastakkaista jalkaa. (A3)



- Siirtyykö lapsi eri asennoista (esim. seisomasta, makuulta, konttausasennosta) tasapainoiseen istuma-asentoon ilman apua? (B1)
- Istuutuuko lapsi lasten tuoliin ja nouseeko hän siitä ylös ilman apua? (B2)



- Käveleekö lapsi ilman apua suurten lelujen, huonekalujen ja ihmisten ohi törmäämättä niihin? (C1)

K = Kyllä; T = Toisinaan; E = Ei vielä

Päiväys: Päiväys: Päiväys: Päiväys:
alkuvaihe loppuvaihe

	T	T	
--	---	---	--

alkuvaihe loppuvaihe

E	T		
---	---	--	--

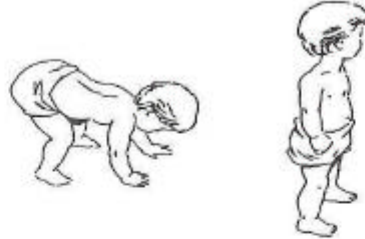
E	E		
---	---	--	--

E	E		
---	---	--	--

E	E		
---	---	--	--

E	E		
---	---	--	--

7. Kumartuuko tai kyykistyykö lapsi esimerkiksi ottamaan esinettä lattialta ja pääseekö hän sen jälkeen takaisin tasapainoiseen seisoma-asentoon kaatumatta tai tukeutumatta johonkin? (C2)



K = Kyllä; T = Toisinaan; E = Ei vielä

Päiväys: Päiväys: Päiväys: Päiväys:
alkuvaihe loppuvaihe

E	E		
---	---	--	--

8. Kulkeeko lapsi portaat ylös ja alas ilman apua? Lapsi voi kulkea askelman kerrallaan tai vuorotahtia ja tukea kaiteeseen tai seinään. (C3)



E	E		
---	---	--	--

9. Hyppääkö lapsi eteenpäin jalat yhdessä? (D1)



E	E		
---	---	--	--

10. Osaako lapsi polkea ja ohjata kolmipyöräistä eteenpäin vähintään 1,5 metriä? (D2)



E	E		
---	---	--	--

11. Juokseeko lapsi ilman apua suurten lelujen, huonekalujen tai ihmisten ympärillä törmäämättä niihin? (D3)

E	E		
---	---	--	--

K = Kyllä; T = Toisinaan; E = Ei vielä

Päiväys: Päiväys: Päiväys: Päiväys:
alkuvaihe loppuvaihe

12. a. Saako lapsesi pallon kiinni kahdella kädellä?

E	E		
---	---	--	--

b. Potkaiseeko lapsi palloa kaatumatta?

E	E		
---	---	--	--

c. Heittääkö lapsesi ylä- tai alakautta pallon tai vastaavan esineen maaliin noin ½ metrin päästä? Lapsi voi käyttää kumpaa kättä tahansa.

E	E		
---	---	--	--

d. Vierittääkö lapsi pallon maaliin noin ½ metrin päästä? Lapsi voi käyttää molempia käsiä. (D4)

E	E		
---	---	--	--

13. a. Kiipeääkö lapsi ylös ja alas tikkaita leikkiessään ulkona?

E	E		
---	---	--	--

b. Kulkeeko lapsi ylös ja alas liukumäessä tai muilla kaltevilla tasoilla leikkiessään ulkona?

E	E		
---	---	--	--

c. Kulkeeko lapsi esteiden ali, yli ja läpi leikkiessään ulkona? Esimerkiksi lapsi ryömiä tunnelin läpi tai kiipeää hiekkalaatikkoon ja sieltä pois.

E	E		
---	---	--	--

Tärkeät taidot: _____
