

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 24
Helsinki Studies in Education, number 24

Kati Rintakorpi

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Athena-rakennuksessa, sali 302, Siltavuorenpenger 3 A, perjantaina 26. tammikuuta 2018 klo 12.

Helsinki 2018

Esitarkastajat

Professori Eila Estola, Oulun yliopisto

Apulaisprofessori Niina Rutanen, Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto

Dosentti Jyrki Reunamo, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori emerita Eeva Hujala, Tampereen yliopisto

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-3965-8 (nid.)

ISBN 978-951-51-3966-5 (PDF)

Kati Rintakorpi

From documentation towards pedagogical documentation in early childhood

Abstract

In this dissertation I discuss documentation and the process of pedagogical documentation in early childhood education and care (ECEC). With the concept of documentation I mean recording the ECEC activities and with the concept of pedagogical documentation I mean the process of planning and developing ECEC with the help of documents. I study the connections between pedagogical documentation and different operational cultures in ECEC. I also study the challenges and possibilities of pedagogical documentation in Finnish ECEC.

My dissertation consists of three qualitative and one quantitative sub-studies. As a whole, my research is a practice-oriented and multidisciplinary study in which theory and practice, as well as the diversity of research methods and materials, build an understanding of pedagogical documentation. In the first three studies we used photographs, videos, interviews, questionnaires, and other documentary material. Altogether over 50 children, ECEC practitioners, and parents participated in those qualitative studies. In the fourth study we used extensive quantitative data (2889 children, 194 day care centers, 179 educator teams, and 13 municipalities) to analyze the connections between documentation and ECEC learning environment, children's orientation and their activities.

The results show that almost 40 percent of ECEC practitioners who participated the quantitative study did not use pedagogical documentation much or at all. The younger the children were, the less pedagogical documentation was used.

According to the practitioners, implementation of pedagogical documentation was hampered by the shortage of time, equipment and know-how.

Documentation was used as a tool for making ECEC visible. The children's share was low in documentation. Adult-oriented documentation may be a risk

for not hearing children, to their participation, and privacy.

However, the more pedagogical documentation was used the more open-minded and creative the operational culture was. It was also emotionally more positive and emphasized pedagogy. Pedagogical documentation was used in a goal-oriented way to plan and develop wide and playful learning processes. Pedagogical documentation also seemed to support the youngest children in communication and in new situations. In the process of pedagogical documentation the challenge was to involve the parents, to use pedagogical documentation in a long-term manner, and to re-direct the process of pedagogical documentation when the situations changed. The risk of pedagogical documentation may be the lesser coexistence of practitioners with children.

Based on my research, plentiful pedagogical documentation is connected with child-oriented and evolving operational culture in ECEC. To my mind, pedagogical documentation is a tool for creating meanings for everyday phenomenon, conceptualizing, and shaping them together with children and parents. To direct and develop ECEC practices in a flexible and creative way, it is important to assess and decide, what are the most important and appropriate contents and methods in each situation.

Transition from adult-oriented documentation towards child-oriented pedagogical documentation requires change in the operational culture of ECEC. It also requires strong pedagogical know-how and good pedagogical leadership. If pedagogical documentation is not recognized as part of evolving operational culture it is possible to miss many opportunities and to be exposed to the risks of documentation.

Keywords: documentation, pedagogical documentation, early childhood education and care, pedagogical development, Finland

Kati Rintakorpi

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Tiivistelmä

Tarkastelen tässä väitöskirjassa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa dokumentointia ja siihen liittyvää pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Dokumentoinnilla tarkoitan toiminnan tallentamista ja pedagogisella dokumentoinnilla varhaiskasvatuksen suunnittelua ja kehittämistä dokumenttien avulla. Tutkin, minkälaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin pedagoginen dokumentointi liittyy ja mitkä ovat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Väitöskirjani koostuu kolmesta laadullisesta ja yhdestä määrällisestä osatutkimuksesta. Kokonaisuutena väitöstutkimukseni on käytäntölähtöinen ja monimielinen tutkimus, jossa teoria ja käytäntö sekä tutkimusmenetelmien ja aineistojen moninaisuus rakentavat ymmärrystä pedagogisesta dokumentoinnista. Kolmessa ensimmäisessä osatutkimuksessa aineistoina käytettiin valokuvia, videoita, haastatteluita, kyselylomakkeita ja dokumenttikoosteita. Laadullisiin tutkimuksiin osallistui yli 50 lasta, vanhempaa ja varhaiskasvattajaa. Neljännessä osatutkimuksessa käytettiin laajaa määrällistä aineistoa (2889 lasta, 194 päiväkotia, 179 kasvattajatiimiä ja 13 kuntaa), jonka avulla analysoitiin dokumentoinnin ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön, lasten toiminnan ja orientaation välisiä yhteyksiä.

Tutkimukseni osoittaa, että lähes 40 % varhaiskasvattajista ei käyttänyt pedagogista dokumentointia juuri lainkaan. Nuorimpien lasten kansa pedagogista dokumentointia käytettiin kaikkein vähiten. Varhaiskasvattajien mukaan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista vaikeuttivat pula ajasta, välineistä ja osaamisesta. Varhaiskasvattajat käyttivät dokumentointia lasten toiminnan näkyväksi tekemisen välineenä. Lasten oma osuus dokumentoinnissa oli vähäinen. Aikuislähtöinen dokumentointi voi olla riski lapsen kuulluksi tulemiselle, osallisuuden toteu-

tumiselle ja yksityisyydelle.

Kun dokumentointi sai pedagogisemman sävyn, esiin piirtyi ennakkoluulottomampi, luovempi, emotionaalisesti positiivisempi ja pedagogisemmin painottunut toimintakulttuuri. Pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä laajojen ja leikkillisten prosessien suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä lasten kanssa. Lisäksi pedagoginen dokumentointi tuki päiväkodin pienimpiä lapsia ilmaisussa ja muutostilanteissa. Pedagogisessa dokumentoinnissa haasteena oli vanhempien ottaminen mukaan, pedagogisen dokumentoinnin pitkäjänteinen käyttäminen sekä pedagogisen dokumentoinnin suuntaaminen uudelleen tilanteiden muuttuessa. Pedagogisen dokumentoinnin riskinä voi olla varhaiskasvattajien vähäisempi yhdessä olo lasten kanssa.

Väitöstutkimukseni perusteella pedagoginen dokumentointi on yhteydessä lapsilähtöiseen ja kehittyvään toimintakulttuuriin. Näkemykseni mukaan pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan yhdessä lasten ja vanhempien kanssa luoda merkityksiä arjen ilmiöille sekä käsitteellistää ja muokata niitä. Silloin voidaan arvioida ja päättää, mikä varhaiskasvatuksessa on tärkeintä ja tarkoituksenmukaisinta juuri siinä kontekstissa. Toimintaa voidaan suunnata ja muokata joustavasti ja luovasti.

Siirtyminen varhaiskasvatuksen aikuislähtöisestä tallentamisesta ja näkyväksi tekemisestä kohti lapsilähtöistä ja pedagogista varhaiskasvatuksen prosessointia edellyttää varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta, vahvaa pedagogista osaamista ja hyvää pedagogista johtamista. Pedagogisen dokumentoinnin tarjoamat mahdollisuudet voidaan hukata, jos sitä ei varhaiskasvatuksen kentällä tunnusteta kehittyvän toimintakulttuurin osana. Tuolloin vaarana on altistuminen dokumentoinnin riskeille.

Avainsanat: dokumentointi, pedagoginen dokumentointi, varhaiskasvatus, pedagoginen kehittäminen, Suomi

Kiitokset

Minulla on ollut kunnia työskennellä luovien, rohkeiden, viisaiden ja rakastavien ihmisten kanssa. Olen kiitollinen koko päiväkotiporukalleni ”Illun pumpulle” eri kokoonpanoissaan siitä, että olen saanut kasvaa juuri teidän kanssanne. Pauliina, Minna ja Jani, sain teiltä parhaita siipisulkia! Omistan väitöskirjani teille kaikille pienille ja isoille, jotka olette minua vuosien varrella rutistaneet tai hipaisseet.

Kiitos ja kumarrus!

Olen pitänyt akateemista maailmaa itselleni ulottumattomissa olevana ja toisarvoisena. Olen käytännön ihminen, kirves kädessä puita pilkkomassa ja seuraavassa hetkessä soppakeitossa. Tielleni sattui kuitenkin jo lastentarhanopettajaopintojeni aikana 1990-luvun alussa tarkkasilmäinen ja -korvainen kuvataidekasvatuksen opettaja, joka myöhemmin kaivoi minusta esiin kirjoittajan ja tutkijan. Vielä väitöskirjaprosessini viime hetkillä hän vastasi hätähuutooni ja riensi värikkäine alleviivaustusseineen apuun, kun en enää itse erottanut metsää puilta. Dosentti Sinikka Rusanen, sydämellinen kiitos siitä, että olet aina uskonut minuun.

Dosentti Jyrki Reunamo, vaikka olinkin vähällä kompastua tilastotieteen kurssiin 25 vuotta sitten, olen saanut kunnian työskennellä sinun ja määrällisen aineistosi kanssa sekä gradua että väitöskirjaa tehdessäni. Kiitän reiluudestasi, rakentavasta asenteestasi ja kannustuksestasi matkani varrella ja nyt väitöskirjani toisena ohjaajana.

Kiitän väitöskirjatyöskentelyni ensimmäistä ohjaajaa professori Lasse Lipposta kriittisestä järjen äänestä, jota toit tutkimusprosessiini. Kiitos erityisesti kärsivällisyydestäsi, suoruudestasi ja joustavuudestasi väitöskirjani johdanto-osan muokkaamisen aikana.

Väitöskirjakäsikirjoitukseni on käynyt läpi kaksi esitarkastuskierrosta. Kiitän professori Maarit Alasuutaria ja professori Hillevi Lenz Taguchia ensimmäisen väitöskirjaversiointi kriittisestä tarkastuksesta ja aiheellisista korjausvaatimuksista. Niiden pohjalta ajauduin entistä syvemmillä tutkimaani aihepiiriin ja jouduin vielä uudenlaisen oppimisen pyörteisiin.

Toisella tarkastuskierroksella väitöskirjakäsikirjoitukseni esitarkastajina toimivat professori Eila Estola ja apulaisprofessori Niina Rutanen. Tarkastuslausunnostanne välittyi huolellinen paneutumisenne työhöni. Käytitte aikaa ja vaivaa väitöskirjaani liittyvien asioiden pohtimiseen ja annoitte tarkkanäköisiä ja perusteellisia korjausehdotuksia, joiden avulla pystyin hiomaan käsikirjoitukseni valmiiksi väitöskirjaksi. Kiitän teitä lämpimästi.

Kiitän lopuksi perhettäni. Äiti, kiitos, kun avasit minulle tarinoiden maailman ja annoit minun kasvaa vahvaksi! Tyttäreni Laura ja Lotta, on meidän kaikkien onni, että olitte jo aikuisia väitöskirjaa tehdessäni. Kiitos, että ette antaneet minun hautautua tietokoneen ääreen, vaan tempaisitte mukaan maailmoihinne. Kiitos kun kuuntelitte, kannustitte, kehuitte ja lohdutitte. Rakas lapsenlapseni Vella, kiitos, että pidät mielessäni, mikä on kaikkein tärkeintä. Pekka, väitöskirjaa on kirjoitettu sinun kanssasi saunan lauteilla moneen kertaan. Aina on tullut tunne, että kuuntelet, ymmärrät ja välität. ”Totta kai pystyt”, vastasit aina epäilyksiini. Pystyin, mutta en ilman sinua. Kiitos, kun olet elämässäni.

Mäntsälässä 3.1.2018

Kati Rintakorpi

Sisältö

1.	JOHDANTO	11
2.	DOKUMENTOINNIN MUOTOUTUMINEN	14
2.1	Käsitteellinen tausta	14
2.2	Perusta: Reggiolainen traditio	18
2.3	Kehitys: tulkintoja maailmalla	19
3.	DOKUMENTOINTI SUOMESSA	27
3.1	Historiallinen ja yhteiskunnallinen viitekehys	27
3.2	Pedagoginen ja filosofinen viitekehys	33
4.	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
4.1	Tutkimusmenetelmät	39
4.2	Tutkimuksen eettisyys ja haasteita	41
5.	OSATUTKIMUSTEN SUORITTAMINEN JA TULOKSET	43
6.	TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA	50
6.1	Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa	50
6.1.1	Aikuislähtöisestä dokumentoinnista kohti lapsilähtöistä toimintakulttuurin kehittämistä	51
6.1.2	Dokumentoinnin suorittamisesta kohti vuorovaikutteista pedagogista prosessointia	52
6.2	Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen mahdollisuuksia ja haasteita	53
6.2.1	Pedagogisen dokumentoinnin myönteiset yhteydet muuhun varhaiskasvatukseen	54
6.2.2	Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi varhaiskasvattajien toiminnassa	54
6.2.3	Näkyväksi tekemisen problematiikka	56
6.2.4	Dokumentoivan varhaiskasvattajan ja lapsen suhde	58
6.3	Yhteenveto	58
7.	TUTKIMUKSEN VAIKUTTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSTEN TARVE ..	60
7.1	Tutkimuksen vaikuttavuus	60
7.2	Jatkotutkimuksen tarve	61

LOPUKSI	63
LÄHTEET	64
LIITTEET.....	73
ALKUPERÄISET ARTIKKELIT	81

1. Johdanto

Tarkastelen tässä väitöskirjassa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa tallentamista eli dokumentointia ja siihen liittyvää pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Tarkasteluni kautta avautuu dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyviä myönteisiä, kielteisiä ja jännitteisiä teemoja, kuten lasten osallisuus ja heidän äänensä kuuleminen, näytteille asettamiseen liittyvät eettiset kysymykset ja vallan jakautuminen. Reflektoin ja tulkitseen näitä teemoja yhteydessä dokumentoinnin kehityshistoriaan, teoriaan, aikaisempiin empiirisiin tutkimuksiin ja ajankohtaisiin varhaiskasvatuksen uudistamispyrkimyksiin. Väitöskirjani koostuu kolmesta laadullisesta ja yhdestä määrällisestä osatutkimuksesta. Kokonaisuutena väitöstutkimukseni on käytäntölähtöinen ja monimenetelmäinen tutkimus, jossa teoria ja käytäntö sekä tutkimusmenetelmien ja aineistojen moninaisuus rakentavat ymmärrystä pedagogisesta dokumentoinnista. **Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia 1) minkälaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin pedagoginen dokumentointi liittyy ja 2) mitkä ovat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.**

Käytännön varhaiskasvatuksessa dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteiden määrittely on usein hajanaista, eikä ilman tarkennusta voida tietää, mitä kukin varhaiskasvattaja käyttämällään käsitteellä tarkoittaa. Tässä väitöskirjassa nojaudun määritelmään, jota tällä hetkellä käytetään yleisesti varhaiskasvatuksen tutkimuksissa. Tämä prosessia painottava määritelmä on valittu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2016) luomaan perusta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvalle pedagogiselle dokumentoinnille. Määritelmän mukaan havainnointi, dokumentointi ja dokumenttien tavoitteellinen reflektointi muodostavat yhdessä pedagogisen dokumentoinnin prosessin. Sen tarkoituksena on arvioida, suunnitella ja kehittää varhaiskasvatusta (Alasuutari, Markström ja Vallberg-Roth, 2014; Dahlberg, Moss ja Pence, 2007; Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014; Lenz Taguchi, 2000). Pedagogisen dokumentoinnin prosessissa dokumenteilla tarkoitetaan sisältöä: tallenteita, jotka tuovat esiin varhaiskasvatukseen liittyviä ilmiöitä (Dahlberg, ym. 2007; Carr ja Lee, 2012; Clark, 2010; Project Zero ja Reggio Children, 2001; Schulz, 2015). Konkreettisia dokumentteja ovat esimerkiksi valokuvat, videot, lasten teokset, muistiin kirjatut tai äänitetyt haastattelut ja muistiinpanot, ajatuskartat, lomakkeet, lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja jopa opetussuunnitelmat. Dokumenttien pedagogisen reflektoinnin tavoitteena on rakentaa varhaiskasvattajien, lasten ja vanhempien yhteistä käsitystä siitä, mitä dokumenteista esiin nousevat ilmiöt tarkoittavat varhaiskasvatuksen suunnittelemisen, toteuttamisen ja arvioinnin kannalta (Dahlberg, ym., 2007; Lenz Taguchi, 2000).

Tällä hetkellä pedagoginen dokumentointi on merkittävä kehittämis- ja tutkimuskohde varhaiskasvatuksessa. Kansainvälisissä tutkimuksissa pedagoginen dokumentointi liitetään lapsilähtöisiin, pedagogisiin ja poliittisiin näkökulmiin,

Kati Rintakorpi

kuten lasten osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen, varhaiskasvatuksen laadun paikalliseen ja kansalliseen arviointiin ja kehittämiseen, ja myös yhteiskunnan harjoittamaan kontrolliin (ks. Alasuutari, ym., 2014; Bath, 2012; Carr, 2011; Clark, 2010; Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014; Lenz Taguchi, 2000; Lindgren, 2012; Schulz, 2015; Vallberg Roth ja Månsson, 2011). Suomessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa dokumentointia on tutkittu vähän (ks. Alasuutari ja Karila, 2010; Paananen ja Lipponen, 2016), ja suomenkielistä dokumentointia ja pedagogista dokumentointia käsittelevää kirjallisuutta on saatavilla niukasti.

Aloittaessani lastentarhanopettajana 1990-luvulla työskentelin vuoden yksityisessä päiväkodissa, joka profiloitiin julkisesti Reggio Emilia-kasvatusajattelusta inspiroituneena yhteisönä. Työntekijöiltä edellytettiin toiminnan dokumentointia. Päiväkodissa kävi runsaasti vierailijoita ja minusta oli palkitsevaa esitellä heille toimintaa suurten seinätaulujen ja paksujen projektikoosteiden avulla. Vähitellen aloin havahtua siihen, että minä ja muut työntekijät manipuloimme dokumentointi-tilanteita. Lasten vaatteet, ympäristö ja toiminnassa käytetyt materiaalit valittiin siten, että ne näyttivät hyviltä valokuvissa. Dokumenttien valintaa ja esillepanoa kontrolloi päiväkodin omistaja, ja vain parhaat dokumentit pääsivät esille. Osa työntekijöistä toi kotoa kalliita kameroita saadakseen parempia valokuvia. Toimintaa suunniteltaessa pohdittiin, olisiko toiminta *visuaalisesti* riittävän laadukasta. Alkoi tuntua siltä, että elimme osittain studiotodellisuutta, jossa toimintaa arvioitiin sen perusteella, tuottiko se päiväkodin profiilia tukevia ja markkinointiin soveltuvia dokumentteja.

Tästä kokemuksestani alkoi lähes 20 vuotta kestänyt kokeileva, kehittävä ja tutkiva toimintani dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin parissa. Kävin kaksi kertaa Reggio Emiliassa opintomatalla ja kohtasin reggiolaisissa päiväkodeissa saman tyyppistä visuaalisesti vaikuttavaa dokumentaatiota kuin ensimmäisessä työpaikassani. Kuuntelin punnittuja ja huolellisesti rakennettuja luentoja reggiolaisesta kasvatusajattelusta ja dokumentoinnin merkityksestä siinä. Vierailin reggiolaisessa dokumentointikeskuksessa, johon päiväkodeista toimitettiin materiaalia dokumenttikoosteiden tekemistä varten. Omien kokemusteni vuoksi suhtauduin näkemiini dokumentteihin kriittisesti tiedostaen, että niiden takana oleva todellisuus voi olla minkälainen tahansa.

Käsitin, että dokumentit ovat vain dokumentoijan tai organisaation valitsema heijastus todellisuudesta. Silti dokumentoinnissa oli vetovoimaa, jota halusin tarkastella syvemmin. Vuonna 1999 perustin toisen lastentarhanopettajan kanssa yksityisen päiväkodin, jossa ryhdyimme yhdessä henkilökunnan kanssa harjoittelemaan ja kehittämään dokumentointia. Meistä kehittyi tiivis yhteisö, jossa henkilöstön ja lasten vaihtuvuus oli vähäistä. Yritimme suunnata dokumentointia ja pohtia kriittisesti sen tavoitteita. Dokumentointimme pääpainona oli pitkään muistojen kerääminen sekä toiminnan ja tunnelmien jakaminen vanhempien kanssa. Jotta päiväkodissa riitti lapsia, oli tärkeää myös markkinoida päiväkotiamme. Käytimme dokumentteja nostaen niiden avulla näkyviin toiminnal-

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

lemme ominaisia piirteitä päiväkotimme verkkosivuilla. Myös meidän toiminnassamme eettisenä ongelmana oli, minkälaisia heijastuksia toiminnasta päättimme jakaa ja mitä kätkeä.

Alkuvuosina etsimme ja opettelimme dokumentointiin, dokumenttien tallentamiseen ja jakamiseen soveltuvia menetelmiä. Dokumentointi tuntui niin arvokkaalta, että raivasimme sille tilaa päivärakennetta ja toimintatapojamme muokkaamalla. Kehittyvän digitaalisen teknologian vuoksi mitä erilaisimpia dokumentteja oli mahdollista tuottaa, tallentaa ja jakaa enemmän, nopeammin ja helpommin kuin koskaan. Kun joku työyhteisöstämme oppi tai oivalsi jonkin asian, hän opetti sen toisille. Käytimme hyväksemme myös vanhempien asiantuntemusta. Kokeilimme, epäonnistuimme ja onnistuimme. Koimme, että digitaaliset menetelmät auttoivat meitä löytämään uudenlaisen yhteyden erityisesti vanhempien kanssa. Samalla digitaaliseen kommunikointiin sisältyi monia uudenlaisia eettisiä riskejä ja ongelmia. Etsimme päiväkotikontekstissa tapahtuvan digitaalisen dokumentoinnin eettisiä rajoja pohtien niitä yhdessä vanhempien ja lasten kanssa. Vähitellen, vuosien kuluessa, kehitimme dokumentointiamme lapsia ja perheitä osallistavaan suuntaan. Tuohon aikaan kutsuin pedagogiseksi dokumentointia, joka tapahtui kasvatuskontekstissa. Kun myöhemmin paneuduin tapoihin käsitteellistää dokumentointia ja pedagogista dokumentointia, huomasin, että kysymys on paljon monitahoisemmasta asiasta.

Omiin kokemuksiini liittyen olen tässä väitöstutkimuksessa kiinnostunut dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin välisestä jännitteestä. Mielestäni tärkeintä on tarkastella, miten pedagoginen dokumentointi kytkeytyy tai voidaan kytkeä varhaiskasvatuksen pedagogiseen suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. Tuolloin tulee kysyä, miten dokumentointia tulisi toteuttaa, jotta sillä olisi yhteys siihen, mitä lasten kanssa tehdään. Miten tallentamisesta tulee kasvatuksen työkalu? Miten tunnistetaan ja vältetään dokumentoinnin riskit? Tämän väitöstutkimuksen avulla olen löytänyt joitakin vastauksia kysymyksiini.

Aloitin väitöskirjani johdantoartikkelin kuvaamalla työni käsitteellistä taustaa ja esittelemällä ajatteluuni vaikuttaneita teoreettisia ja filosofisia näkemyksiä. Sen jälkeen tarkastelen dokumentoinnin muotoutumista Italiassa, Pohjois-Amerikassa ja Ruotsissa. Kuvaan myös joissakin muissa maissa tehtyä dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyvää tutkimus- ja kehittämistyötä. Näiden dokumentointitraditioiden ja aikaisempien empiiristen tutkimusten kuvaus luo pohjan suomalaisen kontekstin tarkastelulle ja on yhteydessä ajankohtaisiin varhaiskasvatuksen uudistamispyrkimyksiin Suomessa. Väitöskirjani tutkimusosan aluksi kuvaan tutkimuksen tavoitteet ja rakenteen. Sitten esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät ja tuon esiin tutkimukseni eettisyyteen liittyviä seikkoja sekä joitakin haasteita. Tutkimusten aineistonkeruun, osallistujat, analyysin ja tulokset kuvaan osatutkimuksittain. Johdantoartikkelin lopuksi tarkastelen ja pohdin tutkimustuloksiani suhteessa väitöstutkimukseni laajempiin tavoitteisiin.

Kati Rintakorpi

Lisäksi arvioin lyhyesti tutkimukseni vaikuttavuutta ja esittelen jatkotutkimuksen tarpeita. Aineiston keräämisessä käytetyt mittarit (Liitteet 1–4) ja alkuperäiset tutkimusartikkelini löytyvät väitöskirjan loppuosasta.

2. Dokumentoinnin muotoutuminen

Pyrkimys lasten äänen kuulemiseen on lisääntynyt YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) julkaisun jälkeen tutkimuksessa ja varhaiskasvatuksen arjessa (Johansson, 2011; Niiranen ja Kinon, 2001). Aikaisemmin havaintoja lapsista tutkittiin suhteessa ennalta määrättyihin yleismaailmallisiin psykologisiin tai kognitiivisiin normeihin (Johansson, 2011). Tällä hetkellä vallitseva sosiologian ja antropologian vaikutuspiirissä kehittynyt uusi lapsitutkimus ja etnografinen tapa tallentaa lasten näkemyksiä on saanut jalansijaa (Halldén, 2003). Tämä tarkoittaa, että tutkijat pyrkivät kuvaamaan ja selittämään lasten toimintaa lasten omissa ympäristöissä, ymmärtämään tutkimuskohdettaan kokonaisvaltaisella tavalla ja tekemään näkyväksi omat valtaan ja etiikkaan liittyvät valintansa (Lappalainen, 2007). Tällä vuosituhannella lapset on alettu nähdä yhteiskuntarakenteen tärkeänä osana eikä marginaalisena ryhmänä heikkoja, passiivisia ja kyvyttömiä ”toisia” (Prout ja James, 2005).

Varhaiskasvatuksessa tapahtuva dokumentointi on sidoksissa historialliseen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tässä luvussa esittelen ensin tutkimukseeni vaikuttaneita keskeisiä näkökulmia ja käsitteitä. Sen jälkeen kuvaan, miten dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyvät käsitykset ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurit ovat muotoutuneet kolmen merkittävimmän dokumentointitradition piirissä Reggio Emiliassa, Pohjois-Amerikassa ja Skandinaviassa. Kuvaan myös viimeaikaista ja oman tutkimukseni kannalta keskeistä tutkimus- ja kehittämistoimintaa Australiassa, Uudessa-Seelannissa, Iso-Britanniassa, Saksassa ja Italiassa.

2.1 Käsitteellinen tausta

Dokumentoinnin kaksijakoisuus

Kuten jo johdannossa viittasin, dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteet ymmärretään varhaiskasvatuksessa monilla tavoilla. Tutkijat useissa maissa ovat havainneet dokumentointiin liittyvän kaksijakoisuuden (BASFORD ja BATH, 2014; CARR, 2011; KNAUF, 2015; LENZ TAGUCHI, 2000; RINALDI, 2006). Toisaalta dokumentoinnin avulla keskitytään lasten tulosten ja suoritusten mittaamiseen suhteessa ennalta asetettuihin standardeihin jotka olettavat lasten kehittyvän universaalisti samankaltaisesti, ja toisaalta luoviin ja lasten osallisuutta tukeviin prosesseihin ja teemoihin (KNAUF, 2015). Kärjistäen voidaan puhua kahdesta erilaisesta opetussuunnitelmaperinteestä. Ne ovat saman janan ääripäitä: anglosaksinen perinne, jonka näkökulma on koulumainen, ja pohjoismainen perinne, jonka näkökulma on sosiaalipedagoginen (ALASUUTARI ym., 2014; BENNETT, 2005; 2010). Nämä kaksi ääripäätä edustavat erilaisia käsityksiä opetuksen tavoitteista. Opetuksen ja toiminnan laatua arvioidaan suhteessa näihin tavoitteisiin.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Koulumaisessa opetussuunnitelmaperinteessä keskitytään lasten yksilöllisten kouluvalmiuksien kehittämiseen. Tällöin dokumentoinnin avulla voidaan arvioida, saavuttavatko lapset tietyn ikäisinä heille asetetut yksityiskohtaiset tiedolliset tavoitteet (Alasuutari ym., 2014, s. 19). Lasten suoriutumisesta kerätään todisteita, dokumentteja, joiden perusteella heihin suunnataan tiettyjä toimia: tehostetaan hienomotoriikan harjoittelua, hankitaan puheterapiaa tai tehdään enemmän hahmottamiseen liittyviä harjoituksia (ks. Koivunen ja Lehtinen, 2015).

Sosiaalipedagogisessa opetussuunnitelmaperinteessä näkökulma on kokonaisvaltaisempi ja kehityksen ja oppimisen tavoitteet esitetään laajoina ja suuntaa antavina (Bennett, 2010). Tällöin dokumentoinnin avulla kuvataan lasten kehittymistä ja tarkastellaan varhaiskasvattajien toimintaa ja toimintaympäristöjä (Alasuutari ym., 2014, s. 19). Pääpaino on prosesseilla. Tapahtumia pyritään tulkitsemaan, ymmärtämään ja muokkaamaan pedagogisen dokumentoinnin avulla yhdessä lasten ja vanhempien kanssa (Dahlberg, ym., 2007; Lenz Taguchi, 2000). Yhden ”totuuden” sijaan löydetään useita näkökulmia ja todellisuus rakennetaan vuorovaikutuksessa ja tilannesidonnaisesti (ks. Moss ja Dahlberg, 2008). Pedagoginen dokumentointi on kokonaisvaltainen tapa kuulla ja pohtia lapsen näkemyksiä, kehitystä ja oppimista. Se on eri asia kuin normittava lapsiarviointi, jonka tavoitteena on lapsen kehityksen arviointi tiettyjen ennalta asetettujen standardien puitteissa (Dahlberg, ym., 2007). Merkitysten etsimisen ja antamisen prosessissa kasvatustyö on avoin monenlaisille tulkinnoille ja tapahtuu suhteessa muihin ihmisiin (Moss, 2005). Pedagoginen dokumentointi voidaan rakentavassa mielessä nähdä välineenä ymmärtää, arvioida, hallita ja kehittää varhaiskasvatusta.

Kun varhaiskasvatusta tarkastellaan ja kehitetään monipuolisella tavalla, lasten ja vanhempien tulisi voida tuottaa, valita ja reflektoida dokumentteja varhaiskasvattajien lisäksi ja heidän kanssaan. Tällöin heidän mahdollisuutensa osallistua kasvatusyhteisön keskusteluun demokraattisesti lisääntyvät (Moss ja Dahlberg, 2008). Lasten, vanhempien ja varhaiskasvattajien vuorovaikutukselliset tulkinnat tuottavat yhdessä tilannesidonnaisia merkityksiä ilmiöille. Pedagogisen dokumentoinnin prosessin kautta voidaan yhdessä selvittää, mitä valintoja tehdään, ja mitä tavoitellaan tai vältetään (ks. Ferraris, 2013).

Pedagoginen dokumentointi ei kuitenkaan ole neutraali ja objektiivinen prosessi, vaan se avaa reitin sekä sosiaalisen todellisuuden myönteiseen että kielteiseen muokkaamiseen (Alasuutari, ym., 2014; Dahlberg, ym., 2007, ks. Ferraris, 2013). Dokumentointiin liittyvät eettiset kysymykset ovat keskeisiä, kun dokumentteja tuotetaan ja tarkastellaan. Dokumentoija käyttää valtaa. Hän valitsee dokumentoivakseen tiettyjä asioita ja jättää toiset ulkopuolelle (Alasuutari, ym., 2014; Dahlberg, ym., 2007). Dokumentointitilanteessa ”*Joku saa olla katsottavana, jonkun täytyy olla ja jotakin ei huomata vaikka hän haluaisikin*” (Viljamaa, Estola, Juutinen ja Puroila, 2017). Subjektiiivisten, tallentavien ja manipulaatiivisten ominaisuuksiensa vuoksi dokumentointi vaatii avointa ja kriittistä eettistä pohdintaa.

Tiivistäen totean, että dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin tavoitteet ja menetelmät liittyvät yhteiskunnassa ja kasvatusyhteisöissä vallitseviin oppimiskäsityksiin (Alasuutari, ym., 2014). Oppimiskäsitys puolestaan on yhteydessä käsityksiin lapsista ja lapsuudesta sekä tiedon luonteesta. Normittavaan arviointiin pyrkivä dokumentointi perustuu tosiasioiden tarkkaan tallentamiseen ja omien tulkintojen välttämiseen. Kokonaisvaltainen pedagogisen dokumentoinnin prosessi puolestaan liittyy konstruktivistiseen ja sosiaalisesti rakentuvaan käsitykseen tiedosta. Konstruktivistisessä käsityksessä korostetaan lapsen potentiaalia ja hänen rooliaan aktiivisena tiedon rakentajana (Rauste-von Wright ja von Wright, 1994; Hujala ja Turja, 2011). Sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä tiedon nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Tynjälä, 1999). Silloin varhaiskasvattajat, lapset ja ympäröivä yhteisö rakentavat tietoa ja kulttuuria yhdessä, kuten pedagogisen dokumentoinnin prosessissa on tarkoitus tapahtua (Dahlberg, ym., 2007; Lenz Taguchi, 2000). Sosiokulttuurisen oppimisteorian (Vygotsky, 1978; 1982; 1995) mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa tietyssä fyysisessä, sosiaalisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Yksittäisen lapsen sijaan toiminnan keskiössä ovat ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuottamat tulkinnat heidän todellisuudestaan. Nämä tulkinnat antavat kasvatustoiminnalle tilannesidonnaisen merkityksen.

Dokumentoinnin filosofiaa

Itselleni tärkeänä dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteellistämisen välineenä on tässä tutkimuksessa toiminut italialaisen Ferrariksen filosofinen dokumentalismien teoria (Ferraris, 2011; 2013). Olen käyttänyt dokumentalismien teoriaa ensimmäisissä osatutkimuksissani ja tässä väitöskirjani johdantoartikkelissa reflektoidakseni ja avatakseni, mitä dokumentointi milloinkin on ja mikä sen tarkoitus tai mahdollisuudet ovat varhaiskasvatuksessa.

Dokumenttien ja dokumentoinnin filosofinen tarkastelu tuo esiin niiden merkityksen sosiaalisen todellisuuden muotoutumisen ja käsitteellistymisen kannalta. Ferrariksen (2011; 2013) dokumentalismien teorian mukaan yhteisöt rakentuvat ihmisten kanssakäymisen seurauksena syntyneiden tekstien, kuten kirjauksien, valokuvien tai videoiden varaan. Nämä tekstit muodostavat sosiaalisen todellisuuden (Ferraris 2013, s. 250), joka perustuu dokumentein tallennettuun sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalinen todellisuus on olemassa ja muotoutuu dokumenteista tehtävien tulkintojen kautta.

Näen Ferrariksen ja Lenz Taguchin (2006; 2010; 2011) filosofisten pohdintojen välillä yhteneväisyyksiä. Lenz Taguchi puhuu dokumenteista intra-aktiivisina toimijoina. Hänen mukaansa dokumentit välittävät ja muotoilevat sosiaalisia suhteita sen sijaan, että ne vain tallentaisivat tai kuljettaisivat näkemyksiä tai ilmiöitä interaktiiviseen tapaan. Dokumenttien ja todellisuuden olemassaolo on riippuvainen toinen toisistaan ja ne aiheuttavat muutoksen vastaanottajassaan (Lenz Taguchi, 2010; 2011). Päiväkodin ja kodin välisessä kanssakäymisessä

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

dokumentit voivat mukautua ja muotoutua lasten, vanhempien ja varhaiskasvat-
tajien toiminnan seurauksena ja toisaalta heidän toimintansa, kokemuksensa tai
ajattelunsa voi muuttua dokumenttien vaikutuksesta.

Yksinkertaisimmillaan dokumentit tekevät toimintaa näkyväksi, ne vastaavat ky-
symyksiin ”Mitä tehtiin?”, ”Mitä tapahtui?” tai ”Mitä opittiin?”. Näkyväksi teke-
minen, jälkien jättäminen ja kirjausten tekeminen¹, ei kuitenkaan välttämättä
johda mihinkään. Dokumentalismen teoriassa dokumentit jaetaan vahvoihin ja
heikkoihin dokumentteihin riippuen niiden yhteydestä sosiaaliseen todellisuu-
teen. Vahva dokumentti on sosiaalisen toiminnan tallentamista ja sosiaalista toi-
mintaa. Vahva dokumentti kestää aikaa. Heikko dokumentti puolestaan on rekis-
terimerkintä tai kirjaus, todiste tapahtuneesta (Ferraris 2013, s. 267).

Soveltaen Ferraroksen filosofiaa varhaiskasvatukseen voidaan ajatella, että doku-
mentit pelkinä tallenteina ovat ”heikkoja”, mutta niistä voi tulla ”vahvoja” mo-
niäänisten tulkintojen ja tavoitteellisen reflektoinnin kautta – siis silloin kun pu-
hutaan pedagogisesta dokumentoinnista. Niinpä päiväkotiryhmän projekti, jota
suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan dokumentoinnin avulla, muokkaa sosiaa-
lista todellisuutta ainutlaatuisella, juuri näiden ihmisten vuorovaikutuksessa syn-
tyvällä tavalla. Projektista tulee erilainen kuin naapuripäiväkodissa samasta ai-
heesta tehty projekti.

Dokumentoinnin filosofiaa tiivistäen pedagoginen dokumentointiprosessi muo-
vautuu suhteessa siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jossa sitä käytetään. Se *on*
osa sosiaalisia suhteita, kohtaamisia, minuuden ja toiseuden kokemuksia – ja so-
siaalinen todellisuus muuttuu. Tätä prosessia ei voi kopioida kulttuurista tai päi-
väkodista toiseen. Kun ihmiset kokoontuvat keskustelemaan dokumenttien ää-
relle, todellisuus tulee tulkituksi aina ainutlaatuisella tavalla.

Dokumentointi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa

Ferraroksen mukaan sosiaalisen todellisuuden sisällä ja yhteydessä siihen on ins-
titutionaalisen todellisuuden alue, jolla toimiminen on ohjelmoitua, tavoitteel-
lista ja historian kautta kehittyneitä (2013, s. 265). Tässä väitöstudiumissa so-
vellan institutionaalisen todellisuuden alueen käsitettä varhaiskasvatuskonteks-
tiin käyttämällä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin käsitettä. Käytän doku-
mentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin välistä käsitteellistä jännitettä analy-
soidessani ja tarkastellessani mistä varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa tallenta-
misessa on kyse. Tarkastelu tapahtuu yhteydessä varhaiskasvatuksen toiminta-
kulttuurien muotoutumiseen.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki päiväkodin toimintaym-
päristölle ominaiset käytännöt (Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönnholm,
2007, s. 31). Toimintakulttuuri tulee päiväkodissa näkyväksi arkisena toimin-
tana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2016) käyttää toimintakult-

¹ Ferraris, 2013: traces, inscriptions

Kati Rintakorpi

tuurin käsitettä kuvatessaan varhaiskasvatuksen käytäntöä ja käytäntöön vaikuttavia asioita. Se määrittelee toimintakulttuurin historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuuri pitää sisällään laajan kokonaisuuden varhaiskasvatuksessa tapahtuvia asioita alkaen sen taustalla olevista arvoista, organisoinnista ja johtamisesta aina lasten kanssa tapahtuvan toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen asti (OPH, 2016, s. 28). Näiden seikkojen yhdistyessä kussakin päiväkodissa ja ryhmässä muotoutuu omanlainen toimintakulttuuri oppimiskäsityksineen, tapoineen, sääntöineen ja tavoitteineen (ks. Brotherus, 2004).

Tiivistäen totean, että pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on käsitteellistää, tulkita, arvioida ja kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Rinaldi, 1998; 2006).

2.2 Perusta: Reggiolainen traditio

Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan dokumentointi juontaa juurensa italialaiseen Reggio Emilia-kasvatusajatteluun, joka on kehittynyt kriittisessä vuorovaikutuksessa erilaisten oppimista ja kehitystä koskevien teorioiden ja käsitteiden kanssa (Edwards, Gandini ja Forman, 1998). 1970-luvulla Reggio Emilian varhaiskasvattajat ottivat vaikutteita radikaalista kasvatussuuntauksesta, jossa korostui konstruktivistinen oppimiskäsitys. Hyvä oppimisympäristö ruokkii lapsen itsenäisyyttä, aktiivisuutta ja luovuutta toimien ”kolmantena kasvattajana” muiden lasten ja aikuisten ohella (Rinaldi, 2006). Hieman myöhemmin reggiolaiset kasvattajat etenivät konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä kohti sosiokonstruktivistista käsitystä. Tällöin dokumentoiva työtapo omaksuttiin osaksi toimintaa lasten ja perheiden kanssa Reggio Emiliassa (Turner ja Wilson, 2009).

Reggiolainen kasvatusajattelu perustuu osallistavalle demokratialle ja kansalaisyhteiskunnalle (Edwards, ym., 1998, s. 8). Opetuksen menetelmät, sisällöt ja tavoitteet rakentuvat lasten, vanhempien, varhaiskasvattajien ja ympäröivän yhteisön jäsenten kohtaamisten tuottaman sosiaalisen ymmärryksen myötä, ja samalla myös yhteisö muuttuu. Tämä oppimista rakentava ja valtaa käyttävä yhteisö on Reggiossa laaja: se käsittää lasten ja varhaiskasvattajien lisäksi vanhemmat ja kaupungin asukkaat. Kasvatus ja oppiminen tapahtuvat yhteydessä erilaisiin tieteellisiin ja luoviin kokeiluihin ja tutkimuksiin ennakkoluulottomalla ja kokonaisvaltaisella tavalla (Project Zero ja Reggio Children, 2001; muistiinpanot opintomatkoiltani Reggio Emiliaan vuosina 1998 ja 2008). Toiminta ja sen suunnittelu toteutetaan yhteisössä tapahtuvana prosessimaisena virtauksena, josta käytetään nimitystä *progettazione*, kehkeytyvä opetussuunnitelma (ks. Dahlberg ja Moss, 2006, s. xi). Toiminnassa korostuu prosessimaisuus, joustavuus ja dialogisuus (Rinaldi, 1998, ss. 118–120). Reggiolaisen kasvatusajattelun ydintä on yhteisönä tapahtuva merkitysten ja tiedon etsiminen ja rakentelu. Erilaisilla ”kielellä” kuten kirjaimilla, numeroilla, taiteella, symboleilla ja puheella on tärkeä tehtävä lapsen oppimisen ja kehittymisen tukemisessa (ks. Vygotsky, 1978).

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Kasvattajan tehtävä on etsiä tilanteita, joissa ”*lapsi on näkemäisillään sen, minkä aikuinen jo näkee, ja antaa osaamisensa lapsen käyttöön*” (Malaguzzi, 1998, s. 84).

Reggiolaisessa toimintakulttuurissa dokumentointi liittyy lasten oppimisprosesseihin, joissa sen tehtävänä on ylläpitää opetusta dialogisessa suhteessa lasten oppimisen kanssa (Rinaldi, 1998, s. 120). Dokumentit rakentavat siltaa aikaisemman osaamisen ja esiin pilkistävän uuden osaamisen välille. Dokumentoinnin avulla pyritään antamaan arvoa lasten näkemyksille ja oivalluksille, ja tekemään abstrakteista ja ohikiitävistä hetkistä ainakin hetkeksi näkyviä ja avoimia demokraattiselle keskustelulle (Gandini, 1998). Lisäksi dokumentoinnin kautta on mahdollista arvioida ja haastaa vallitsevia olosuhteita, käsityksiä tai toimintatapoja monista eri perspektiiveistä käsin. Siten dokumentointi tarjoaa mahdollisuuden ”eettiseen vastarintaan” (Lenz Taguchi, 2006; 2010).

Sen lisäksi, että dokumentit ovat reggiolaisessa toimintakulttuurissa olennainen osa oppimisprosessia, dokumentoinnin prosessi vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö dokumentointiprosessiin (Rinaldi, 1998, s. 121). Dokumentoinnin avulla varhaiskasvattajat voivat myös purkaa ja koota uudelleen hajanaiset tulkintansa (Lenz Taguchi, 2010, s. 4; Rinaldi, 1998, s. 121). Dokumenttien ei ajatella tarjoavan yhtä oikeaa vastausta, mutta dokumentit voivat auttaa palaamaan kokemuksiin tai ajatuksiin ja käsittelemään niitä. Näin ollen dokumentit voivat vaikuttaa ihmisten tapaan ja mahdollisuuksiin kommunikoida, rakentaa ymmärrystä ja vaikuttaa. Tällöin dokumenttien avulla ohikiitävistä hetkistä ja abstrakteista ilmiöistä voidaan saada ote, ja niiden tarkastelun kautta toimintaa voidaan muokata tietoisesti yhteydessä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin. Reggio Emiliassa dokumentointia ei käytetä normatiiviseen arviointiin, vaan asioiden arvon tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (Rinaldi, 1998, s. 122).

Reggio Emilia-kasvatusajattelussa on sitouduttu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi nähdään kykenevänä ja pystyvänä oman oppimisensa ja tiedon rakentajana eikä kasvattajan normatiivisen arvioinnin ja toimien kohteena. Kasvattajan tehtävänä on tukea ja ylläpitää oppimista ja vuorovaikutusta sekä antaa osaamisensa lasten käyttöön sopivalla tavalla ja oikeaan aikaan. Tämä edellyttää kasvattajalta tutkivaa, avointa ja joustavaa pedagogista näkemystä (Rinaldi, 2006).

2.3 Kehitys: tulkintoja maailmalla

Reggio Emilia-kasvatusajattelu tuli kansainvälisesti tunnetuksi 1980-luvulla reggiolaisesta toiminnasta kootun ”The hundred languages of children” -näyttelyn myötä. Näyttelyssä dokumentit tekivät näkyväksi reggiolaista ”sadan kielen pedagogiikkaa”, lasten ilmaisuvoiman ja oppimispotentiaalin yhdistymistä. Monessa aikuislähtöisesti ja oppiainejakoisesti varhaiskasvatusta toteuttavassa maassa tämä tuntui uudenlaiselta mahdollisuudelta toteuttaa pienten lasten ope-

Kati Rintakorpi

tusta, ja reggiolainen kasvatusajattelu alkoi kiinnostaa opettajia ja tutkijoita laajasti. Kun arvovaltaisen Newsweek-lehden asiantuntijaraati valitsi reggiolaisen Diana-päiväkodin suunnannäyttäjäksi maailman varhaiskasvatuksessa vuonna 1991, vahvistui kiinnostus reggiolaisia toimintatapoja kohtaan.

Reggio Emilia-lähtöinen dokumentointi jakautui 1980–90-lukujen taitteessa maailmalla kahteen valtavyylään: pohjoisamerikkalaiseen ja skandinaaviseen traditioon. Pohjois-Amerikassa Harvardin yliopiston tutkijat (mm. Edwards, ym., 1998; Gardner, 1998; Project Zero ja Reggio Children, 2001) tekivät tiivistä yhteistyötä Reggio Emilian varhaiskasvattajien kanssa, minkä tuloksena vuonna 1993 julkaistiin englanninkielinen teos Reggio Emilia-kasvatusajattelusta (Edwards, ym., 1993 / 1998). Samaan aikaan ruotsalaiset tutkijat analysoivat Reggio Emilia-lähtöisen dokumentoinnin olemusta ottaen käyttöön *pedagogisen dokumentoinnin* käsitteen. He tuottivat määritelmän, jonka mukaan pedagogisen dokumentoinnin prosessiin liittyy havainnointi, prosessin sisältö, eli itse dokumentit, ja olennaisena osana dokumenttien reflektointi (Dahlberg, ym. 1999 / 2007). 2000-luvulla myös reggiolaiset ja pohjoisamerikkalaiset tutkijat ja kasvattajat ovat alkaneet puhua pedagogisesta dokumentoinnista dokumentointi-käsitteen rinnalla (ks. esim. Rinaldi, 2006; Stacey, 2015). Näiden kahden valtavyylän lisäksi myös Australiassa, Uudessa-Seelannissa, Iso-Britanniassa, Saksassa ja Italiassa on tehty tutkimus- ja kehittämistyötä, jota esittelen tämän luvun loppupuolella.

Pohjoisamerikkalainen traditio

Voisi sanoa, että pohjoisamerikkalaiset tutkijat ”löysivät” Reggio Emilia-kasvatusajattelun ja heidän kauttaan tieto siitä alkoi levitä laajasti. Myös minulle pohjoisamerikkalaiset tutkijat ovat olleet dokumentoinnin ensimmäisiä tulkkeja. Ilman heidän vaikutustaan olisin tuskin ryhtynyt urani mittaiselle tutkimusmatkalle dokumentoinnin pariin. Pohjoisamerikkalaiset tutkijat poimivat englanninkieliselle kasvattajayhteisölle esiin reggiolaisen toimintakulttuurin keskeiset tunnusmerkit ja avasivat niitä yhdessä alkuperäisten reggiolaisten kasvatusajattelijoiden (mm. Malaguzzi, Rinaldi, Vecchi ja Filippini) kanssa. Lisäksi he toivat esiin tunnettujen kasvatusteoreetikkojen ja kehityspsykologien (mm. Dewey, Piaget, Erikson, Bronfenbrenner ja Vygotsky) vaikutuksen reggiolaiseen ajatteluun (Edwards, ym., 1998). Pohjois-Amerikassa Reggio Emilia-kasvatusajattelusta inspiroituneet tutkijat ja kasvattajat näkivät ”sadan kielen pedagogiikan” ihanteellisena tapana toimia alle kouluikäisten lasten kanssa ja kehittää kasvattajien kykyä asettua vuorovaikutukseen lapsen kanssa (New, 2007; Phillips ja Bredekamp, 1998).

Vaikka reggiolaisesta ajattelutavasta ja sen visuaalisesta kulttuurista innostuttiin Pohjois-Amerikassa, ei reggiolaisia toimintatapoja ole ollut helppo juurruttaa toiminnan perusteisiin käytännössä (ks. Helm ja Katz, 2011; Katz, 1998; Stacey, 2015). Alkuperäinen reggiolainen kasvatusajattelu sai alkusysäyksensä toisen maailmansodan jälkeen yhteisön halusta rakentaa entistä parempaa maailmaa. Sen liikkeellepaneva voima olivat vanhemmat ja heidän pyrkimyksensä demo-

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

kratiaan (Malaguzzi, 1998). Pohjois-Amerikassa yhteiskunta ja varhaiskasvatussysteemi oppimis- ja lapsikäsitteelliseen on heterogeeninen, jopa pirstaleinen, ja varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee suuresti (Kamerman, 2006, s. 14). Pienessä italialaisessa Reggio Emilian kylässä muutos lähti sisältä päin, mutta kaikkialle muualla reggiolainen kasvatusajattelu tuodaan ulkoa pyrkien sovittamaan sen palasia olemassa olevasta systeemistä löytyviin aukkoihin tai korvaamaan systeemin vanhoja paloja uusilla.

Edwards, ym. (1998) nostivat kirjassaan amerikkalaisille kasvattajille kohdenneusti esiin, että dokumentointi tarjoaa sellaista tietoa lasten oppimisesta ja kehityksestä, jota ei voi osoittaa pohjoisamerikkalaiselle toimintakulttuurille tyypillisillä testeillä ja ”tsekkauslistoilla”. Huomio kiinnitettiin kasvatuksen toimintakulttuurin muuttamiseen behavioristisesta, lapsia objektiivisesta ja arvioivasta toimintatavasta kohti sosiokonstruktivistisesti suuntautunutta toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin ja dokumentoinnin välisen pedagogisen yhteyden luominen on keskeistä, mutta ei ongelmatonta (Helm ja Katz, 2011; Katz, 1998; Stacey, 2015).

Skandinaavinen traditio

Nostan skandinaavisesta dokumentointitraditiosta esiin Ruotsin, koska pedagogiseen dokumentointiin liittyvä tutkimus- ja kehittämistyö on siellä ollut laajaa ja pitkäjänteistä. Ruotsalaisten tekemä tutkimustyö ja heidän käsitteenmuodostuksensa dokumenteista pedagogisen dokumentointiprosessin sisältönä (mm. Dahlberg, ym., 2007; Lenz Taguchi, 2000) on ollut oman ajatteluni ja tutkimukseni kannalta merkittävä.

Ruotsalaistutkijat ovat paneutuneet pedagogiseen dokumentointiin tuottaen uusia, kriittisiä näkökulmia aiheeseen (mm. Barsotti, Dahlberg, Göthson ja Åsén, 1993; Lenz-Taguchi, 2000; Lindgren, 2012; Lund, 2007; Olsson, 2012). Vuonna 1988 Ruotsissa ryhdyttiin pohtimaan Reggio Emilia-kasvatusajattelun ulottuvuuksia niin käsitteellisellä kuin toiminnallisellakin tasolla. Reggio Emilian ja Tukholman yhteinen Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muuttuvassa maailmassa-projekti, joka alkoi vuonna 1993, vaikutti ruotsalaiseen pedagogiseen dokumentoinnin kehittämiseen ja tutkimukseen (Dahlberg, ym., 2007). Mukana tutkimus- ja kehittämistyössä olivat myös isobritannialainen Moss ja kanadalainen Pence (Dahlberg ja Moss, 2006; Dahlberg, ym. 1999 / 2007). Ruotsalaiset, kuten pohjoisamerikkalaisetkin, viehättyivät reggiolaisesta kasvatusajattelusta. Lisäksi ruotsalaiset tunnistivat dokumentointiin liittyvät riskit omassa kulttuurissaan ja alkoivat tarkastella niitä tutkimuksen avulla.

Vaatus pedagogisesta dokumentoinnista on ollut ruotsalaisissa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa vuodesta 1998 (Skolverket, 1998, s. 24). Dokumentointivelvoite on luonut toimintakulttuuriin jänniteitä. Lindgrenin (2012) mukaan opetussuunnitelmassa oleva vaatimus dokumentointiin saattaa peittää alleen eettiset kysymykset, kun varhaiskasvattajat suorittavat ”ylhäältä annettua” dokumentointitehtävänsä kyseenalaistamatta. On vaarana, että dokumentoiva toimintakulttuuri esineellistää lapsen. Lindgren, samoin kuin Sparrman ja Lindgren

Kati Rintakorpi

(2010) ja Vallberg Roth ja Månsson (2011) tuovat esille visuaalisen dokumentoinnin kautta tapahtuvan lasten ”näytteille asettamisen” ongelman: Haluaisitko itse, että toimintaasi vaikkapa työyhteisössä kuvattaisiin jatkuvasti, työkavereiden kanssa käymiäsi keskusteluja tallennettaisiin, ja nämä dokumentit toiminnastasi ja ajatuksistasi esitettäisiin työpaikkasi blogissa tai seinällä tai lähetettäisiin päivän päätteeksi kotiväelle sähköpostilla (ks. Alasuutari, ym., 2014)?

Vallan, vastarinnan ja vapauden käsitteiden problematisointi sekä eettisten näkökulmien kriittinen tarkastelu yhteydessä varhaiskasvatukseen ja pedagogiseen dokumentointiin on liittynyt vahvasti ruotsalaiseen pedagogisen dokumentoinnin tutkimustraditioon (Dahlberg, ym., 2007; Lenz Taguchi, 1996; 1997; 2010). Dokumentoija käyttää valtaa monella tavalla. Lasten osallisuuden ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin demokraattisen kehittämisen näkökulmasta on olennaista pohtia, miten dokumentointia käytettäessä lasta ei esineellistetä tai hänen oikeuttaan yksityisyyteen heikennetä. Koululaisten osallisuutta koulun ja kodin välisessä dokumentoinnissa tutkinut Markström (2015) tuo esiin, että edes vanhemmat lapset eivät aina koe voivansa vaikuttaa dokumentointiprosessiin. Jos lapsille annetaan rooli viestinviejinä eri osapuolten välillä, se saattaa asettaa heidät hankaliin ja monimutkaisiin tilanteisiin (Markström, 2015). Elfström Pettersson (2015) tutki, voitaisiinko riskiä lasten objektisointiin vähentää lisäämällä heidän osallisuuttaan dokumentoinnin tekemisessä. Hän havaitsi, että lasten osallisuus voitiin nähdä aktiivisena osallistumisena tai vaikuttamisena, joka aiheutti erilaisen dokumentin kuin opettaja oli alun perin suunnitellut. Tämän osallisuuden esiintulo edellytti kuitenkin opettajan joustavuutta tai luopumista omista visioistaan dokumentoinnin suhteen. Lasten osallisuuden kannalta merkityksellisempää kuin käytetty dokumentoinnin muoto olikin opettajan tapa vastata lasten aloitteisiin (Elfström Pettersson, 2015). Pedagogisen dokumentoinnin refleктоivan ja vuorovaikutuksellisen prosessin eräs tarkoitus on kehittää sellaista toimintakulttuuria, jossa valtaa jaetaan tarkoituksenmukaisella tavalla lasten, vanhempien ja varhaiskasvattajien kesken.

Ruotsalaiset tutkijat ovat tuoneet esiin tiedon postmodernin luonteen ja pedagogisen dokumentoinnin välisen yhteyden. Postmodernin käsityksen mukaan ei ole olemassa tiettyä ”totuutta”, joka odottaa löytäjänsä, vaan maailma ja käsityksemme siitä rakentuu ihmisten sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Tällöin kasvatustoiminnassa ei etsitä ”oikeita” vastauksia, vaan annetaan asioille yhteisiä merkityksiä. Tämä pätee myös varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan arviointiin. Pedagoginen dokumentointi ei ole lapsen kykyjen ja ominaisuuksien arviointia ja määrittelyä ennalta asetettujen normien mukaisesti, vaan lasten ja aikuisten oppimisprosessi, jossa pyritään reflektiiviseen ja demokraattiseen pedagogiseen käytäntöön (Dahlberg, ym., 2007). Tässä on kuitenkin hankaluuksia. Emilson ja Pramling Samuelsson (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että dokumentointia tekevät opettajat olivat joko toiminnan hiljaisia tarkkailijoita tai heidän oma näkemyksensä ohjasi kommunikaatiota lasten kanssa. Lisäksi Emilsonin ja Pramling Samuelssonin mukaan opettajat keskittyivät dokumentoimaan erityisesti lasten saavutuksia heidän näkökulmiensa tai prosessien sijaan. Siitä

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

huolimatta, että opettajilla oli tarkoitus arvioida vuorovaikutusta ja muokata toimintaa lasten näkemysten perusteella sosiokonstruktivistisella ja lasten osallisuuden huomioivalla tavalla, dokumentoinnissa painottuikin lasten osaamisen arviointi (Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014).

Australia ja Uusi Seelanti

2000-luvulla myös australialaiset (Fleet, Patterson ja Robertson, 2006; Kocher, 2008) ja uusiseelantilaiset (Blaiklock, 2008; 2013; Carr, 2005; 2011; Carr ja Lee, 2012) varhaiskasvatuksen parissa työskentelevät henkilöt alkoivat tutkia ja soveltaa reggiolaista kasvatustajattela omilla alueillaan. Australialaiset tutkijat (Fleet, Honing, Robertson, Semann ja Shepherd, 2011) määrittelevät pedagogisen dokumentoinnin reggiolaisessa hengessä ja ruotsalaisten luoman käsitteistön puitteissa. He korostavat, että pedagoginen dokumentti ei ole tallenne päivän tapahtumista tai leikekirja lasten töistä, koska niistä puuttuu huolellinen reflektio ja analyysi.

Australialainen Fler ja hänen tanskalainen tutkijakollegansa Hedegaard (Fler ja Hedegaard, 2010; Hedegaard, Fler, Bang ja Hviid, 2008) painottavat dokumentoinnin merkitystä lapsen kehityksen tarkastelussa ja erityisesti lapsen ymmärtämisessä kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta. Heidän kokonaisvaltainen lähestymistapansa lapsia koskevaan tutkimukseen on tarjonnut minulle praktista inspiraatiota etsiessäni omaa suuntaani väitöskirjatyöskentelyni alussa.

Hedegaardin (2008) mukaan lapsi ei tule varhaiskasvatukseen piiriin ”tyhjänä tauluna”, vaan hänellä on paljon kokemuksia ja osaamista, jotka ovat muodostuneet ja rakentuvat jatkuvasti hänen eri ympäristöjensä vaikutuksesta. Lapsen elämän eri ympäristöjen ja toimijoiden tulisi tehdä yhteistyötä, jotta lapsen elämää lähestyttäisiin ja ymmärrettäisiin kokonaisvaltaisella tavalla. Flerin ja Hedegaardin (2010) tutkimuksessa tulee mielenkiintoisella tavalla esiin, miten yksipuolinen tai normittava dokumentointi ja arviointi voi näyttää lapsen kehityksen päiväkodin näkökulmasta lähes yksinomaan negatiivisena. Vaikka lapsella olisi paljon kotikulttuurissa omaksuttuja vahvuuksia, niitä ei välttämättä hyödynnetä institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa, jossa edellytetään lapsen muuttumista sopimaan opetukseen eikä päinvastoin.

Uudessa Seelannissa on päädytty vahvaan Opetusministeriön ohjaukseen dokumentoinnin suhteen (Zhang, 2015) perustuen kuitenkin suppeaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan (Blaiklock, 2008; 2013, Zhang, 2015). Margaret Carrin (2001 / 2011) kehittämä Oppimistarina-menetelmä on valittu pääasialliseksi varhaiskasvatuksen arviointitavaksi ja Uuden Seelannin Opetusministeriö suosittelee sitä käytettäväksi kaikkialla varhaiskasvatuksessa. Carr ei yhdistä Oppimistarinoihin liittyvää dokumentointia reggiolaiseen viitekehukseen, vaan käsitteeseen lasten oppimistaipumuksista (learning dispositions) (Carr, 2011) ja oppijaidentiteetistä, jotka hän ja Lee nivovat yhteen sosiokulttuurisen oppimisteorian kanssa (Carr ja Lee, 2012). Carr ei myöskään käytä pedagogisen dokumentoinnin käsitettä, vaan puhuu dokumentoinnista osana Oppimistarinoiden avulla tehtävää arviointiprosessia, johon dokumentoinnin rinnalla kuuluvat kuvailemisen,

Kati Rintakorpi

keskustelemisen ja päätöksen tekemisen vaiheet (Carr, 2011). Oppimistariname-
netelmän avulla pyritään tukemaan lasten myönteisen oppijaidentiteetin rakentu-
mista ja lasten ohjautumista kohti uutta osaamista ja oppimista lapsilähtöisellä
tavalla (Carr, 2011).

Uudessa Seelannissa varhaiskasvattajien koulutukseen Oppimistarinoiden käyt-
tämiseksi on panostettu taloudellisesti paljon, mutta uusiseelantilaiset tutkijat ei-
vät ole vakuuttuneita niiden käyttämisestä ainoana varhaiskasvatuksen arviointi-
menetelmänä (Blaiklock, 2008; 2013; Hazard, 2011; Zhang, 2015). Blaiklockin
mukaan (2008; 2013) oppimistarinat eivät tuota tarkkaa ja luotettavaa tietoa las-
ten oppimisesta. Toisin sanoen, oppivatko lapset, mitä he oppivat ja kuinka tämä
oppiminen mitataan ja todistetaan luotettavasti ja kattavasti. Blaiklock argumen-
toi, että on mahdotonta tietää, käytetäänkö varhaiskasvatukseen sijoitettavat ra-
hat tarkoituksenmukaisesti, jos arviointi on subjektiivista tarinankerrontaa. Sak-
salaisen Schulzin (2015) mukaan Oppimistarinoiden tekemistä ohjaavat lomak-
keet ovat hyvä esimerkki joustavasta ja avoimesta havainnointityökalusta. Lo-
makkeiden avulla varhaiskasvattajan, lapsen ja vanhempien huomio kiinnitetään
lapsen osaamiseen puutteiden sijaan (Schulz, 2015), mikä on omiaan tuomaan
toimintakulttuuriin positiivisen vireen. Itse olen käyttänyt Oppimistarinamene-
telmää yhden lukuvuoden esiopetusryhmässä ja siihen liittyvät kokemukseni
ovat ristiriitaisia. Näen kuitenkin oppimistarinoiden mahdollisuudet lasten
myönteisen oppijaidentiteetin rakentumisen kannalta (Carr, 2011).

Iso-Britannia

Iso-Britanniassa lasten osallistumiselle avointa toimintatutkimusta on käytetty ja
kehitetty alle kouluikäisten lasten kanssa tutkimuksessa, jota kutsutaan Mosaiik-
kimenetelmäksi² (Clark, 2010; Moss ja Clark, 2011). Mosaiikkimenetelmässä
lapset osallistuvat tutkimuksen tekemiseen kansatutkijoina käyttäen visuaalisia
menetelmiä, kuten itse ottamiaan valokuvia, joiden avulla lasten elämästä muo-
dostetaan kokonaisvaltainen ”mosaiikki”. Lapset nähdään oman elämänsä asian-
tuntijoina ja mosaiikkimenetelmän avulla he, Clarkin (2010) mukaan, saavat
vahvoja työvälineitä omien näkemystensä kertomiseen tovereilleen, vanhem-
mille, varhaiskasvattajille ja tutkijoille. Näkemykseni mukaan dokumentointiin
osallistuminen ei kuitenkaan vielä kerro siitä, mitä dokumentoinnin jälkeen ta-
pahtuu. Pedagogisen dokumentoinnin kriteerien mukaan lasten osallisuuden pi-
täisi toteutua myös dokumenttien tulkintaan perustuvassa päätöksentekoproses-
sissa ja edelleen kasvatustoiminnassa. Ollakseen ferrarislaisittain ”vahva”, doku-
mentin tulisi tuottaa jotakin institutionaaliseen todellisuuteen, esimerkiksi yhtei-
söllisyyttä toimintakulttuuriin. Toisaalta jo se, että lapset saavat valtaa valita do-
kumentoinnin kohteita ja tallentaa tärkeiksi katsomiaan asioita, voi olla sosiaa-
lista toimintaa, jossa asioiden merkityksiä luodaan niiden dokumentointihetkellä.

Basford ja Bath (2014) ovat kiinnittäneet huomiota koulumaisen opetussuunni-
telman toteutumisen normatiivisen arvioinnin ja pedagogisen dokumentoinnin
välisiin vahvoihin jännitteisiin Iso-Britanniassa. Heidän mukaansa kyse on

² Engl. Mosaic approach

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

eräänlaisesta arviointipelistä. Isobritanniassa varhaiskasvattajat määrätään käyttämään normatiivista arviointia lasten osaamisen ja edistymisen testaamiseen ja mittaamiseen, mutta samanaikaisesti kansainväliset virtaukset, varhaiskasvattajien oma etiikka ja osittain myös lainsäädäntö asettavat paineita reflektiivisen ja eettisesti kestäväen pedagogiikan ja dokumentoinnin kehittämiseen. Niinpä englantilaiset varhaiskasvattajat pyrkivät samaan aikaan kehittämään ja toteuttamaan entistä yhteisöllisempää varhaiskasvatusta ja lapsilähtöistä pedagogista dokumentointia, ja toisaalta heillä on entistä suuremmat paineet tarjota viranomaisille ”kovia” todisteita lasten oppimisesta. Tutkimuksessa korostetaan varhaiskasvattajien korkeatasoisen koulutuksen tärkeyttä, jotta he pystyvät oman tietonsa ja ajattelunsa kautta soveltamaan näitä kahta erilaista lähestymistapaa työhönsään. Tunnistan nämä paineet myös suomalaisessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa.

Saksa

Knauf (2015) tutki Saksassa minkälaisia dokumentoinnin toteuttamistapoja eri päiväkodeissa on. Hän havaitsi, että toiset päiväkodit painottivat dokumentoinnin käyttöä arviointitarkoituksessa ja toiset ymmärtääkseen lasten ajattelua ja oppimista ja tehdäkseen sen näkyväksi. Dokumentoinnin yleisin muoto oli kuitenkin normatiivinen lasten osaamisen arviointi. Knauf toteaa, että päiväkodeissa ei hyödynnetty riittävästi pedagogisen dokumentoinnin tarjoamia laajoja mahdollisuuksia toimintakulttuurin muokkamiseen. Dokumentoinnilla on Knaufin (2015) mukaan ”kahdet kasvot” (ks. Basford ja Bath, 2014). Palaan dokumentoinnin kaksijakoisuuteen luvussa 3 kuvatessani erilaisia varhaiskasvatuksen opetus-suunnitelmaperinteitä.

Schulzin (2015) tutkimuksessa tulee esiin saman tyyppisiä toimintakulttuuriin liittyviä käytännöllisiä, eettisiä ja pedagogisia ongelmia kuin ruotsalaistenkin tutkimuksissa. Näiden kysymysten äärellä olen myös itse ollut sekä lastentarhanopettajan että tutkijan roolissa. Mitä, milloin, miten ja miksi lapsia havainnoidaan ja heidän toimintaansa dokumentoidaan? Schulzin mukaan varhaiskasvattajat saattavat organisoida havainnointityön kiireisen ja alati muuttuvan arjen lomassa siten, että tiettyä, ”vuorossa olevaa” lasta havainnoidaan, kun siihen on aikuisten kannalta sopiva hetki. Havainnot saadaan kirjattua ja lapsen nimi ruksattua havainnoitavien listalta. Havainnointi- ja dokumentointitilanne ei siis välttämättä valikoidu sen perusteella, että lapsi tekisi jotain oman oppimisensa kannalta merkityksellistä, vaan siksi, että tilaisuus on otollinen varhaiskasvattajien aikataulun tai muiden rutiinien kannalta. Schulzin (2015) tutkimuksesta käy myös ilmi, että havainnointi- ja dokumentointitilanne organisoidaan usein siten, että varhaiskasvattaja asettuu vihkoineen tai papereineen lapsen lähetyville ja ottaa hiljaisen tarkkailijan roolin. Tällöin varhaiskasvattaja ei ole havainnoidesaan lasten saatavilla, vaikka onkin fyysisesti läsnä. Jos dokumentointi on vain pakollinen, kaavamainen ja ulkokohtainen rutiini, sitä ei tulkintani mukaan voi pitää pedagogisena.

Italia

Italialaiset Picchio, Di Giandomenico ja Musatti (2014) tutkivat dokumentointia varhaiskasvatuksen arvioinnissa eri osapuolten avoimen osallistumisen näkökulmasta. He ehdottavat tietynlaisen suunnitelman rakentamista varhaiskasvatuksen avointa arviointia varten. Heidän suunnitelmansa keskittyy pedagogisen projektin laatimiseen ja arviointiin. Ne tapahtuvat vanhempien ja lasten kokemuksia dokumentoimalla ja kokemuksia analysoimalla sekä koko projektia arvioimalla. Picchio, ym. (2014) toteavat, että kun varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan sekä dokumenttien perusteella että yhteydessä sosiaalisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin, arviointi saa laajemman eettisen ja poliittisen arvon. Tällöin arviointi ei ole vain tekninen suoritus, jonka kautta luokitellaan, vastaako varhaiskasvatus asiantuntijoiden asettamia tavoitteita, vaan se on osa toimintakulttuurin kehittämistä. Lapset, vanhemmat ja varhaiskasvattajat tarkastelevat kokemuksiaan omista lähtökohdistaan käsin ja luovat yhteyksiä laajempiin sosiaalisisiin ja kasvatuksellisiin käsityksiinsä.

Picchion ym. (2014) mukaan tällaisessa osallistumiselle avoimessa mutta säädellyssä prosessissa jokaisen toimijan on mahdollista esittää näkemyksensä sekä toiminnan vahvuuksista ja heikkouksista että ottaa vastuuta menneestä ja suuntautua tulevaan. Täten laajennettu eri toimijoiden avoin osallistuminen tekee mahdolliseksi hajautetun laadun kontrolloinnin kriittisiä näkökulmia heikentämättä. Picchion ym. (2014) kuvaamassa prosessissa lasten, varhaiskasvattajien ja vanhempien näkemykset ja kokemukset muodostavat merkityksiä ja muokkaavat tapahtumia aktiivisella tavalla. Dokumentointisuunnitelma ohjaa lomakkeena vaihe vaiheelta arvioinnin suuntaamista, dokumentointimenetelmien valintaa ja sitä, minkälaisella kokoonpanolla dokumentteja missäkin vaiheessa tarkastellaan. Picchion ym. (2014) tutkimus on auttanut minua ymmärtämään, miten monimutkainen pedagogisen dokumentoinnin prosessi voidaan saada käytännön tasolle.

Yhteenvetona tiivistän, että sosiokulttuurisesti rakentuissa toimintakulttuureissa dokumentoinnin tehtävä on tukea sekä varhaiskasvattajien että lasten ajattelua. Pedagogista dokumentointia käytetään tuolloin erilaisten näkökulmien vuorovaikutukselliseen tarkasteluun ja yhteisen ymmärryksen etsimiseen. Tavoitteena on esimerkiksi arvioida ja kehittää yhteistä toimintakulttuuria tietoisesti varhaiskasvattajien, lasten ja vanhempien vuorovaikutuksessa. Dokumenttien avulla voidaan myös rakentaa siltaa oman ja toisen ihmisen maailmojen välille ja oppia ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta. Oppimista ja innovaatioita voi syntyä, kun dokumentit luovat yhteyksiä mielikuvituksen, luovuuden ja tiedon välille. Tämä sosiokulttuurisesti rakentuva pedagogisen dokumentoinnin prosessi alkaa erilaisten näkemysten ja kokemusten tallentamisesta ja jakamisesta dokumenttien avulla.

Toisenlaisessa toimintakulttuurissa tähän kokonaisvaltaiseen ja sosiaaliseen todellisuuden tarkasteluun ja rakenteluun ei osata, haluta tai voida heittäytyä. Silloin on tyyppillistä, että näkemysten ja kokemusten tallentaminen ei ole pedagogi-

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

sen dokumentointiprosessin alku, vaan dokumentoinnin päämäärä. Tällöin dokumentointi omaksutaan toimintakulttuuriin tiedon tallentamisen ja siirtämisen tapana, jonka tavoitteena ei ole arvioida ja kehittää toimintakulttuuria.

Eri maissa korostuvat pedagogisen dokumentoinnin traditiot auttavat käsitteellistämään ja havaitsemaan sekä tarkastelemaan kriittisesti niitä ilmiötä, joita varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tapahtuvaan tallentamiseen voi liittyä myös suomalaisessa kontekstissa. Tässä tarkastelussa pidän tärkeimpinä dokumentointiin liittyviä eettisiä, filosofisia ja pedagogisia kysymyksiä, joiden tulisi ohjata dokumentoinnin tavoitteita ja toteuttamistapoja käytännössä. Tällöin dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi kytkeytyvät yhteiskunnalliseen kehitykseen ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin. Pedagogisen dokumentoinnin tulisi auttaa arvioimaan ja kehittämään lapsiin ja opetukseen liittyviä käsityksiä sekä toimintatapoja yhteiskunnassa ja kasvatusinstituutioissa.

Seuraavaksi tarkastelen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa dokumentointia ja pedagogista dokumentointia ensin historiallisesta ja yhteiskunnallisesta viitekehyksestä ja sitten pedagogisesta ja filosofisesta viitekehyksestä käsin.

3. Dokumentointi Suomessa

Tämän väitöstutkimuksen julkaisu ajoittuu hetkeen, jolloin valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirja (OPH, 2016) on ensimmäistä kertaa julkaistu kaikkia varhaiskasvattajia velvoittavana määräyksenä. Pedagoginen dokumentointi osoitetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvattajille työkaluna, jota heidän tulee käyttää suunnitelmallisesti ja jatkuvasti ”*varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen pääasiallisena välineenä yhdessä lasten ja vanhempien kanssa*” (OPH, 2016, s. 37). Seuraavaksi tarkastelen, minkälaiseen maaperään pedagoginen dokumentointi Suomessa uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä laskeutuu. Kuvaan, miten dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi kytkeytyvät suomalaiseseen historialliseen ja yhteiskunnalliseen sekä pedagogiseen ja filosofiseen kontekstiin. Suomalainen dokumentoinnin kehitys on yhteydessä reggiolaiseen traditioon (ks. luku 2.2) ja siitä juontuviin kansainvälisiin kehityslinjoihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagoginen dokumentointi määrittellään ruotsalaisvaikutteisesti (ks. luku 2.3). Suomessa dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin tutkimus- ja kehittämistyö on hyvin alussa verrattuna pohjois-amerikkalaisten tai ruotsalaisten yli 20 vuotta kestäneeseen työskentelyyn tämän ilmiön parissa.

3.1 Historiallinen ja yhteiskunnallinen viitekehys

Ebeneser-säätiö, joka edustaa suomalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen ja varhaiskasvatuksen historiaa, on kerännyt ja tallettanut huomattavan määrän erilaisia dokumentteja lastentarhatyöstä 1800-luvun lopulta alkaen. Joukossa on

Kati Rintakorpi

lastentarhanopettajien muistiinpanovihkoja ja päiväkirjoja sekä kiertokirjeitä, joissa lastentarhanopettajat kertovat toisilleen työnsä iloista ja huolista. Arkistossa on lisäksi noin 5000 valokuvaa, leikekirjoja ja haastatteluita. Myös lastentarhan päiväkirjoja ja toimintakertomuksia on säilytetty (Ebeneser-säätiö). Näin ollen dokumentoinnin funktio arjessa on jo yli sadan vuoden ajan ollut muistojen tallentaminen ja toiminnan näkyväksi tekeminen. Vaikuttaa siltä, että lastentarhanopettajien toisilleen lähettämien kiertokirjeiden kautta dokumentointi on ollut myös vertaiskeskustelujen ja mahdollisesti ammatillisen kehittymisen väline.

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu Friedrich Fröbelin (1782-1852) luomaan lastentarhapedagogiikkaan, jossa korostetaan lasten henkisten toimintojen herättämistä ja sisäisen ja ulkoisen maailman välisen yhteyden syntymistä varhaislapsuudessa. Varsinaisen lastentarhatyön alullepanija ja vakiinnuttaja Suomessa on ollut Hanna Rothman (1856-1920). Hänen mukaansa opettajan tuli olla pikemminkin perheen ystävä kuin ylhäältä neuvoja jakeleva auktoriteetti. Lastentarhakasvatus perustui kristilliseen etiikkaan ja toiminnassa painotettiin rehellisyyttä, ahkeruutta ja lähimmäisenrakkautta (Rouvinen, 2007).

Kansalaisten demokratiaa korostava varhaiskasvatusperinne

Poliittisesta näkökulmasta tarkasteltuna dokumentointi on Suomessa kehittynyt yhteydessä pohjoismaiseen sosialidemokraattiseen hyvinvointia ja hoivaa korostavan perinteeseen, jonka peruseriaatteita on, että kaikilla kansalaisilla on pääsy palveluiden piiriin (ks. Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2014). Karilan (2012) mukaan pohjoismaiselle varhaiskasvatuspolitiikalle on tyypillistä painottaa kansalaisten demokratiaa. Tällöin hallinnolliset dokumentit voivat tukea ja varmistaa palvelujen tasa-arvoista saatavuutta ja toisaalta ohjata instituutioita tuottamaan luotettavia ja tasapuolisia dokumentteja palveluiden toteutumisesta käytännön tasolla. Dokumenttien tehtävä on luoda ihmisille mahdollisuuksia tehdä asioita (Ferraris, 2013). Karila (2012) kuvaa, että viime aikoina pohjoismaisen varhaiskasvatuksen keskiössä on ollut lasten oikeudet ja demokraattinen osallistuminen, kun taas aikaisemmin varhaiskasvatus, tai pikemminkin päivähoito, nähtiin vanhempien työssäkäynnin mahdollistajana. Demokratia liittyy lasten tasa-arvoiseen mahdollisuuteen osallistua varhaiskasvatukseen, mutta myös lasten ja vanhempien tasa-arvoiseen mahdollisuuteen vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen käytännössä.

Vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa demokratia käsitellään usein tasapuolisuutena. Dokumentoinnin suhteen se on näkynyt samanlaisten dokumenttien tuottamisena kaikille lapsille. Esimerkiksi kasvunkansioihin on tallennettu kaikille lapsille saman sisältöinen materiaali, tai kaikki lapset ovat tehneet saman askartelutehtävän, jonka dokumentit (valmiit työt) on laitettu esiin päiväkodin seinälle. Jos nämä dokumentit eivät kuitenkaan johda refleктоivaan keskusteluun, toiminnan arviointiin ja suunnitteluun tai toimintakulttuurin muokkaamiseen, ne eivät ole vahvoja (ks. Ferraris, 2013). Tällöin kyseessä ei ole pedagoginen dokumentointi, vaan varhaiskasvatuksen tallentaminen.

Uusliberalismin vaikutuksia varhaiskasvatukseen

Tällä vuosituuhannella uusliberalistisesta suorituskeskeisestä ja taloudellista etua tavoittelevasta ideologiasta on tutkijoiden mukaan tehty välttämätön ja itsestään selvä vaihtoehto myös koulutuksessa (Kinos, Robertson, Barbour ja Pukk, 2016; Vuorikoski ja Räisänen, 2010). Koulutus nähdään yhteiskunnan taloudellisen tuottavuuden takaajaksi, ja koulutukseen investoitavat voimavarat halutaan hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti (OECD, 2012; ks. OECD, 2017; Vuorikoski ja Räisänen, 2010). Tähän ajattelutapaan yhteydessä olevat varhaiskasvatuksessa tuotetut dokumentit liittyvät helposti lasten osaamisen ja oppimisen arviointiin. Ne pyrkivät todistamaan, että koulutus on tehokasta, eli lapset oppivat. Toisaalta pyrkimyksenä voi olla myös dokumentoida puutteita lapsen oppimisessa, jotta opetusta ja tukipalveluita voidaan tehostaa. Tällöin taustalla on taloudellisten intressien lisäksi myös humaaneja näkökohtia: jokaisella lapsella on oikeus saada tarvitsemansa tuki oppiakseen ja voidakseen hyvin.

Viime vuosina Suomessa on tapahtunut entistä laajamittaisempaa varhaiskasvatustalouden yksityistymistä. Patomäen (2015, s. ii) mukaan yksityisillä kilpailullisilla markkinoilla uusliberalismi pyrkii korvaamaan demokratiaa. Tällöin, varhaiskasvatuksen ollessa kyseessä, lapset ja heidän vanhempansa ovat asiakkaita (Patomäki, 2015, s. ii–iii), joiden käyttäytymistä ja asiakastyytyväisyyttä, kuten myös koulutuksen tai palvelun laatua ja tehokkuutta, arvioidaan tavoite- ja tulosjohtamisen hengessä (Vuorikoski ja Räisänen, 2010). Yksityisiä palveluja on markkinoitava. Taloudellisen tehokkuuden ja asiakkaiden tyytyväisyyden mittaamisen lisäksi yritysten on tärkeää myös tuottaa dokumentteja mediana, joka houkuttelee uusia asiakkaita, tai saa vanhat asiakkaat yhä uudestaan vakuuttamaan palvelun laadusta. Käsitykseni mukaan kaupallisuus voi lisätä pedagogiseen dokumentointiin liittyviä eettisiä riskejä, jos dokumenttien halutaan vain toistavan markkinointistrategiassa määriteltyä tarinaa.

Dokumentointi, hallinta ja valta varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen taloudellisen tehokkuuden lisäksi, ja siihen liittyen, myös lasten ja vanhempien normaaliutta tai yhteiskuntakelpoisuutta arvioidaan (Alasuutari ja Karila, 2010). Instituution toiminnassa hallinta on tärkeässä roolissa, ja sen myönteiset ja kielteiset rakentumismekanismit on aiheellista tunnistaa myös dokumentoinnin suhteen (ks. Alasuutari 2010, s. 196; Alasuutari, ym., 2014, ss. 98–99). Lapsen ja perheeseen ulkopäin kohdistettu dokumentointi liittyy vahvasti yhteiskunnalliseen hallintapyrkimykseen. Varhaiskasvattajat ovat dokumentoijina yhteiskunnallisen hallinnan toteuttajia, mutta myös kohteita. Poliittisesti tuotettujen dokumenttien, kuten lakien ja asetusten toteutumista valvotaan. Käytännössä tämä kontrollointi toteutuu varhaiskasvattajien tuottamien, toteutumista kuvaavien dokumenttien kautta, esimerkiksi päiväkotien käyttö- ja täyttö-asteraportoinnin muodossa (ks. Alasuutari, ym., 2014). Tämä ei ole uusi ilmiö. Jo lastentarhatyön alkuaikoina 1900-luvun alussa toiminnalle haettiin rahoitusta, tehtiin talousarvioita ja todennettiin ja valvottiin toimintaa toimintakertomusten, vuosikertomusten ja päiväkirjojen avulla (Ebeneser-säätiö).

Kati Rintakorpi

Dokumentointivaatimusten viimeaikainen lisääntyminen voi johtaa lapsen ja perheen yksityisyyden heikentymiseen. Alasuutarin (2010) mukaan lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat voidaan nähdä lasten ja perheiden seuranta-järjestelmänä, joka läpivalaisee perheiden elämää suhteessa yhteiskunnan hallintajärjestelmiin.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa esiintyvät aikuisten ja lasten väliset epätasa-arvoiset valtasuhteet ovat riski lapsilähtöisen pedagogisen dokumentoinnin toteutumiselle. Ennen uusliberalismin nousua, 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa, päiväkotien aikuislähtöisiä ja urautuneita kasvatuskäytäntöjä alettiin ravistella Suomessa. Tällöin niiden rinnalle nousi erilaisia vaihtoehtopedagogiikoita kuten Montessori-, Steiner-, Freinet- ja freireläinen pedagogiikka. Niiden kautta voitiin pohtia varhaiskasvatuksessa esiintyviä valta- ja vuorovaikutussuhteita sekä pedagogiikan ja yhteiskunnan välisiä suhteita (Karila, 2016). Tähän aikaan kiinnostus reggiolaisia ajattelu- ja toimintatapoja kohtaan virisi Suomessa yksittäisten päiväkotien, tutkijoiden (mm. Kankaanranta, 1998; Kankaanranta ja Linnakylä, 1999; Karlsson ja Riihelä, 1991) ja varhaiskasvattajien toiminnassa. Yleisesti ottaen Reggio Emilia-kasvatusajattelu nähtiin pitkään – ja nähdään mahdollisesti vieläkin – melko yksipuolisesti kuvataidekasvatuksen ja lasten luovuuden tukemisen näkökulmasta. Siellä missä dokumentointi omaksuttiin osaksi suomalaista varhaiskasvatusta, sille annettiin lähinnä toiminnan näkyväksi tekemisen ja lasten kuuntelemisen funktio. Siihen ei liitetty syvempää filosofista tai oppimisteoreettista ajattelua joitakin poikkeuksia (ks. esim. Hakkola ja Virsu, 2000) lukuun ottamatta. Tutkijoiden mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on totuttu aikuislähtöiseen, ylhäältä alas toteutettuun pedagogiikkaan, jossa lapsi on kasvattajien toiminnan objekti, eikä oman elämänsä ja oppimisensa subjekti (Karila, 2013; Kinos, ym., 2016). Tällöin varhaiskasvattajat tekevät lapsia koskevia päätöksiä kuulematta heidän näkemyksiään (Kinos, ym., 2016). Kyseenalaistaminen, yksilöllisyys ja osallisuus ovat uusia asioita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, jossa demokratia on ollut edustuksellista eikä avointa ja osallistavaa (Boxberg ja Heikka, 2010; Karila, 2013; Kinos, ym., 2016). Reggiolaisesta traditiosta kehittynyt pedagoginen dokumentointi korostaa osallisuutta, toimijuutta ja demokratiaa, eivätkä ne voi toteutua, mikäli toimintakulttuuri on aikuislähtöinen ja lasten näkemyksiä väheksyvä.

Suomalaistutkimuksen (Alasuutari ja Karila, 2010) mukaan varhaiskasvattajien ja vanhempien käymissä kasvatustaluteluissa varhaiskasvattaja otti usein ohjaavan roolin ja vanhemmat asettuivat tai asetettiin vastaanottavaan rooliin. Kasvatustaluteluissa painottui kodin kasvatustaluttuurin käsittely eikä niihin sisällynyt päiväkodin toimintakulttuurin kriittistä tarkastelua. Kasvatustalutelu ei lisännyt päiväkodin toiminnan läpinäkyvyyttä vanhemmille, eikä suunnitelmalomakkeita käytetty lasten ja vanhempien vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseksi. Alasuutari ja Karila (2010) toteavat, että lapsen sosiaaliset suhteet eivät juurikaan näkyneet kasvatustaluteludokumenteissa, vaan hänen suhdettaan muihin lapsiin arvioitiin lähinnä hänen sosiaalisten taitojensa näkökulmasta. Ky-

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

seessä ei ollut uusia merkityksiä ja yhteistä ymmärrystä etsivä vuorovaikutuksellinen prosessi, jonka jälkeen todellisuus olisi jotenkin erilainen kuin ennen keskustelua. Paanasen ja Lipposen (2016) tutkimuksessa tuli esiin, että lasten näkemyksiä rekisteröitiin varhaiskasvatussuunnitelma-lomakkeisiin hyvin harvoin. Kun niitä joissakin tapauksissa oli rekisteröity, niillä ei ollut juurikaan vaikutusta siihen mitä varhaiskasvatuksessa käytännössä tehtiin. Muissa suomalaistutkimuksissa on viitteitä siitä, että varhaiskasvattajat eivät panneet täytántöön tai hyödyntäneet dokumentoinnin avulla kerättyä tietoa tavalla, joka olisi vaikuttanut varhaiskasvatuksen käytäntöön (Roos, 2015, Setälä, 2012).

Dokumentointi, osallisuus ja toimijuus

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa dokumentoinnilla viitataan usein ”lasten äänen kuulemiseen” varhaiskasvatuksen myönteisenä toimintatapana. Äänen käsitteen ajatellaan usein kritiikittömästi olevan ihmisen identiteetin ilmentymä, ja erilaisten äänien kuulemisen vahvistavan automaattisesti demokratiaa (Baker, 2009). Kuuleminen, lasten näkemysten tallentaminen, ei kuitenkaan vielä riitä. On syytä kysyä, miten lasten ääntä kantavista dokumenteista tulee osa sosiaalista todellisuutta muovaavaa, osallisuutta lisäävää ja toimijuutta tuottavaa pedagogista prosessia. Pitää myös kysyä, *mikä* on se lapsen ääni, jonka kuulemme ja jonka haluamme kuulla. On pohdittava, mitä teemme niille äänille, jotka ovat ristiriidassa oman kasvatuskäsityksemme, maailmankuvamme tai tunteidemme kanssa. Onko hiljaisuuskin ääni?

Käytännössä dokumentoinnissa on Suomessa jo pitkään keskitytty lasten piirrosten ja niihin liittyvien selitetekstien ja harjoitustehtävien keräämiseen lasten kansioihin. Tätä toimintatapaa alettiin 1990-luvulla kutsua kasvunkansiotyöskentelyksi. Lisäksi toimintaa on dokumentoitu erikoistilanteissa, kuten päiväkodin juhlissa. Lasten näkemyksiä on kuultu haastatteleamalla heitä. Toimintaa on tehty vanhemmille näkyväksi laittamalla lasten askarteluita ja piirroksia esille päiväkodin eteiseen. Monet näistä dokumentointitavoista olivat olleet olemassa jo ennen reggiolaisten vaikutteiden tuloa Suomeen, mutta niiden käyttö yleistyi ja monipuolistui osittain myös digitalisaation seurauksena 2000-luvulla. Nämä dokumentit eivät kuitenkaan ole olleet välineitä tulkita tai ymmärtää sosiaalista todellisuutta tai muokata toimintakulttuuria. Esimerkiksi suomalaiset päiväkodin ruokailu- ja lepohtokäytännöt ovat pysyneet samankaltaisina vuosikymmenestä toiseen, vaikka lapsilla on varmasti ollut sanansa sanottavana niistä (ks. Roos, 2016).

2010-luvulla dokumentointi on liitetty suomalaisessa tutkimuksessa osaksi lasten osallisuus- ja toimijuuskeskustelua (Hilppö, 2016; Kangas, 2016; Kumpulainen, Lipponen, Hilppö ja Mikkola, 2013; Mäkitalo, Nevanen, Ojala, Tast, Venninen ja Vilpas, 2011; Venninen ja Leinonen, 2013). Toimijuuden toteutuessa varhaiskasvatuksessa korostuu lasten kyky toimia omaehtoisesti erilaisissa tilanteissa ja vaikuttaa siihen mitä tapahtuu (Hilppö, 2016; Lipponen, Kumpulainen ja Hilppö, 2013).

Kati Rintakorpi

Koska dokumentointi on myös vallankäytön ja hallinnan väline (Alasuutari, 2010, s. 196) sen avulla voidaan vahvistaa, hiljentää, mykistää ja manipuloida yksittäisiä ääniä. Äänten käsittely vaikuttaa koko orkesterin sointiin. Kun otetaan huomioon Ferrariksen dokumentalismien teorian ydin: ”*Dokumenteilla on voima muuttaa sosiaalista todellisuutta*” (Ferraris, 2013, s. 254), avautuu dokumentoinnin kautta uhkaaviakin näköaloja, kuten kenen valitsema tai mikä on osallisuutta ja millainen on ”oikea” todellisuus (ks. Markström, 2015).

Dokumentointiin liittyvä lapsikäsitys

Alun perin suomalaisten lastentarhojen tarkoitus oli toimia lapsille kodinomaisina paikkoina, joissa he saivat ”äidillistä hoivaa, kasvatusta ja opetusta” (Rouvinen, 2007). Lapsat nähtiin heikkoina ja tarvitsevinä. Reggiolainen traditio puolestaan perustuu käsitykseen lapsesta kompetenttina ja ”rikkaana”. Reggiolaisia päiväkotia kuvataan tutkimuslaboratorioina, joiden koeputkissa suhisee elämäntapaisia tieteellisiä ja luovia kokeiluja (Edwards, ym., 1998).

Pedagogisen dokumentoinnin kannalta ero tarvitsevan ja kykenevän lapsen välillä on merkittävä. Vaikuttaa siltä, että lapsikäsitys, jossa lapsi nähdään aikuisen kanssa tasa-arvoisena, ja hänen näkemyksensä ja kokemuksensa arvokkaina, voi tuottaa dialogista ja lapsilähtöisesti muuttuvaa pedagogiikkaa. Suomalaiselle varhaiskasvatukselle tyypillinen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kolmiyhteys (OPH, 2016, s. 10) vaatii tilannekohtaisesti muovautuvan lapsikäsitteen: sama lapsi voi olla tarvitseva ja kykenevä päivän eri tilanteissa ja varhaiskasvattajien tulisi pystyä säätelemään omaa toimintaansa ja käyttämiään menetelmiä sensitiivisesti, älykkäästi ja joustavasti tarvitsevan ja kykenevän lapsen rinnalla.

Moniarvoisessa ja muuttuvassa yhteiskunnassa lapsi- ja oppimiskäsityksiä tulee jatkuvasti tarkastella ja kehittää myös poliittisilla foorumeilla, jotta lainsäädäntö ja varhaiskasvatukselle kohdistetut resurssit ovat yhteydessä lapsuuden ja oppimisen tutkimukseen, varhaiskasvatuksen toimintakulttuureihin ja perheiden elämään. Maailma on monella tavalla erilainen kuin poliitikkojen lapsuudessa. Vaikka ”lapsuus” on aina läsnä oleva ilmiö, aikuisten ymmärrys lapsuudesta määrittelee sen, minkälaisia henkilökohtaisia lapsuuksia ihmisille muodostuu (Mayall, 1996). Ferrarikseen (2013) viitaten käsitys lapsuudesta luodaan dokumentein tallennetun todellisuuden ja dokumenttien kautta käytävän vuorovaikutuksellisen keskustelun kautta. Pedagoginen dokumentointi voi tehdä nyky-lapsuutta ja varhaiskasvatusta entistä läpinäkyvämmäksi suhteessa yhteiskuntaan ja sen avulla voidaan mahdollisesti vaikuttaa lapsia koskevaan poliittiseen päätöksentekoon (Turner ja Wilson, 2009).

Yhteenvedon totean, että suomalaisen varhaiskasvatuksen juurilla fröbeliläisessä pedagogiikassa uskonnollinen ideologia on merkittävässä asemassa, kun taas Reggio Emilia -kasvatusajattelussa arvot ovat poliittisia. Pohjoismaissa kasvatuksen taustalla oleva arvomaailma on kulkenut uskonnosta kohti demokratiaa (Pramling Samuelsson ja Asplund Carlsson, 2008) ja edelleen kohti uusliberalismia (Kinos, ym., 2016). Yhteiskunnassamme varhaiskasvatuksessa tuotetuilla

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

dokumenteilla hallitaan ja hallinnoidaan varhaiskasvatusta, lasta, perhettä ja varhaiskasvattajia sekä markkinoidaan palveluita. Käsitykseni mukaan pedagoginen dokumentointi ei automaattisesti sulaudu osaksi olemassa olevia historiallisia tai yhteiskunnallisia käsityksiä ja toimintatapoja. Jos perheiden osallisuutta ja toimijuutta halutaan korostaa, tulee myös yhteiskunnallisia dokumentointikäytäntöjä uudistaa. Tämä prosessi on käynnissä valtakunnallisessa Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelmassa vuosina 2016–2018 (STM, 2017).

3.2 Pedagoginen ja filosofinen viitekehys

Kuten historiallisesta ja yhteiskunnallisesta, myös pedagogisesta näkökulmasta katsottuna varhaiskasvatusinstituutioissa elää samanaikaisesti eri aikakausilta juontuvia, keskenään erilaisia tulkintoja kasvatuksen tavoitteista ja toteuttamistavoista sekä lapsen ja aikuisen roolista kasvatuksessa (Karila, 2013). Suomessa yhteistä eri ammattilaissukupolville vaikuttaa olevan aikuislähtöinen kiinnittyminen kehityspsykologiaan jolloin kasvatustyö, ja sen myötä myös dokumentointi, sidotaan lapsen kehitystä korostavaan vaiheajatteluun (Niikko, 2010). Tällöin lapsi on aikuisen kasvatustoiminnan objekti. Tämä soveltuu uusliberalistiseen suorituskeskeiseen ajatteluun, mutta on ristiriidassa lapsilähtöisen, prosessia ja osallistavaa demokratiaa korostavan näkemyksen kanssa, jota Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2016) edellyttää varhaiskasvattajilta.

Dokumentointi eri näkökulmien ristivedossa

Esittelin aiemmin jaottelun anglosaksiseen opetussuunnitelmaperinteeseen, jossa painotetaan akateemisia kouluvalmiuksia ja pohjoismaisen opetussuunnitelmaperinteen, jossa painotetaan oppilaiden kokonaisvaltaista kehittymistä (Alasuutari ym., 2014; Bennett, 2005; 2010). Kumpikaan ääripää ei ole yksiselitteisesti hyvä tai huono. Hallinnon näkökulmasta lasten kouluvalmiudet ja yhteiskunnan terve sosioekonominen kehitys voi olla laadun olennaisin mittari. Vanhempien näkökulmasta varhaiskasvatuksen tärkein laatutekijä voi olla varhaiskasvatuksen luotettavuus ja helppo saatavuus. Yhteisölle tärkeintä voi olla yhteisten arvojen jakaminen, ja vähemmistöille laatu voi merkitä mahdollisuutta siirtää kulttuuria ja kieltä sukupolvelta toiselle (OECD, 2012, s. 23).

Pohjoismaissa tulevaisuuden linjoja ja ohjaavia dokumentteja, kuten opetussuunnitelmia, valmistellaan yleensä työryhmissä, joissa eri eturyhmät ovat edustettuina. Yleensä näiden työryhmien tavoitteena on saavuttaa konsensus (Karila, 2012). Valtakunnallisten opetussuunnitelmien tarkoituksena on tuottaa varhaiskasvatuksessa sitä laatua, joka kussakin yhteiskunnassa on valittu varhaiskasvatuksen tavoitteeksi (OECD, 2006). Suomalaisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) lapset ja vanhemmat otetaan mukaan toimintakulttuurin laatu keskusteluun edellyttämällä kaikilta varhaiskasvattajilta prosessimaista pedagogista dokumentointia yhdessä heidän kanssaan. Lapsen korkeaksi kokema laatu voi olla sitä mikä tuntuu tärkeältä ja hyvältä kaksi- tai kuusivuotiaan näkökulmasta. Laatu on lasten ja varhaiskasvattajien yhdessä kokemaa arkea (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen, 1999). Kun aikuiset avaavat

Kati Rintakorpi

reitien pedagogisen dokumentoinnin avulla, lasten näkökulmat laatuun voidaan selvittää ja laadun toteutumista voidaan arvioida paikallisesti yhdessä heidän kanssaan.

Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä painotetaan lasten kokonaisvaltaista kasvua, oppimista ja hyvinvointia muiden Pohjoismaiden tavoin (Alasuutari, ym., 2014). Karilan (2012) mukaan pohjoismaisten opetussuunnitelmien ja käytännön toiminnan välillä vallitsee kuitenkin ristiriita, jota kohtaan esitetään kasvavaa kritiikkiä. On viitteitä siitä, että opetussuunnitelman sosiaalipedagogisesta painotuksesta huolimatta varhaiskasvatus on Pohjoismaissakin muuttumassa yhä koulumaisemmaksi arvioinnin standardoitumisen myötä. Keskinen ja Lounassalo (2011) tarkastelevat lasta normittavan dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin välistä kulttuurien törmäystä huomauttaen, että pedagogisessa dokumentoinnissa kyse ei ole arvioinnista, vaan arvion antamisesta. Heidän mukaansa ”*Pedagoginen dokumentointi kääntää huomion diagnoosista dialogiin.*” (Keskinen ja Lounassalo, 2011, ss. 203–204).

On selvää, että kotona, varhaiskasvatuksessa ja terveydenhuollossa tarvitaan myös yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa lapsen ongelmista, jotta häntä voidaan tukea ja auttaa. Kehityksen pulmien tai oppimisvaikeuksien varhainen havaitseminen on tärkeää paitsi opetuksen ja tukitoimien suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta, myös lapsen oikeuksien kannalta (ks. OPH, 2016). Kuitenkin, jos aikuis- ja ongelmalähtöinen dokumentointi on ainut dokumentoinnin tapa ja kohdistuu kaikkiin lapsiin ”tehokkaasti ja säännöllisesti” (Koivunen ja Lehtinen, 2015, s.11), on tärkeää kysyä, mihin kasvatuksen laajempiin tavoitteisiin se vastaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) tai Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014), tai niitä edeltävissäkään ohjausdokumenteissa, ei ole asetettu lasten oppimiselle tai kehitykselle päätavoitteita, tai kehoiteta lasten yksityiskohtaiseen testaamiseen. Arvioinnin kohteena on toiminta eikä lapsi. Silti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ollaan jo pitkään, enemmän tai vähemmän avoimesti, käytetty dokumentointia lasten osaamisen ja kehityksen arviointiin suhteessa standardeihin. Käytännössä arviointi tapahtuu erilaisten valmiiden testien³, tai kunnan varhaiskasvatushallinnossa tuotettujen arviointilistojen avulla. Tämä tapahtuu siitä huolimatta, että lähes jokainen lapsi käy neuvolassa terveydenhoitajan mitattavana, testattavana, arvioitavana ja dokumentoitavana 15 kertaa ja lääkärintarkastuksessa 5 kertaa ennen kouluikää (THL, 2015).

Kun pedagogista dokumentointia tarkastellaan didaktisesta näkökulmasta, voidaan varhaiskasvattajien toimintaa pohtia monien eri dokumenttien valossa tapahtuvana muuntuvana arviointina⁴ (Alasuutari, ym., 2014; Vallberg-Roth, 2012). Tällöin opettajat ja muut varhaiskasvattajat eivät tee johtopäätöksiä yhden tai kahden dokumentointi- tai arviointi-instrumentin varassa, vaan liikkuvat

³ Esimerkiksi Kontrolloitu piirrostarckailu-, Kettu-, Lumiukko- ja Mavalka-testit

⁴ Engl. transformative assessment

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

usean menetelmän ja aineiston välillä. Niiden moninaisuuden lisäksi pedagogisen dokumentoinnin kokonaisuuteen kuuluvat myös erilaiset tavoitteet ja toimet. Muuntuvan arvioinnin laaja-alaisessa ja liikkuvassa kentässä toimiminen edellyttää varhaiskasvattajilta kriittistä ajattelua, joka johtaa dokumentoinnin ja arvioinnin koulumaisten ja kokonaisvaltaisten näkökulmien ammatilliseen puntarointiin (Alasuutari, ym., 2014).

Dokumentointi ja lapsilähtöinen pedagogiikka

Pedagogisessa dokumentoinnissa opetukseen suhtaudutaan lapsilähtöisesti. Lapsilähtöinen pedagogiikka pyrkii maksimoimaan lasten aloitteet (Kinos, 2016). Lapsilähtöinen varhaiskasvatus toiminta perustuu kehkeytyvään opetussuunnitelmaan⁵ (ks. Kinos, ym., 2016; Osberg ja Biesta, 2008; Rinaldi, 1998), jossa lasten ja aikuisten intressit kytkeytyvät yhteen pedagogisen prosessin aikana. Pedagogisessa dokumentoinnissa kyse on lasten ja aikuisten ajatustenvaihdosta. Varhaiskasvattajan tehtävänä on huolehtia siitä, että toiminta tapahtuu yhteydessä laajempiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin suuntanaan demokratia, osallisuus ja yhdenvertaisuus (Kinos, ym., 2016).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH, 2016) kokonaisuutena tarkastellessa syntyy käsitys siitä, että pedagogisen dokumentoinnin kautta on tarkoitus suunnata varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria entistä lapsilähtöisempään, vuorovaikutuksellisempaan, eheytympään ja pedagogisesti painottuneempaan suuntaan. Toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiin piirtyy myös tarve havaita ja todentaa oppimisen ja kehityksen pulmat mahdollisimman varhain tuen määrittämiseksi ja hankkimiseksi, mikä tuo pedagogiseen dokumentointiin normittavan ja aikuislähtöisen juonteen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma esitellään dokumenttina, joka tallettaa lasta koskevia aikuisten päätöksiä, jotka ovat syntyneet lasta kuullen ja hänen asioistaan keskustellen. Pedagogisen dokumentoinnin nostaminen keskeiseksi työmenetelmäksi (OPH, 2016, s. 37) varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä hallinnollisena pyrkimyksenä kontrolloida, suunnata ja yhtenäistää eri ammattilaissukupolvien (Karila, 2013), mutta myös eri ammattiryhmien (Onnismaa ja Kalliala, 2010), näkemyksiä varhaiskasvatuksessa. Se voidaan nähdä myös pyrkimyksenä tuoda lasten näkemykset aidosti etualalle, vaikuttamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin ja siihen mitä ja miten varhaiskasvatuksessa tehdään.

Tiivistäen totean, että Suomessa dokumentointi-käsitteellä viitataan usein lapsen tuen tarpeen kartoittamiseen (Koivunen ja Lehtinen, 2015; OPH, 2016) ja pedagogisella dokumentoinnilla varhaiskasvatuksen sosiokulttuurisesti rakentuvan toimintakulttuurin kehittämiseen (Keskinen ja Lounassalo, 2011; OPH, 2016). Käytännössä kyse on kahdesta eri asiasta, joiden tavoitteet ja taustalla olevat lapsi- ja kasvatuskäsitykset ovat erilaiset. Normittavan, aikuislähtöisen dokumentoinnin ja luovan, lapsilähtöisen pedagogisen dokumentoinnin yhdistelmä voi kuitenkin olla hyödyllinen (Alasuutari ym., 2014) jos edellinen muodostaa

⁵ Engl. emergent curriculum, ital. progettaazione

ikään kuin turvaverkon lapsen kehitykselle ja jälkimmäinen tuo lapsen näkemyksen etualalle (ks. OECD, 2012). Tämä edellyttää joustavaa liikkumista koulu-maisen ja sosiaalipedagogisen opetussuunnitelmaperinteen, tarvitsevan ja kompetentin lapsikäsitteiden jatkumolla.

4. Tutkimuksen toteuttaminen

Edellisissä luvuissa olen kuvannut erilaisia dokumentointiin ja pedagogiseen liittyviä näkökohtia ja aikaisempia tutkimustuloksia. Oma näkemykseni dokumentoinnista ja pedagogisesta dokumentoinnista on kehittynyt yhteydessä reggiolaiseen sosiokonstruktivistiseen traditioon, jonka yhdistän käsitykseen kompetentista lapsesta yhteiskunnan ja oman yhteisönsä tärkeänä toimijana. Käsitykseni oppimisesta perustuu sosiokulttuuriseen teoriaan. Viitekehitykseni mukaan pedagoginen dokumentointi on vuorovaikutuksellinen väline varhaiskasvatuksessa. Suhtaudun todellisuuteen ja tietoon suhteellisinä. Ne rakentuvat ja muuntuvat historiallisissa, kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa kontekstissa erilaisten tulkintojen kautta. Tämä tieteenfilosofinen paradigmani liittyy myös käsitykseeni pedagogisen dokumentoinnin funktiosta. Varhaiskasvatuksessa pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena ei ole löytää yhtä ainoaa ”totuutta”, vaan rakentaa yhteistä ymmärrystä asioiden merkityksistä. Tässä tutkimuksessa rakennan ymmärrystä pedagogisen dokumentoinnin ilmiöstä tutkimusmenetelmien, -aineistojen ja tutkijoiden moniäänisen vuoropuhelun avulla. Ymmärrän tutkimukseni käytäntölähtöisenä tutkimuksena, jossa jostakin ilmiöstä pyritään rakentamaan ymmärrystä siten, että teoria ja käytäntö informoivat toinen toisiaan (Hope, 2011). Käytäntölähtöisen tutkimuksen tavoitteena on usein tuottaa uutta tietoa, kehittää uusia näkökulmia ja etsiä toimintamalleja oppimisen, koulutuksen ja työn tekemisen tueksi (Kotila ja Hämäläinen, 2014).

Seuraavaksi siirryn kuvaamaan, miten omat tutkimukseni ovat rakentuneet ja minkälaisia tuloksia ne tarjoavat. Tässä luvussa esittelen ensin kaksi tutkimusongelmaa, joihin tässä väitöskirjassa etsin vastauksia neljän osatutkimukseni kautta. Sen jälkeen kuvaan käyttämäni kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän, niiden tuottaman triangulaation sekä otantaan ja aineistojen analysointiin liittyviä yleisiä seikkoja. Lopuksi tuon esiin tutkimuksen eettisyyteen ja haasteisiin liittyviä seikkoja.

Kansainvälisesti erityisesti päiväkodin pienimpiä lapsia ja heidän vanhempiaan koskeva dokumentointitutkimus on ollut vähäistä, ja kvantitatiivinen varhaiskasvatuksen dokumentoinnin tutkiminen olematonta. Suomessa on tarve luoda perustaa pedagogista dokumentointia koskevalle tutkimukselle ja tarkastella pedagogisen dokumentoinnin lähtökohtia ja mahdollisuuksia yhteydessä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin. Näihin haasteisiin olen pyrkinyt vastaamaan omissa tutkimuksissani. Olen suunnitellut ja toteuttanut tutkimukseni siten, että ne täydentäisivät aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia.

Väitöskirjatyöskentelyni liikkeellepanevana voimana ovat olleet kysymykset, joita olen usein lastentarhanopettajana toimisessani pohtinut itse tekemieni tai

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

muiden tekemien dokumenttien äärellä: Mikä on dokumenttien merkitys ja dokumentoinnin tavoite? Mitä dokumenteilla tehdään ja mitä niillä voitaisiin tehdä? Onko dokumentointi niin merkityksellistä, että siihen kannattaa panostaa? Jos on, niin miksi tai millä edellytyksillä? Milloin dokumentoinnista tulee pedagogista dokumentointia? Tässä väitöskirjassa nämä hajanaiset kysymykset kiteytyivät tutkimukseni edetessä kahdeksi tutkimusongelmaksi. Niitä tarkastelemalla pyrin tavoittamaan varhaiskasvatuksen taustalla vaikuttavia, sen tavoitteisiin liittyviä ja käytännön toimintaan kohdistuvia seikkoja suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa:

1. Minkälaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin pedagoginen dokumentointi liittyy?
2. Mitkä ovat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet varhaiskasvatuksessa?

Vastaamalla tutkimusongelmiin pyrin yhteydessä teoriaan pohtimaan kriittisesti, millä edellytyksillä pedagoginen dokumentointi voidaan saada osaksi kehittyvää varhaiskasvatusta – ja pitäisikö se saada. Tämän katson olevan erityisen tarpeellista juuri nyt, kun pedagoginen dokumentointi otetaan Suomessa ensimmäistä kertaa jatkuvaan ja säännölliseen käyttöön uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vaatimuksesta (OPH, 2016).

Väitöskirjani koostuu tämän johdantoartikkelin lisäksi neljästä tieteellisestä artikkelista, jotka ovat raportteja osatutkimuksistani. Kaikki neljä osatutkimustani tuovat vastauksia molempiin tutkimusongelmiini. Ensimmäiseen tutkimusongelmaani vastaavat erityisesti toinen, kolmas ja neljäs osatutkimukseni, joista neljännen rooli painottuu. Toiseen tutkimusongelmaani saadaan erityisesti käytäntöön liittyviä vastauksia ensimmäisen, toisen ja kolmannen osatutkimukseni tuloksista. Taulukossa 1 esittelen väitöskirjani rakenteen.

Kati Rintakorpi

Taulukko 1. Väitöskirjan rakenne

Artikkeli (osatutkimus)	1. Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study	2. Documenting with ECE teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood education practices	3. Lapsen ”liikkumavara” varhaiskasvatuksen eestosten ristivedossa	4. Pedagogical documentation and their relation to everyday activities in the early years
Kirjoittaja(t)	Rintakorpi, K., Lipponen, L. ja Reunamo, J.	Rintakorpi, K.	Pusa, T., Rintakorpi, K., Rusanen, S. ja Mäenpää, S.	Rintakorpi, K. ja Reunamo, J.
Julkaistu	<i>Early Years</i>	<i>Early Years</i>	<i>Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2016</i>	<i>Early Child Development and Care</i>
Julkaistu	2014	2016	2016	2016
Tutkimuksen tarkoitus	selvittää pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen liittyviä näkökulmia päiväkodin pienimpien lasten ryhmässä	tarkastella lastentarhan-opettajien näkemyksiä dokumentoinnin toteuttamisesta käytännössä	pohtia dokumenttien avulla, millainen liikkumavara lapselle varhaiskasvatuksessa muodostuu	tarkastella dokumentoinnin yhteyksiä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin, lasten toimintaan ja oppimiseen sekä taitoihin ja ominaisuuksiin
Metodit ja osallistajat	tapaustutkimus; taapero, hänen vanhempansa ja varhaiskasvattajansa	tapaustutkimus: 35:n esiopettajan ryhmä	ankkuroitu teoria; -lapsi, hänen äitinsä ja esiopettajansa -seitsemän 1–3 –vuotiaasta lasta, heidän vanhempansa ja varhaiskasvattajansa - varhais- ja taidekasvattajia kymmenestä päiväkodista	vertaileva tutkimus; 194 päiväkotia, 2 889 lasta, 179 varhaiskasvattajatiimiä, 13 kuntaa
Aineisto	laadullinen, kerätty vuonna 2012: valokuvat, muistiinpanot, videot ja haastattelut	laadullinen, kerätty vuonna 2014: avoimet kyselylomakkeet	laadullinen, kerätty vuosina 2012–2015: kasvunkansio, haastattelut, Viuhka-albumit, muistiinpanot, videot, kuukausiraportit	määrällinen, kerätty vuonna 2015: oppimisympäristön arviointilomakkeet, lapsihavainnoinnit ja lapsiarvioinnit
Aineiston analyysi	laadullinen aineisto- ja teorialähtöinen sisällönanalyysi	laadullinen ja määrällinen sisällönanalyysi	laadullinen: lähiluku, aineistolähtöinen sisällönanalyysi	määrällinen: korrelaatiot, keskiarvot ja esiintymistiheydet
Rahoitus				Ebeneser-säätiön Siiri Valli-apuraha 2015 (Rintakorpi) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014–2016 (Reunamo)

Kolmessa ensimmäisessä osatutkimuksessa lähestyn yksin tai lähestymme yhdessä tutkijakollegoiden kanssa dokumentointia ja pedagogista dokumentointia pääasiassa kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Neljännessä osatutkimuksessa käytämme kvantitatiivista menetelmää. Aineistot on kerätty Suomessa vuosina 2012–2015. Osatutkimuksista kirjoitetut vertaisarvioidut artikkelit on julkaistu kahdessa ulkomaalaisessa ja yhdessä suomalaisessa tieteellisessä julkaisussa vuosina 2014–2016. Julkaistut tutkimusartikkelini ovat väitöskirjani lopussa.

4.1 Tutkimusmenetelmät

Kasvatustieteelle on ominaista tutkia ihmisen itsensä luomaa merkitystodellisuutta. Tällöin ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää sen kautta, millaisia merkityksiä ja tarkoituksia ihmiset toiminnalleen antavat (Denzin ja Lincoln, 2000; Johnson ja Christensen, 2004; Willis, 2008). Käsitykseni mukaan todellisuus on eri ihmisten suhteellista todellisuutta (Johnson ja Christensen, 2004; Gupa ja Lincoln, 1989). En siis oletta, että tutkimustulokseni olisivat pysyviä tilanteesta riippumatta (Lincoln ja Gupa, 1985; 1988; Tynjälä, 1991) ja siten suoraan siirrettävissä toiseen yhteyteen. Olen väitöstutkimuksessani pyrkinyt rakentamaan monipuolista ymmärrystä varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta dokumentoinnista ja pedagogisesta dokumentoinnista erilaisten näkökulmien kautta (Creswell, 2014). Tästä syystä olen käyttänyt osatutkimuksissani erilaisia tutkimusmenetelmiä, aineistoja ja analyysitapoja ja työskennellyt yhdessä muiden tutkijoiden kanssa.

Tutkimuksessani kvalitatiivinen menetelmä tuo esiin lasten, varhaiskasvattajien ja vanhempien erilaisten kokemusten ja näkemysten rikkauden. Laadullisiin osatutkimuksiini osallistui yli 50 lasta, vanhempaa ja varhaiskasvattajaa, joten dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi valottuivat useasta perspektiivistä. Kvantitatiivisella menetelmällä hankkimieni tulosten avulla voin luoda varovaisia päätelmiä siitä, miten asiat vaikuttavat olevan yleisemmällä tasolla, koska määrälliseen osatutkimukseeni osallistui yli 3000 lasta ja varhaiskasvattajaa. Kokonaisuutena väitöstutkimukseni on monimenetelmäinen tutkimus, jossa samaa ilmiötä tarkastellaan useasta eri suunnasta ja kyse on triangulaatiosta (Denzin ja Lincoln, 2000; Kananen, 2008; Metsämuuronen, 2000; Tynjälä, 1991). Triangulaatiossa pyritään kartoittamaan tai selittämään ilmiön rikkautta ja monipuolisuutta monella tavalla (Cohen ja Manion, 1994, s. 233; Rantala, 2006). Menetelmätriangulaation, eli useiden tiedonhankintamenetelmien lisäksi käytän osatutkimuksissani erilaisia aineistoja ja tiedon lähteitä, joten kyseessä on myös aineistotriangulaatio (Luoma, Karjalainen ja Reinikainen, 2006; Patton, 1999). Koska dokumentointia ja pedagogista dokumentointia toteutetaan varhaiskasvatuksessa erilaisista lähtökohdista käsin ja erilaisin tavoittein, toivon määrällisen ja laadullisen menetelmän ja erilaisten aineistojen avaavan tutkittavaa kohdetta monipuolisemmin ja luotettavammin kuin käyttämällä vain yhtä menetelmää tai yhdenlaista aineistoa (ks. Denzin ja Lincoln, 2000; Kananen, 2008; Metsämuuronen, 2000; Rantala, 2006.) Lisäksi koen muiden tutkijoiden kanssa tekemäni yhteis-

Kati Rintakorpi

työn rikastaneen tutkimusprosessia ja vahvistavan tämän väitöstutkimuksen laatua, koska osatutkimuksissa tehdyt valinnat ja tulkinnat eivät ole suodattuneet vain omien näkemysten ja oman osaamiseni kautta (Rantala, 2006; Patton, 1999).

Kolme ensimmäistä osatutkimustani ovat pääasiassa kvalitatiivisia. Niiden aineistot on kerätty suoraan päiväkodeissa valo- ja videokuvaamalla, tallentamalla keskusteluita ja haastatteluita ja tekemällä muistiinpanoja, tekemällä avoimia lomake- ja sähköpostihaastatteluita päiväkotien työntekijöille ja vanhemmille sekä keräämällä päiväkodeissa tuotettuja valmiita dokumenttiaineistoja. Esittelen aineistot selkeyden vuoksi myöhemmin tarkemmin osatutkimuksittain.

Neljäs osatutkimukseni tuo tutkittavan ilmiön tarkasteluun kvantitatiivisen ulottuvuuden. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa tarkastellaan muuttujien välisiä yhteyksiä (Denzin ja Lincoln, 2000; Johnson ja Christensen, 2004). Neljännessä osatutkimuksessani tarkastelin kolmella riippumattomalla mittarilla kerättyjen tilastollisten aineistojen tiettyjen muuttujien välisiä korrelaatioita. Selvitin myös dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin määrää. Esittelen mittarit tarkemmin neljännen osatutkimuksen yhteydessä.

Dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyvien käsitteiden monitulkintaisuuden vuoksi tässä väitöstutkimuksessa on ollut haasteena määrittellä selkeästi, mitä dokumentoinnilla ja pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan (ks. Lincoln ja Gupa, 1985; 1988; Tynjälä, 1991; Vilkkä, 2009). Olen käsitteiden määrittelyssä tukeutunut ruotsalaistutkijoiden (Dahlberg, ym., 2007; Lenz Taguchi, 2000) esittämään jaotteluun, jonka mukaan dokumentit ovat pedagogisen dokumentointiprosessin sisältöä. Ymmärtääkseni tutkimaani ilmiötä syvemmin ja käsitteellistääkseeni varhaiskasvatuksen tallentamiseen liittyvää toimintaa luottavasti olen luonut vuorovaikutuksellisen suhteen laadullisiin osatutkimuksiini osallistuneiden henkilöiden kanssa (Metsämuuronen, 2005). Olen keskustellut heidän kanssaan, havainnoinut heidän toimintaansa ja toiminut yhdessä heidän kanssaan.

Luokittelen tutkimuksessani varhaiskasvattajien, lasten tai vanhempien toiminnan dokumentoinniksi, jos kyseessä on pelkkä tallentaminen, eli toiminnan, keskustelujen tai lasten töiden rekisteröinti. Mikäli pystyn päättämään, että heidän tekemänsä dokumentointi liittyy toiminnan reflektointiin, kehittämiseen tai suunnittelemiseen, eli dokumenttien pedagogiseen prosessointiin, luokittelen heidän tekemänsä dokumentoinnin pedagogiseksi dokumentoinniksi. Tätä päätelyketjua olen seurannut myös määrällisen osatutkimukseni käsitteenmäärittelyssä.

Käytin laadullisissa tutkimuksissani tarkoituksenmukaisen otannan⁶ periaatetta ja erityisesti intensiivisen otoksen⁷ strategiaa (Patton, 1990; 1999), eli valitsin

⁶ Engl. purposeful sampling

⁷ Engl. intensity sampling

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

osatutkimuksiini varhaiskasvattajia, joilla oli tietoa ja kokemusta varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta tallentamisesta. Pattonin (1990; 1999) mukaan tällaisten tutkittavasta ilmiöstä runsaasti tietävien tapausten⁸ avulla tutkija voi saada syvälistä tietoa tutkimuskohteestaan. Intensiivisen otoksen avulla tavoitellaan hyvää ja runsasta tietoa tutkittavasta aihepiiristä (Patton, 1990; 1999). Ensimmäisessä kvalitatiivisessa osatutkimuksessa kyseessä oli päiväkotia, jossa henkilökunta oli jo vuosia dokumentoinut toimintaa runsaasti. Heillä oli dokumentointitekniikoihin liittyvän osaamisen ja rutiinin lisäksi hyvät aika- ja laiteresurssit. Samassa päiväkodissa kerättyä aineistoa käytettiin myös kolmannen osatutkimuksen yhtenä osa-aineistona. Toiseen osatutkimukseen osallistui joukko lastentarhanopettajia, jotka olivat hakeutuneet dokumentointia käsittelevälle kurssille. He olivat siis luultavasti keskimääräistä kiinnostuneempia dokumentoinnista ja saivat kurssilta dokumentointiin liittyvää tietoa ja osaamista sekä käytännön kokemusta ennen tutkimusaineiston keruuta. Kolmannessa osatutkimuksessa oli kolme aineistoa. Niistä kaksi liittyi varhaiskasvattajiin, jotka olivat selkeästi paneutuneet dokumentointiin. Neljännessä, kvantitatiivisessa osatutkimuksessani sen sijaan pyrittiin satunnaisotannan avulla saamaan tutkittavasta ilmiöstä tietoa varhaiskasvatuksessa yleisemmin.

Yhteenvetona totean, että näkemykseni todellisuudesta moni-ilmeisenä ja käsitteykseni tiedosta rakentuvana ja muuntuvana ovat ohjanneet minut monimenetelmäisen ja useita aineistoja käyttävän tutkimuksen tekemiseen. Kvalitatiivisten osatutkimusteni kautta etsiydyin varhaiskasvatuksen arjen äärelle, niin lasten, varhaiskasvattajien kuin vanhempien näkemysten ja kokemusten pariin pyrkien ymmärtämään tutkimaani ilmiötä käytännön näkökulmasta. Kvantitatiivinen osatutkimukseni puolestaan tarjosi laajan aineistonsa vuoksi kiinnostavan tarkastelupinnan sille, mihin asioihin dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi liittyvät yleisemmällä tasolla. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisten tutkimusteni perspektiivejä voisi kuvata vertauskuvallisesti sanomalla, että sama rantaviiva näyttää erilaiselta riippuen siitä, tarkastellaanko sitä lentokoneen ikkunasta, laiturilla istuen vai vedessä kahlaten. Yhdessä eri tutkimusmenetelmät tuottavat tietoa, jota ei ole mahdollista hankkia vain yhdellä tavalla. Seuraavaksi kuvaan osatutkimusteni suorittamiseen liittyviä metodologisia seikkoja ja tutkimustuloksia.

4.2 Tutkimuksen eettisyys ja haasteita

Olen tutkimusta tehdessäni ja raportoidessani huomioinut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja noudatan tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyviä eettisiä periaatteita (TENK, 2009). Lasten, perheiden ja varhaiskasvattajien yksityisyyttä on kunnioitettu. Heitä on informoitu tutkimuksesta ja heiltä on saatu suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Heille on esitetty mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta milloin tahansa.

⁸ Engl. information-rich cases

Kati Rintakorpi

Osallistujien tunnistettavuus on pyritty estämään anonymisoimalla aineisto. Aineistossa esiintyvät henkilöiden tai paikkojen nimet on vaihdettu peitenimiksi tai nimiä ei mainita artikkeleissa (Kuula, 2006). Tutkimuksiin osallistuneiden kuntien varhaiskasvatusvirastoista on saatu luvat tutkimusten suorittamiseksi.

Eräs eettinen ongelma lapsia koskevassa tutkimuksessa oli se, että vaikka lapset suostuivatkin kuvattaviksi ja havainnoitaviksi, ja heille selitettiin tutkimuksen tarkoitus, he eivät kuitenkaan nuoren ikänsä vuoksi pystyneet ymmärtämään asiaa kokonaisuudessaan (Kuula, 2011). Aineistonkeruutilanteissa tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on ollut mahdollisuus kieltäytyä kuvaamisesta, haastattelemisesta tai havainnoinnista. Myös pienimpien lasten fyysisiä kuvaamisen kieltäviä eleitä ja ilmeitä on kunnioitettu.

Kaikkea henkistä ja sosiaalista haittaa pyrittiin välttämään huolellisesti sekä aineistonkeruun aikana että tutkimusten raportoinnissa (Wiberg, 2006). Erityisesti ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa käytetyn Viuhka-aineiston keräämisessä menttiin erittäin lähelle lasten ja perheiden arkea ja yksityisyyttä. Viuhkatutkimusta tehtiin pienten lasten arjessa ja sillä oli vaikutusta toiminnan sisältöihin. Näistä syistä johtuen eettisiin kysymyksiin paneuduttiin perusteellisesti. Vaikka tutkimukseen osallistuivat vain ryhmän uudet lapset, kaikkien ryhmän lasten ja vanhempien kanssa käytettiin tutkimusta varten kehitettyä Viuhka-dokumentointikansiota Kaikkia ryhmän lapsia myös valo- ja videokuvattiin ja Viuhkoja sekä videoita katsottiin kaikkien kanssa samalla tavalla. Tämä valinta tehtiin siksi, ettei kukaan lapsi tai vanhempi kokisi jäävänsä ulkopuolelle tai olevansa vähemmän tärkeä kuin joku toinen. Voidaan myös ajatella, että Viuhkatutkimuksesta oli lapsille ja perheille välitöntä hyötyä, koska dokumentteja käytettiin esimerkiksi lasten osallisuuden, itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden vahvistamisessa käytännössä.

Tämän väitöskirjan yhteenvedon kirjoittaminen suomeksi englannin sijaan on myös tutkimuseettinen ja mahdollisesti myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Ensinnäkin pidän tutkimuksen läpinäkyvyyttä lisäävänä, että osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä (aikuiset) saa mahdollisuuden lukea omalla äidinkielellään, miten heidän arkensa kääntyy tutkimukseksi. Toiseksi Suomen kielen käyttäminen helpottaa lukijoiden, esimerkiksi varhaiskasvattajien, tekemää tutkimustulosten käytännön sovellettavuuden arviointia (Lincoln ja Gupa, 1985; Tynjälä, 1991).

Tuon vielä tiivistetysti esiin joitakin monimenetelmäiseen tutkimukseen liittyviä haasteita. Ensinnäkin monien näkökulmien ja menetelmien käyttö eri osatutkimuksissa saattaa vaikeuttaa koherentin käsityksen muodostamista tästä väitöskirjakokonaisuudesta. Monimenetelmäisen tutkimuksen haasteena voi olla esimerkiksi ristiriitaiset tutkimustulokset (Johnson ja Christensen, 2004; Johnson ja Onwuegbuzie, 2004). Kuten aikaisemmin totesin, suhtaudun todellisuuteen ja tietoon suhteellisina ja pyrin tarkastelemaan tutkimani ilmiön erilaisia puolia tutkimusmenetelmien, -aineistojen ja tutkijoiden moniäänisen vuoropuhelun avulla.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Koska tarkoitukseni on rakentaa monipuolista ymmärrystä pedagogisesta dokumentoinnista, suhtaudun erilaisiin ja jopa toisistaan poikkeaviin tuloksiin kokonaisuutta rakentavina reflektioina varhaiskasvatuksen monimuotoisesta toimintakulttuurista.

Toiseksi, koska etenkin laadulliset osatutkimukseni ovat suodattuneet oman persoonani, kokemukseni, roolieni ja osaamiseni kautta, on omilla valinnoillani ja tulkinnoillani ollut suuri vaikutus tutkimuksen kulkuun ja johtopäätöksiin. Monimenetelmäinen tutkimus vaatii tutkijalta monipuolista asiantuntemusta sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tästä syystä on suositeltavaa, että monimenetelmäisissä tutkimuksissa tutkija ei työskentele yksin, vaan eri menetelmien asiantuntijat tuovat tutkimuksiin oman panoksensa (Johnson ja Christensen, 2004, Johnson ja Onwuegbuzie, 2004). Yhtä osatutkimusta lukuun ottamatta työskentelin yhdessä kokeneempien tutkijoiden kanssa. Tutkimusartikkelini on vertaisarvioitu ja väitöskirjani on käynyt läpi usean henkilön tekemät tarkastukset.

Kolmantena tutkimusta koskevana haasteena on, että laadullisissa tutkimuksissani käytin tarkoituksenmukaisen otannan periaatetta ja erityisesti intensiivisen otoksen strategiaa (Patton, 1990; 1999), enkä kerännyt aineistoa satunnaisista päiväkoteidesta tai satunnaisilta varhaiskasvattajilta. Tein tämän valinnan, koska halusin saada tietoa dokumentoinnin mahdollisuuksista ja haasteista silloin, kun dokumentointia todella tehdään ja siihen panostetaan. Tutkimuksen tekemisen aikana dokumentointi ei vielä ollut varhaiskasvattajia velvoittava määräys, ja ajallisista ja taloudellisista syistä johtuen en voinut ottaa sitä riskiä, että päätyisin tutkimaan dokumentointia kontekstissa, jossa ei dokumentoida. Mainittakoon vielä, että tuon joitakin määrälliseen osatutkimukseeni liittyviä spesifejä rajoituksia esiin neljännen osatutkimuksen esittelyn yhteydessä seuraavassa luvussa.

5. Osatutkimusten suorittaminen ja tulokset

Tässä luvussa esittelen tiivistetysti osatutkimsittain tutkimusteni osallistujat ja otantamenetelmät, aineistot ja niiden hankinnan menetöt, aineistojen analysoinnin ja tulkinnan prosessin sekä tutkimustulokset. Kuvaan osatutkimukseni siten, että ensin käsittelen kolme laadullista ja lopuksi neljännen, määrällisen, tutkimukseni. Seuraavassa luvussa kokoan ja pohdin tuloksia suhteessa väitöstutkimukseni kokonaisvaltaisiin tavoitteisiin.

Osatutkimus 1:

Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study

Dokumentointia vanhempien ja taaperoiden kanssa: Suomalainen tapaustutkimus

Väitöskirjani ensimmäinen laadullinen osatutkimus sai innoituksensa Fleerin ja Hedegaardin (2010) tutkimuksesta, jossa lapsen elämänpiirissä tapahtuva eri kulttuurien kohtaaminen ja niissä tapahtuva kokonaisvaltainen lapsen tilanteen

Kati Rintakorpi

ymmärtäminen ovat avainasemassa kasvatusta, sen tavoitteita ja menetelmiä suunniteltaessa ja arvioitaessa. Tutkimuksessa pyrimme selvittämään **pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen liittyviä näkökulmia päiväkodin pienimpien lasten ryhmässä** lasten siirtyessä kotihoidosta päiväkotihoitoon.

Tutkimuksen työkaluksi ideoitiin yhdessä tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvattajien kanssa dokumentointikansio, jota kutsuttiin Viuhkaksi. Tutkimukseen osallistuivat kaikki yhden päiväkodin 1–3-vuotiaat lapset (N = 7), jotka siirtyivät kotihoidosta päiväkotiin syksyllä 2012. Ensimmäinen osatutkimus on kyseisestä aineistosta tehty tapaustutkimus, johon osallistuivat 1,5-vuotias lapsi, Leo⁹, hänen vanhempansa ja varhaiskasvattajansa (2 lastenhoitajaa).

Valitsimme Leon tapauksen aineistosta sillä perusteella, että tuntui mielekkäältä tarkastella aktiivisesti toimivan mutta vielä puhumattoman taaperon toimintaa yhteydessä dokumentointiin. Pienimpien lasten parissa tehtyä dokumentointia on aikaisemmin tutkittu hyvin vähän ja myös siitä syystä valitsimme Leon tapauksen tarkastelun kohteeksi. Saman tutkimuksen muuta aineistoa tuli myöhemmin tilaisuus käyttää tämän väitöskirjan kolmannessa osatutkimuksessa.

Tutkimusaineisto koostui varhaiskasvattajien ja vanhempien Viuhkaan tallentamista valokuvista ja muistiinpanoista, varhaiskasvattajien kuvaamista videoista lasten toiminnasta, videokuvaamalla tallentamistani varhaiskasvattajien avoimista, keskustelunomaisista haastatteluista sekä vanhemmille tehdyistä sähköpostihaastatteluista. Tarkastelimme tutkimuksessa ajanjaksoa, jolloin Leo siirtyi kotihoidosta päiväkotiin syksyllä 2012.

Aineiston analyysissä pyrimme aineisto- ja teorialähtöisen sisällönanalyysin perusteella osoittamaan ensinnäkin, minkälaisia jälkiä ja yhdessä jaettuja kirjauksia sekä dokumentteja vanhemmat ja varhaiskasvattajat loivat Leon tueksi. Toiseksi analysoimme, miten kyseisiä dokumentteja käytettiin Leon, vanhempien ja varhaiskasvattajien välisessä yhteistyössä. Tutkimuskysymykset tarkentuivat koko aineiston sisällöllisen ja osittain määrällisenkin analysoinnin myötä. Käytimme analyysissä Ferrarixen (2011; 2013) dokumentointiin liittyvää käsitteistöä ja filosofiaa. Lisäksi aineistosta nousi esiin erilaisia hyvinvointiin liittyviä seikkoja, joiden käsitteellistämiseksi käytimme Allardtin (1993) hyvinvoinnin ulottuvuuksien jaottelua: *having*¹⁰, *loving*¹¹ ja *being*¹².

Ensimmäisen osatutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvattajien ja vanhempien kuvaukset voivat olla tärkeitä tarkoituksenmukaisen kasvatuksen kehittämisessä. Lisäksi Leon tapauksessa konkreettinen dokumentti, Viuhka, auttoi lasta käsittelemään kokemuksiaan kotona ja päiväkodissa sekä sopeutumaan uu-

⁹ Nimi muutettu

¹⁰ Suom. omistaminen

¹¹ Suom. myönteinen vuorovaikutus

¹² Suom. itsensä toteuttaminen

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

teen ympäristöön. Leon Viuhkalla oli asioiden rekisteröimisen lisäksi myös institutionaalista arvoa. Viuhka kuljetti tietoa koti- ja päiväkotiympäristön välillä sosiokulttuurisena välineenä tehden hänen tunteistaan ja mielenkiinnon kohteistaan näkyviä. Tämä antoi varhaiskasvattajille mahdollisuuksia ymmärtää Leon näkökulmaa ja helpottaa hänen koti-ikävänsä. Kotona vanhemmat ja sisarukset katsoivat Viuhkaa Leon kanssa ja pystyivät muistelemaan ja jakamaan Leon päiväkotikokemuksia ja -tunnelmia hänen kanssaan. Kun vanhemmat otettiin kanssadokeumentoijiksi, pedagogista dokumentoinnin prosessia voitiin käyttää reflektiivisen ja demokraattisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Toisin sanoen Viuhka tuotti vahvana dokumenttina yhteistyötä vanhempien kanssa (Ferraris, 2013).

Tutkimuksesta on kuitenkin myös nähtävissä, miten helposti pedagoginen dokumentointi muuttui pelkäksi tapahtumien tallentamiseksi ilman aikomustakaan hyödyntää tallenteita myöhemmin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Vahvasta dokumentista tuli heikko, kun lapsen tilanne muuttui. Kun Leo oli sopeutunut päiväkotiin, varhaiskasvattajilla ei ollut valmiuksia suunnata dokumentoinnin tavoitteita vastaamaan muuttunutta tilannetta.

Osatutkimus 2:

Documenting with ECE teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood education practices

Dokumentointia lastentarhanopettajien kanssa: Pedagoginen dokumentointi välineenä varhaiskasvatuksen käytännön kehittämisessä

Toinen laadullinen osatutkimukseni oli myös tapaustutkimus. Tarkastelin tutkimuksessa **lastentarhanopettajien myönteisiä ja kielteisiä näkemyksiä dokumentoinnin toteuttamisesta käytännössä.**

Keräsin tutkimuksen aineiston lastentarhanopettajilta, jotka osallistuivat pitämäläni pedagogisen dokumentoinnin kurssille. Kurssi oli osa erään pääkaupunkiseudun kunnan varhaiskasvatusviraston järjestämää lastentarhanopettajien täydennyskoulutusta. Kurssille hakeutuneet henkilöt osallistuivat sille vapaaehtoisesti, työajallaan ja maksutta. Suunnittelin kurssin paikallisen varhaiskasvatusviraston asiantuntijoiden pyynnöstä ja yhteistyössä heidän kanssaan. Toimin myös kurssin opettajana. Kurssilla käsiteltiin monipuolisesti ja kriittisesti pedagogiseen dokumentointiin liittyvää käsitteistöä, käytännön toteuttamistapoja ja yhteyksiä erilaisiin lapsikäsitteisiin sekä eheyettyyn opetukseen. Kurssi kesti 14 tuntia jaettuna kolmelle päivälle kuuden viikon aikana. Kurssikertojen välillä osallistujat harjoittelivat dokumentointia omilla työpaikoillaan.

Kurssille osallistui kaikkiaan 42 lastentarhanopettajaa, joista 35 (83 %) vastasi avoimeen kyselylomakkeeseen (Liite 1) kurssin loppuun. Kyselylomakkeella keräsin kurssille osallistuneiden lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia dokumentoinnista sekä niiden yhteyksistä heidän työhönsä. Kyselylomakkeiden lisäksi tein lyhyitä muistiinpanoja kurssin aikana käydyistä keskusteluista. Nämä muistiinpanot eivät olleet varsinaista tutkimusaineistoa, mutta auttoivat joissakin

Kati Rintakorpi

tapauksissa ymmärtämään, mitä opettajat tarkoittivat kyselylomakkeeseen kirjaamallaan vastauksilla.

Analysoin lastentarhanopettajien vastaukset käyttämällä laadullista sisällönanalyysiä (Mayring, 2000). Ensin jaoin ja koodasin aineiston analyttisiin yksiköihin opettajien esiintuomien asioiden mukaisesti. Koodaus tapahtui kahdessa osassa, koska analysoin aineistosta erikseen kielteiset ja myönteiset näkemykset dokumentoinnista. Sitten jaoin opettajien vastaukset luokkiin, jotka loin aineistolähtöisesti. Koska vietin kurssin aikana opettajien kanssa paljon aikaa keskustelun ja näin minkälaisia dokumentteja he olivat työssään lasten kanssa tuottaneet, minun oli mahdollista ymmärtää ja analysoida heidän avoimeen tutkimuslomakkeeseen kirjaamiaan vastauksia syvällisemmin kuin muuten olisi ollut mahdollista (ks. Lincoln ja Gupa, 1985). Seuraavassa analyysivaiheessa tein luokittelulle aineistolle yksinkertaisen määrällisen analyysin voidakseni arvioida eri näkemysten yleisyyttä. Lopuksi tarkastelin aineistoa teorialähtöisesti (Ferraris, 2013) etsien dokumentoinnin ja toimintakulttuurin välisiä yhteyksiä.

Tuloksista selvisi, että opettajien myönteiset näkemykset (196 mainintaa) dokumentoinnista olivat paljon yleisempiä kuin kielteiset näkemykset (71 mainintaa). Dokumentoinnin käyttämisellä oli selkeimmin myönteisiä yhteyksiä opettajien voimaantumiseen ammattilaisina (71,4 % opettajista toi esille tähän liittyviä asioita) ja siihen, miten he innostuivat tekemään kasvatustoimintaa ja tapahtumia näkyväksi lapsia ja vanhempia varten (64,7 % opettajista). Lähes puolet opettajista toi dokumentoinnin hyötyinä esiin lapsilähtöisten tai osallistavien toimintatapojen lisääntymisen ryhmän toiminnassa. Tulkintani mukaan nämä muutokset olivat kuitenkin heiveröisiä. Tutkimuksessa ei tullut esiin, miten tai missä määrin lasten näkemykset olisivat konkreettisesti vaikuttaneet toiminnan suunnitteluun, muokkaamiseen tai varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin.

Kaiken kaikkiaan tähän osatutkimukseen osallistuneille opettajille dokumentoinnin merkitys avautui ensisijaisesti siinä, miten he pystyivät tarkastelemaan omaa toimintaansa ja työtään jälkikäteen. He kokivat dokumentoinnin vahvistavan heidän ja lasten välistä yhteyttä ja heille itselleen tuntui konkretisoituvan, miksi he tekevät opettajan työtä. Toisena dokumentoinnin motiivina ja tavoitteena oli toiminnan näkyväksi tekeminen dokumenttien avulla. Dokumentoinnin vaikeuksista opettajat nostivat suurimpina esiin ajankäytön ongelmat, teknisten laitteiden riittämättömyyden ja dokumentoinnin oppimisen ongelmat.

Osatutkimus 3:

Lapsen ”liikkumavara” varhaiskasvatuksen eetosten ristivedossa

Kolmannessa laadullisessa osatutkimuksessa tarkastelimme suomalaista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea keskusteluttamalla kolmea osa-aineistoa keskenään ja suhteessa teoriaan. Tarkasteluamme suuntasi kysymys, **millainen liikkumavara lapselle muodostuu varhaiskasvatuksessa.**

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Kolmannen osatutkimuksen ensimmäinen aineisto koostui lapsen, vanhemman ja esiopettajan haastatteluista liittyen lapsen kasvunkansiodokumentteihin. Aineisto oli kerätty vuonna 2015. Toinen aineistoista oli Viuhka-tutkimuksen materiaalia, jonka olin kerännyt vuonna 2012–2013 tutkiessani Viuhka-dokumenttikansion käyttämistä päiväkodin pienimpien siirtyessä kotoa päiväkotiin (ks. osatutkimus 1). Kolmas aineisto sisälsi kymmenestä päiväkodista kerätyt varhaiskasvattajien ja varhaiskasvatuksen taidekasvattajien vuosina 2014–2015 kokoonmat kuukausiraporttidokumentit (N=76).

Analysoimme aineistot laadullisilla menetelmillä aineistolähtöisesti. Analyysi eteni vaiheittain käyttäen aineistojen lähilukua (Pöysä, 2015) ja sisällönanalyysiä (Tuomi ja Sarajärvi, 2009). Vaiheittaiseksi rakentunut ja aineistolähtöinen tutkimusprosessi vastasi useita ankkuroidun teorian¹³ piirteitä (ks. esim. Siitonen, 1999).

Loimme tutkijakollegoiden kanssa dokumenttiaineistoista analyysiprosessin myötä kolme katsontakantaa lapsuudesta ja opettajuudesta sekä niihin liittyvistä varhaiskasvatuksen toimintatavoista ja hoidon sekä kasvatuksen tehtävästä. Nimesimme katsontakannat yksilölliseksi, normittavaksi ja yhteisölliseksi eetokseksi. Tarkastelimme eetoksia kriittisen pedagogiikan valossa, jolloin ydinkäsymykseksi nousi, kenellä on valta varhaiskasvatuksessa (Allison, 2013). Analyysimme perusteella kunkin eetoksen kohdalla valta on eri taholla tai jakautunut eri tavoin. Yksilöllisessä eetoksessa valta on lapsella, normittavassa eetoksessa kasvattajalla ja yhteisöllisessä eetoksessa valta jakautuu demokraattisesti.

Tämän tutkimuksen perusteella oletamme, että kaikkia kolmea eetosta tarvitaan tasapainoisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Toisiaan leikkaavien yksilöllisen, normittavan ja yhteisöllisen eetoksen muodostama yhteinen alue tarjoaa liikkumavaran lapselle. Tätä liikkumavaraa, eli vallan jakautumista varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, tulisi säädellä kasvatuksen avulla tilannekohtaisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Kolmannen osatutkimuksen mukaan pedagoginen dokumentointi voi toimia ammatillisen reflektion välineenä hahmottaa ja säädellä lapsen liikkumavaraa käytännössä.

Osatutkimus 4:

Pedagogical documentation and its relations to everyday activities in the early years

Pedagogisen dokumentoinnin yhteydet varhaiskasvatustoimintaan

Neljäs osatutkimus on määrällinen vertaileva tutkimus, johon osallistui 2889 lasta ja 179 varhaiskasvattajatiimiä 194:ssä päiväkodissa 13:ssa kunnassa keväällä 2015. Neljännessä osatutkimuksessa tarkastelimme **dokumentoinnin yhteyksiä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin, lasten toimintaan ja oppimiseen sekä taitoihin ja ominaisuuksiin.**

¹³ Engl. grounded theory

Kati Rintakorpi

Hyödynsin neljännessä osatutkimuksessa valmista aineistoa, joka oli kerätty Reunamon Orientaatioprojekti-tutkimuksessa¹⁴. Aineisto oli osa suuren tutkimusprojektin analysoimatonta materiaalia. Reunamo tutkijaryhmineen oli tehnyt samoilla mittareilla esitutkimuksen lisäksi vastaavan tutkimuksen vuonna 2010, joten mittareiden toimivuutta on testattu, mittareita on käytetty jo aikaisemmin ja mittareihin on tehty tarvittavia muutoksia. Tähän prosessiin on vuosien varrella osallistunut kymmeniä varhaiskasvatuksen opiskelijoita, varhaiskasvattajia, tutkijoita ja kuntien varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, joten mittareista on kertynyt vuosien varrella runsaasti kokemuksia eri yhteyksissä.

Orientaatioprojekti -tutkimukseen osallistuneet päiväkodit pyrittiin valitsemaan satunnaisesti kaikkien 13:n kunnan päiväkotien joukosta. Kustakin osallistujapäiväkodista tarkoitus oli arpoa yksi lapsiryhmä, jonka lapset osallistuivat tutkimukseen. Tutkimuksen rajoituksina on mainittava, että tutkimus kohdistui vain eteläiseen Suomeen, 13:n kunnan alueelle, ja kaikissa kunnissa päiväkodeja ei valittu satunnaisesti kaikista kunnan päiväkodeista. Samoin ei voida olla varmoja siitä, että kustakin päiväkodista valittu ryhmä olisi valikoitunut otokseen satunnaisesti, vaan lienee niin, että joissakin päiväkodeissa ryhmä valikoitui henkilöstön keskustelujen perusteella. Päiväkoteihin annettu ohje oli valita satunnainen ryhmä, mutta tämän valikoitumisen toteutumisesta käytännössä ei ole kattavaa tietoa.

Neljännessä osatutkimuksessa käytetty aineisto koostuu tehtävään koulutettujen, lapsille vieraiden lastentarhanopettajien tekemistä lapsihavainnoinneista (Liite 2), lasten omien lastentarhanopettajien tekemistä lapsiarvioinneista koskien lasten sosiaalista orientaatiota (Liite 3) ja varhaiskasvattajatiimien tekemistä oppimisympäristöarvioinneista (Liite 4). Vertasimme tilastollisesti näiden keskenään riippumattomien mittarien tuottamaa aineistoa pyrkien löytämään sekä yhteisyyksiä että eroavaisuuksia dokumentoinnin ja muiden varhaiskasvatuksessa esiin tulleiden asioiden välillä.

Lapsihavainnointimittarin omaa tutkimustani koskevat lasten sitoutumista ja emootioita koskevat osuudet pohjautuvat Leuvenin asteikkoon (Laevers, 1997) sekä Ekman ja Friesenin (1986) tutkimuksiin ilmeiden kuvastamista tunteista. Ryhmien lastentarhanopettajien tekemien lapsiarviointien mittari (Likert-asteikko) perustuu Reunamon (2007a; 2007b) tutkimuksiin lasten sosiaalisesta orientaatiosta. Lasten arvioinnin tehneet lastentarhanopettajat tunsivat arviomansa lapset hyvin. Lastentarhanopettajien voitiin myös koulutuksensa perusteella arvioida vastaavan lapsiarviointilomakkeen kysymyksiin suhteellisen luotettavasti. Kaikkien ryhmän varhaiskasvattajien yhdessä tekemän oppimisympäristön arvioinnin lomake (Likert-asteikko) pohjautuu Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmien valmisteluprosessin aikana (vuonna 2015) kerättyyn aineistoon varhaiskasvatuksen keskeisistä sisällöistä¹⁵.

¹⁴ Ks. <http://blogs.helsinki.fi/reunamo/>

¹⁵ Ks. http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/vasu_tyosk.pdf

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Käsittelin yhdessä tutkijakollega Reunamon kanssa mittauksen tuloksena saatuja lukuja IBM SPSS Statistics -ohjelmalla. Analyysimme perustana on varhaiskasvattajien oma arvio dokumentoinnin määrästä heidän ryhmässään (Liite 4, väittämät 2–4). Dokumentointia ja pedagogista dokumentointia koskevaa tietoa saatiin kolmesta varhaiskasvattajille esitetystä väittämästä, joihin he vastasivat viisiportaisella asteikolla. Väittämät ovat:

”Kasvattajat dokumentoivat lasten toimintaa runsaasti”

”Lapset dokumentoivat toimintaansa runsaasti”

”Dokumentaatiota käytetään paljon toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun”.

Teoreettisen käsitteenmäärittämiseen perustuva oletukseni on, että jos dokumentointia käytetään toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun, kyseessä on pedagoginen dokumentointi

(Dahlberg, ym., 2007; Ferraris, 2013; Lenz Taguchi, 2000). Viimeisellä väittämällä kartoitettiin siis pedagogisen dokumentoinnin määrää. Pedagogisen dokumentoinnin käsitteen monitulkintaisuuden vuoksi väittämä oli muotoiltu määritelmän pohjalta. Pedagogista dokumentointia mittaavan väittämän yhteydestä varhaiskasvattajien konstruktioihin oli mahdollista saada lisätietoa ja varmistusta. Se tapahtui analysoimalla, mihin muihin asioihin vastaajien ilmoittama dokumentoinnin käyttö toiminnan kehittämisen ja suunnittelun välineenä varhaiskasvatuksessa liittyi. Kun se korreloi esimerkiksi lasten osallistumisen, syvällisen suunnittelun ja monipuolisen arvioinnin kanssa, katsoimme saavamme vahvistusta sille, että kyseessä on pedagoginen dokumentointi pelkän tallentamisen tai näkyviksi tekemisen sijaan.

Aloitimme aineistojen analyysin tutkimalla varhaiskasvattajien arvioita dokumentoinnin määrästä. Tulokset osoittivat, että 76 % tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvattajista dokumentoi lasten toimintaa ainakin jonkin verran ja 8,3 % kasvattajista ilmoitti dokumentoivansa runsaasti. Lasten tekemä dokumentointi oli harvinaisempaa. Varhaiskasvattajien ilmoituksen mukaan 38 % lapsista dokumentoi ainakin jonkin verran ja 1,7 % lapsista dokumentoi runsaasti. Varhaiskasvattajista 60,9 % ilmoitti käyttävänsä dokumentointia pedagogisessa tarkoituksessa (toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen) ainakin jossain määrin ja 4,3 % kaikista vastanneista varhaiskasvattajatiimeistä sanoi käyttävänsä dokumentaatiota runsaasti toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Sen sijaan 39,1 % kasvattajatiimeistä ei käyttänyt dokumentointia toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun juuri lainkaan.

Analyysin seuraavassa vaiheessa laskimme edellä mainittujen kolmen dokumentointia koskevan muuttujan keskiarvon muodostaen niistä pedagogisen dokumentoinnin summamuuttujan, jota käytimme pedagogisen dokumentoinnin ja muiden varhaiskasvatuksessa ilmenevien seikkojen välisen korrelaation laskemiseen. Reliaabeliuden selvittämiseksi laskimme, että oppimisympäristön arviointilomakkeen dokumentointia koskevien kolmen väittämän välinen looginen ristiiriidattomuus (konsistenssi) oli 0.741 (Cronbachin alpha). Se tarkoittaa, että nuo kolme väittämää kuvaavat samaa ilmiötä riittävän luotettavalla tavalla, jotta

Kati Rintakorpi

summamuuttujaa voitiin käyttää analyysissä. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan käyttämällä osittaiskorrelaatiota, jotta lasten iän vaikutus tuloksiin väliin tulevana muuttujana saatiin poistettua. Esitetyt tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä, eli on epätodennäköistä, että tulokset johtuisivat sattumasta. Tutkimuksen reliabiliteettia parantaa havaintojen ja arviointien suuri määrä, jolloin yksittäisen havainnoijan tai arvioijan omat käsitykset tai mahdolliset virheet eivät vaikuta tuloksiin ratkaisevasti.

Pedagogisen dokumentoinnin ja muiden varhaiskasvatuksessa ilmenevien seikkojen välinen tarkastelu osoitti, että pedagogisen dokumentoinnin ja yhdessä lasten kanssa tehdyn kehittämis- ja suunnittelutyön välillä oli vahva tilastollisesti merkitsevä yhteys. Lisäksi pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä esimerkiksi luovan, leikillisyyttä painottavan ja prosessimaisen varhaiskasvatuksen kanssa. Pedagoginen dokumentointi korreloi myös lasten positiivisen tunneilmaisun ja lasten korkean sitoutuneisuuden sekä varhaiskasvattajiin muodostuneen turvallisen kiintymyssuhteen kanssa. Tulokset osoittavat myös, että varhaiskasvattajat, jotka käyttivät ilmoituksensa mukaan paljon pedagogista dokumentointia, olivat tyytyväisempiä omaan ammatilliseen suoriutumiseensa kuin ne varhaiskasvattajat, jotka ilmoittivat käyttävänsä vain vähän pedagogista dokumentointia.

Lisäksi havaitsimme joitakin ristiriitaisia tai ei-toivottuja yhteyksiä runsaan pedagogisen dokumentoinnin ja muun toiminnan välillä. Pedagoginen dokumentointi korreloi lasten autonomian kanssa ja sillä oli yhteys varhaiskasvattajien vähäisempään ajankäyttöön yhdessä lasten kanssa. Myös vanhempien rooli herättää kysymyksiä. Pedagogista dokumentointia runsaasti käyttävät varhaiskasvattajat näkivät vanhemmat informaation vastaanottajina, eivät yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentajina.

6. Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Tässä luvussa esittelen ja pohdin tutkimustuloksiani kokoavasti suhteessa tutkimusongelmiini. Tarkastelen ensin minkälaisiin varhaiskasvatuksen toimintakulttuureihin dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi liittyivät. Sen jälkeen tuon esiin mahdollisuuksia ja haasteita joita dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käyttämiseen tutkimukseni perusteella liittyy. Pohdin käytäntölähtöiseen viitekehykseeni liittyen asioita, joihin mielestäni tulee erityisesti kiinnittää huomiota, jotta pedagoginen dokumentointi toimisi eettisenä ja toimintakulttuureja kehittävänä prosessina varhaiskasvatuksessa.

6.1 Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa

Olen tutkimuksessani tarkastellut dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyksiä erilaisiin opetussuunnitelmaperinteisiin, lapsikäsitteisiin ja näemyksiin varhaiskasvattajan roolista. Lisäksi aihepiiri on avautunut historiallisten,

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

yhteiskunnallisten ja taloudellisten arvojen ja resurssien näkökulmasta sekä kasvatustieteen ja filosofian kautta. Tutkimuksessani nämä tekijät yhdistyvät toimintakulttuurin käsitteessä. Toimintakulttuuri tulee päiväkodissa näkyväksi arkisena toimintana, mutta toimintakulttuurin sisällä ja taustalla vaikuttavat esimerkiksi yhteiskunnassa ja yhteisössä valitut tai omaksutut arvot, kasvatuskäsitteet, normit, vuorovaikutus, ilmapiiri, henkilöstön osaaminen ja kehittämisote sekä johtaminen (Brotherus, 2004; Nummenmaa, ym. 2007; OPH, 2016). Pelkistettynä kyse on siitä miksi ja miten kasvatustyötä tehdään. Näin ollen toimintakulttuurin tarkastelu tarjoaa laajan viitekehyksen dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin tarkastelulle varhaiskasvatuksessa.

6.1.1 Aikuislähtöisestä dokumentoinnista kohti lapsilähtöistä toimintakulttuurin kehittämistä

Dokumentoinnin reggiolaisen taustan näkökulmasta pedagoginen dokumentointi liittyy lapsilähtöiseen toimintakulttuuriin, jossa painottuu käsitys oppimisesta sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana. Suomalaistutkijoiden (Karila, 2013; Kinno, ym., 2016; Niikko, 2010) mukaan suomalainen varhaiskasvatusta on kuitenkin perinteisesti ollut aikuislähtöistä. Tämän väitöstutkimuksen perusteella dokumentointi vaikuttaa liittyvän nimenomaan aikuislähtöiseen toiminnasta raportointiin, muistojen tallentamiseen ja vanhempien informointiin. Näyttää kuitenkin siltä, että ryhmän toimintakulttuurin ollessa lapsilähtöisempää dokumentoinnilla on pedagogisempi painotus. Määrällisen osatutkimukseni mukaan runsas pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä lasten näkemysten huomiointiin toiminnan suunnittelussa ja luovien ja leikkilisten työtapojen käyttöön.

Kaikissa osatutkimuksissani dokumentoijina olivat pääsääntöisesti varhaiskasvattajat ja lasten itsensä tekemä dokumentointi oli vähäistä. Sama asia on havaittu myös esimerkiksi Ruotsissa tehdyissä tutkimuksissa (Lindgren, 2012; Sparrman ja Lindgren, 2010; Vallberg Roth ja Månsson, 2011). Aikuislähtöinen dokumentointi on omiaan asettamaan lapset aikuisten ja kasvatustoiminnan objektiksi (Elfström Pettersson, 2015; Schulz, 2015). Tämä on ristiriidassa suomalaisiin varhaiskasvatuksen asiakirjoihin liittyvän lapsilähtöisen ja osallistavan kasvatuskäsitteiden sekä kehittyvään toimintakulttuuriin tähtäävän työotteen kanssa. Laadullisissa tutkimuksissani saatiin kuitenkin viitteitä myös siitä, että dokumentoinnin motiivina voi olla varhaiskasvattajien pyrkimys tutustua ryhmänsä lapsiin dokumentoimalla heidän toimintaansa ja ajatuksiaan. Pedagogisesta dokumentoinnista ei kuitenkaan voida puhua, mikäli dokumentoinnilla ei ole pedagogista tarkoitusta eikä dokumentteja tutkita ja tulkita yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa osana varhaiskasvatustoimintaa (Alasuutari, ym., 2014; Dahlberg, ym., 2007; Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014; Lenz Taguchi, 2000).

Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on korostunut dokumentoinnin käyttö normittavana lasten arviointivälineenä (Alasuutari ja Karila, 2010; Basford ja Bath,

Kati Rintakorpi

2014; Knauf, 2015). Se ei tullut omista tutkimuksistani selkeästi esiin. Määrällisessä osatutkimuksessa selvisi kuitenkin, että mitä vähemmän pedagogista dokumentointia käytettiin, sen yksipuolisemmin lasten oppimisen ja taitojen kehitystä arvioitiin.

Arviointipyrkimysten sijaan laadullisissa osatutkimuksissani painottui dokumentoinnin funktio toiminnan näkyväksi tekemisessä. Tällöinkään dokumentoinnista ei edetä tulkintojen tekemiseen, johtopäätöksiin ja toiminnan muokkaamiseen, kuten pedagogisen dokumentoinnin prosessissa on tarkoitus tapahtua. Pelkkä dokumentointi ei vielä muovaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, mikä on nähtävissä myös Alasuutarin ja Karilan (2010) sekä Paanasen ja Lipposen (2016) lasten yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelma-dokumentteja käsittelevissä tutkimuksissa. Sen sijaan, kun dokumentointia käytettiin varhaiskasvatuksessa pedagogisena välineenä, se liittyi toimintakulttuurin kehittämiseen vastavuoroisella ja lapsen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla.

Näkemykseni mukaan ideaalitulanteessa toiminta ei ole vain aikuis- tai lapsilähdistä. Valta ei ole vain aikuisten tai lasten, vaan sitä jaetaan ja rajataan tarkoituksenmukaisella tavalla. Se mikä on tarkoituksenmukaista, selviää, kun varhaiskasvattajat kysyvät, kuuntelevat ja pohtivat lasten, vanhempien ja toistensa näkemyksiä pyrkien ymmärtämään, mitä ne tarkoittavat varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta (Osatutkimus 3). Laadullisissa tutkimuksissani tätä tapahtui esimerkiksi, kun varhaiskasvattajat ottivat vanhemmat ja lapset mukaan dokumentointityöhön ja dokumenttien tulkintaan (Osatutkimukset 1 ja 3). Tällöin dokumentoinnista tuli sosiaalista toimintaa, joka tuotti varhaiskasvattajille pedagogista ymmärrystä (ks. Ferraris, 2013). Se puolestaan oli yhteydessä siihen, mitä lasten kanssa käytännössä tehtiin.

Määrällisen osatutkimukseni perusteella vanhempien mukaan ottamista ei kuitenkaan tapahtunut suuressa mittakaavassa, sillä pedagoginen dokumentointi korreloi ainoastaan vanhemmille tarjottavan informaation kanssa. Se oli suhteessa vanhempiin toimintaa näkyväksi tekevää dokumentointia (Osatutkimus 4). Aikaisempien tutkimusten valossa tällöin on vaarana, että vanhemmat asetetaan varhaiskasvatuksen ulkopuolelle, sen yleisöksi eikä osaksi toimintakulttuuria (Alasuutari, ym., 2014; Löfgren, 2015). Dokumentointi saattaa myös korostaa ”me” varhaiskasvattajat ja ”he” lapset tai ”he” vanhemmat -asetelmaa (Lindgren, 2012; Löfgren, 2016) sen sijaan, että varhaiskasvatusta arvioitaisiin ja kehitettäisiin yhdessä.

6.1.2 Dokumentoinnin suorittamisesta kohti vuorovaikutteista pedagogista prosessointia

Teoriassa (Rinaldi, 1998; Lenz Taguchi, 2000) pedagoginen dokumentointi voi auttaa varhaiskasvattajia arvioimaan, kannattaako varhaiskasvatuksen historian ja henkilökohtaisen ammatillisen kehityskulun kautta rakentuneita ja voimaanjääneitä toimintatapoja purkaa, säilyttää vai muokata (ks. Ferraris, 2013; Kinos,

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

ym., 2016). Lenz Taguchin (2006; 2010) kuvaaman eettisen vastarinnan periaatteen mukaan varhaiskasvattajat voivat pohtia kriittisesti, minkälainen arvomaailma tai oppimiskäsitys dokumenteista välittyy ja miksi näin on. Tällöin he voivat tietoisesti pyrkiä vastustamaan rutinoitumista ja tarkkailla jatkuvasti, vastaako varhaiskasvatus muuttuvan maailman, erilaisten lasten sekä heidän kehityksensä ja oppimisensä vaatimuksiin. Monet varhaiskasvatukseen liittyvät abstraktit konstruktiot, kuten ”lapsuus”, ”oppiminen” tai ”laatu”, ovat olemassa tai luodaan sosiaaliseen toimintaan perustuvien dokumenttien ja niiden tulkinnan kautta (ks. Ferraris, 2013). Kun nämä ilmiöt ja niiden tulkinnat tulevat pedagogisen dokumentointiprosessin myötä konkreettisemmiksi, voidaan yhteisön ja yhteiskunnan käsityksiä niistä muokata ja kehittää.

Kuitenkin tämänkaltainen filosofinen ja teoreettinen syvällisyys, joka kansainvälisissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa usein liitetään pedagogisen dokumentoinnin sosiaalisesti rakentuvaan prosessiin, tuntuu vieraalta laadullisiin tutkimuksiin osallistuneiden varhaiskasvattajien kuvaamassa kiireisessä ja suorituskeskeisessä toimintakulttuurissa. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös ruotsalaistutkimuksissa (Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014; Löfgren, 2016). Esimerkiksi kolmannessa osatutkimuksessani yhtenä aineistona ollut lapsen kasvun kansiota koskeva esiopettajan haastattelu toi esille, että vaikka kansion selailu sai opettajan puhumaan kokemistaan vaikeuksista ja ristiriidoista toimintakulttuurissa, hän ei kuitenkaan ryhtynyt pohtimaan dokumenttien paljastamaan sosiaalista todellisuutta syvemmin tai kriittisesti. Jos dokumenttien esiin nostamia kokemuksia olisi tarkasteltu esimerkiksi yhteydessä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014), olisi voitu havaita, että toiminnassa oli kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia. Opettaja ei myöskään nähnyt lapsen dokumentteja välineinä tavoittaa lapsen lähikehityksen vyöhyke ja tukea lasta uusien asioiden oppimisessa, vaan dokumentit ainoastaan todensivat hänelle tiettyjen mekaanisten suoritusten lopputuloksia. Dokumentoinnin tarjoamat pedagogiset mahdollisuudet jäivät hyödyntämättä (Osatutkimus 3).

6.2 Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen mahdollisuuksia ja haasteita

Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että dokumentointi liittyy aikuislähtöiseen toimintakulttuuriin ja pedagoginen dokumentointi lapsilähtöisempään lähestymistapaan. Seuraavaksi on tärkeää tarkastella lähemmin, mitä tämän tutkimuksen perusteella pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan tavoitella tai saavuttaa. Toisaalta tulee myös pohtia niitä haasteita, jotka voivat vaikeuttaa pedagogiseen dokumentoinnin toteuttamista. Lisäksi tutkimuksissani tuli esiin useita ristiriitaisia seikkoja ja dokumentointiin sekä pedagogiseen dokumentointiin liittyviä riskejä, joiden suhteen tarvitaan varhaiskasvattajien kriittistä pohdintaa.

Kati Rintakorpi

6.2.1 Pedagogisen dokumentoinnin myönteiset yhteydet muuhun varhaiskasvatukseen

Määrällisen osatutkimukseni tulosten perusteella runsas pedagoginen dokumentointi korreloi käytännössä monien sellaisten asioiden kanssa, jotka reggiolaisesta kasvatustajatteluista (esim. Edwards, ym., 1998; Keskinen ja Lounassalo, 2011) nostetaan usein esille dokumentoinnin positiivisina vaikutuksina. Määrällisessä osatutkimuksessani tuli esiin, että luovien toimintatapojen käyttö, lasten pitkäkestoinen leikki ja osallisuus toiminnan suunnitteluun olivat yleisempiä ryhmissä, joissa pedagoginen dokumentointi oli runsaampaa kuin ryhmissä, joissa varhaiskasvattajat ilmoittivat käyttävänsä pedagogista dokumentointia vain vähän tai ei ollenkaan (Osatutkimus 4).

Mitä runsaammin pedagogista dokumentointia käytettiin, sitä enemmän painotettiin myös toiminnan pedagogiset alueet, kuten syvälinen suunnittelu, monipuolinen arviointi ja lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien jatkuva käyttäminen toiminnan suunnittelussa. Pedagogiseen dokumentointiin yhteydessä olevassa lapsilähtöisesti painottuneessa toimintakulttuurissa lasten oppimista ja osaamista arvioitiin monipuolisesti. Lisäksi laajan havainnointiaineiston tulosten perusteella lapset olivat sitoutuneempia toimintaan ja heidän tunneilmaisunsa oli myönteisempää niissä ryhmissä, joissa varhaiskasvattajat ilmoittivat käyttävänsä runsaasti pedagogista dokumentointia. Pedagogiseen dokumentointiin panostaneet varhaiskasvattajat arvioivat lisäksi, että lasten ajattelun, ongelmaratkaisun ja oppimaan oppimisen taidot olivat vahvoja heidän lapsiryhmissään (Osatutkimus 4).

Runsas pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä myös lasten turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiseen varhaiskasvattajiin ja lasten positiiviseen tunneilmaisuuksiin (Osatutkimus 4), mitkä seikat ovat ensiarvoisen tärkeitä erityisesti pienimpien ja päivähoitoaan aloittavien lasten kohdalla. Lisäksi taaperoiden ryhmässä tehty ensimmäinen osatutkimukseni antaa viitteitä siitä, että kun pedagogiseen dokumentointiin panostettiin, se tuki pienten lasten ja heidän perheidensä osallisuutta ja kommunikointia sekä lapsen siirtymistä koti- ja päiväkotikulttuurin välillä (Osatutkimus 1).

Mitä vähemmän varhaiskasvattajat ilmoittivat käyttävänsä pedagogista dokumentointia, sitä vähemmän edellä kuvaamiani myönteisiä seikkoja esiintyi toimintakulttuurissa. Määrällisen osatutkimukseni tulosten perusteella pedagogiseen dokumentointiin liittyvät mahdollisuudet eivät avaudu, mikäli dokumentointi ei syvene pedagogiseksi dokumentoinniksi (Osatutkimus 4).

6.2.2 Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi varhaiskasvattajien toiminnassa

Dokumenttien tuottaminen (Dahlberg, ym., 2007, s. 147) on vain yksi tärkeä askel pedagogisen dokumentoinnin prosessissa. Dokumentointi ei automaattisesti johda pedagogiseen dokumentointiin. Määrällinen osatutkimukseni osoittaa, että

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

vaikka dokumentteja olisikin tuotettu, kaksi viidestä tutkimukseen osallistuneesta varhaiskasvattajatiimistä (N = 179) ei oman ilmoituksensa perusteella käyttänyt dokumentointia toiminnan suunnittelun ja kehittämisen välineenä juuri lainkaan tai lainkaan. Dokumentointia ja pedagogista dokumentointia käytettiin sitä vähemmän mitä nuorempia ryhmän lapset olivat. Kahdestakymmenestä tiimistä alle yksi tiimi käytti dokumentointia suunnittelun ja kehittämisen välineenä todella runsaasti keväällä 2015 (Osatutkimus 4). Myös toinen osatutkimukseni viittaa samankaltaiseen tulokseen: Kaksi viidestä lastentarhanopettajasta (N = 32) ei spontaanisti maininnut käyttävänsä dokumentointia pedagogisen prosessoinnin (suunnittelu, arviointi tai kehittäminen) välineenä. He kertoivat käyttävänsä dokumentointia muuten, esimerkiksi toiminnan näkyväksi tekemisen välineenä (Osatutkimus 2).

Laadulliset osatutkimukseni valottavat niitä seikkoja, jotka voivat estää tai vaikeuttaa yksittäisten varhaiskasvattajien tekemää dokumentointia sekä siirtymistä toiminnan tallentamisesta pedagogiseen dokumentointiin. Konkreettisina asioina tulivat esiin varhaiskasvattajien ajanpuute, päiväkotien heikot laiteresurssit ja varhaiskasvattajien puutteet osaamisessa laitteiden käytön tai dokumentoinnin suhteen (Osatutkimus 2). Lisäksi laadullisissa osatutkimuksissani tulivat esiin varhaiskasvattajien vaikeudet siirtyä aikuislähtöisestä toiminnan suunnittelusta ja toiminnan lopputulosten näkyväksi tekemisestä kohti yhteisöllisesti rakentuvaa ja jatkuvasti muokkautuvaa pedagogista toimintakulttuuria. Dokumentointi jäi helposti varhaiskasvatuksesta irralliseksi osaksi, eikä sen pedagogisia mahdollisuuksia nähty toimintana yhdessä lasten ja vanhempien kanssa (Osatutkimukset 1, 2 ja 3). Tämä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Alasuutari ja Karila, 2010; Knauf, 2015; Paananen ja Lipponen, 2016).

Tutkimustulosteni perusteella kokeneillakin dokumentoijilla oli vaikeuksia asettaa dokumentoinnille pedagogisia tavoitteita sekä ylläpitää ja päivittää niitä (Osatutkimus 1). Samankaltaisia asioita ovat havainneet Picchio, ym. (2014) tutkiessaan dokumentointia osallistavan arvioinnin välineenä Italiassa. He tuovat tärkeimpänä johtopäätöksensä esiin, että varhaiskasvattajat tarvitsevat erityisesti aikaa dokumenttien reflektointiin, tulkitsemiseen ja editoimiseen ilman lapsia. Minun mielestäni lasten osallisuutta ja demokratiaa korostavassa toimintakulttuurissa olennaisinta on dokumenttien prosessointi yhdessä lasten kanssa. Jotta se onnistuu, on tärkeää, että varhaiskasvattajat saavat valittua, järjestettyä ja käsiteltyä dokumentit siten, että niiden tulkitseminen lasten kanssa on mahdollista. Käytännössä tämä vaatii säännöllistä aikaresurssia. Otolliset tilanteet eivät muodostu itsestään arkeen, vaan niille on luotava rakenteet.

Tutkimuksessani saatiin viitteitä siitä, että pedagogista dokumentointia käyttäneet varhaiskasvattajat kokivat vahvistuvansa ammatillisesti (Osatutkimus 2) ja runsaasti pedagogista dokumentointia käyttävät varhaiskasvattajat olivat ammatillisesti tyytyväisempiä kuin vähemmän dokumentoivat kollegansa (Osatutkimus 4). Dokumentoinnin ja dokumenttien tarkastelun myötä varhaiskasvattajien oma osaaminen tuli näkyväksi heille itselleen. Kun he paneutuivat lasten elämään entistä tiiviimmin dokumentoinnin avulla, myös oman työn merkitys ja

Kati Rintakorpi

mahdollisuudet avautuivat heille itselleen tuoreena ja palkitsevana (Osatutkimus 2). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että varhaiskasvattajat tarvitsevat tukea oman toimintansa ja toimintakulttuurissa esiintyvien ilmiöiden analyttiseen filosofiseen, eettiseen ja pedagogiseen arviointi- ja kehittämisprosessiin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön nimittämän selvitysryhmän (Karila, Kosonen ja Järvenkallas, 2017) mukaan varhaiskasvattajien ammatilliselle osaamiselle on vuonna 2015 tapahtuneen varhaiskasvatuslain uudistamisen myötä tullut uusia vaatimuksia, joiden vuoksi päiväkotien henkilöstörakennetta ja johtamista tulee kehittää, eri ammattiryhmien osaamisprofiileja eriyttää ja koulutusta lisätä. Suomessa varhaiskasvatuksessa on pitkään toimittu moniammatillisina ryhminä, joissa erilaiset asiantuntijuuden alueet ovat sekoittuneet ”kaikki tekee kaikkea” –toimintakulttuuriksi (Karila, 2008; ks. Onnismaa ja Kalliala, 2010). Pedagogiikka – ja pedagoginen dokumentointi – vaativat pedagogista asiantuntemusta ja aikaa prosessoida pedagogiikkaa, mutta myös moniammatillista yhteistyötä ja monenlaista osaamista (ks. Karila, ym., 2017). Selvitysryhmän (Karila, ym., 2017) mukaan pedagogisen koulutuksen saaneella varhaiskasvatuksen opettajalla tulisi olla entistä tarkempirajainen tehtävä pedagogisena asiantuntijana. Reggio Emiliassa käytännön työntekijöillä on kiertävän pedagogin tuki toiminnan kehittämisessä. Hänellä on pedagogisen asiantuntemuksen lisäksi mahdollisuus nähdä ryhmän tilanne ulkopuolelta (Picchio, ym., 2014). Suomalaisessa rakenteessa päiväkodin johtajan pitäisi olla se pedagogiikan asiantuntija, joka herättää, ylläpitää, resursoi ja suuntaa pedagogista keskustelua ja kehittämistyötä yhteisössään. Hänen tulisi myös ohjata ja tukea työyhteisöään rakenteellisten muutosten tekemisessä esimerkiksi ajankäytön ja ammatillisten roolien tarkoituksenmukaisen jakamisen suhteen. Käytännössä päiväkodin johtajien toimenk kuva on usein kuitenkin pirstoutunut. Hallinto- ja talousasioiden paineessa pedagogiikan johtamiseen on usein aikaa viimeisenä, eikä riittävästi (ks. Fonsén, 2014).

6.2.3 Näkyväksi tekemisen problematiikka

Tutkimuksissani tuli esiin, että monet varhaiskasvattajat mielsivät tekemänsä dokumentoinnin tai pedagogisen dokumentoinnin tavoitteeksi toiminnan näkyväksi tekemisen (Osatutkimukset 1, 2 ja 3). Pidän näkyväksi tekemisen painotusta keskeisenä haasteena siirryttäessä varhaiskasvatuksen tallentamisesta pedagogiseen dokumentointiin.

Näkyväksi tekemisen painotus sisältää monia filosofisia, eettisiä, pedagogisia ja sosiaalisia ongelmia. Teoreettisesti tarkasteltuna (Dahlberg, ym., 2007; Ferraris, 2013; Rinaldi, 1998) dokumentit eivät ole ensisijaisesti olemassa todellisuuden autenttisina kuvaajina, vaan ne ovat heijastuksia todellisuudesta (Dahlberg, ym., 2007). On kysyttävä kriittisesti mitä ja minkälaista toimintaa tai todellisuutta dokumentoinnin avulla tehdään näkyväksi? Ensinnäkin dokumentointi on subjektiivinen väline. Dokumentit kuvaavat niitä asioita, joita dokumentoija on päättänyt

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

tallentaa. Toiseksi dokumentoinnin tuottama tieto on usein hajanaista ja tilan-nesidonnaista. Kolmanneksi sama dokumentti voi tarkoittaa sitä tulkitseville henkilöille eri asioita. Neljänneksi näkyväksi tekemisen pyrkimys on eettisesti arveluttava, jos varhaiskasvattajat, ja mahdollisesti myös vanhemmat sekä toiset lapset tallentavat valitsemiaan viipaleita lapsen elämästä kyseenalaistamatta valintojaan ja oikeuttaan asettaa lapsi milloin ja missä tahansa dokumentoinnin linssin alle (ks. Alasuutari, ym., 2014). Kun näin tuotetut dokumentit edelleen jaetaan yhteisössä, esimerkiksi päiväkodin seinillä tai blogissa, dokumentointi on lähempänä joukkotiedotusta kuin toiminnan lapsilähtöistä pedagogista kehittämistä. Tällöin dokumenttien tuottamista ja valintaa ohjaavat erilaiset periaatteet kuin silloin, kun niitä käytetään pedagogisessa toiminnassa.

Lisäksi näkyväksi tekemisen painotus on ristiriidassa varhaiskasvattajia velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) vaatimusten kanssa. Tutkimusteni aineistot on kerätty ennen elokuussa 2017 voimaan tullutta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet –asiakirjaa (OPH, 2016). Se asettaa pedagogisen dokumentoinnin tavoitteeksi lasten tuntemiseen ja tapahtumien ymmärtämiseen perustuvan toiminnan arvioinnin, suunnittelun ja kehittämisen. Kyseessä on laajempi ja ammatillisempi suhtautuminen dokumentteihin, kuin vain toiminnan näkyväksi tekeminen niiden kautta. Tutkimukseni paljastaa kuilun varhaiskasvattajien käytännöllisten näkemysten ja uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) välillä. Pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on avata näkökulmia ja vaihtoehtoja. Pedagoginen dokumentointi luo kysymyksiä pikemmin kuin antaa valmiita vastauksia (Rinaldi, 1998). Tällöin pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus ja dokumenttien välittämä ”totuus” on se yhdessä rakennettu ymmärrys, jota dokumenttien vuorovaikutuksellinen prosessointi kulloinkin tuottaa. Varhaiskasvattajilta edellytetään ajattelutavan muutosta: toiminnan näkyväksi tekemisestä on suunnattava kohti toimintakulttuurin tutkimista ja kehittämistä pedagogisen dokumentoinnin prosessin avulla.

Lenz Taguchin mukaan (2010; 2011) dokumentit eivät vain tallenna ja kuljeta näkemyksiä tai ilmiöitä ihmisten tai ympäristöjen välillä interaktiiviseen tapaan. Dokumentit mukautuvat ja muotoutuvat ihmisen toiminnan seurauksena intraaktiivisesti. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi vaikuttaa lapsiin, opetukseen sekä toimintakulttuuriin. Muutokset toimintakulttuurissa vaikuttavat dokumentointiprosessiin. Toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen rakentuvat lasten, vanhempien ja kollegoiden kanssa annettujen merkitysten ja tietoisesti tehtyjen valintojen varaan (Dahlberg, ym. 2007; Moss, 2005; Rinaldi, 1998). Tämä tarkoittaa, että käytännössä varhaiskasvatuksessa tehdään niitä asioita, jotka kulloinkin näyttävät tärkeimpinä. Tällöin kasvatustoiminnan sisällöt, tavoitteet ja menetelmät eivät tule ulkoa päin annettuina tai ole suunniteltu aikuislähtöisesti irrallaan lasten sosiaalisesta todellisuudesta. Lapset ja vanhemmat tuovat pedagogisen dokumentoinnin prosessiin oman kulttuurinsa ja näkemyksensä. Lastentarhanopettaja tuo prosessiin pedagogisen asiantuntijuuden. Yhdessä varhaiskasvattajat tuovat prosessiin kokonaisvaltaisen ammatillisen osaamisensa. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi ei ole suoritus, joka alkaa ja loppuu, vaan se on jatkuvaa virtausta ihmisten ja ilmiöiden välillä. Dokumentit voivat olla välineitä

Kati Rintakorpi

sosiaalisen todellisuuden luomisessa, käsitteellistämässä ja muokkaamisessa. Tämä mahdollisuus hukataan, jos jäädytään pelkän dokumentoinnin ja toiminnan näkyväksi tekemisen tasolle. Pedagogisessa dokumentoinnissa fokus on käännettävä siitä, mitä menee varhaiskasvatuksesta ulos, siihen, mitä tapahtuu sen sisällä.

6.2.4 Dokumentoivan varhaiskasvattajan ja lapsen suhde

Myös dokumentointia tekevän aikuisen ja varhaiskasvatuksessa olevan lapsen väliseen suhteeseen liittyy monia haasteita. Joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa (Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014; Schulz 2015) on havaittu, että dokumentoiva varhaiskasvattaja ottaa helposti hiljaisen havainnoijan roolin, tai toisaalta täyttää dokumentointitilanteen omalla näkemyksellään jättämättä tilaa lapsen aidolle kuuntelulle ja dialogille hänen kanssaan. Omien tutkimustulosteni perusteella pedagogisena luokitellulla dokumentoinnilla ei ole ainoastaan tai yksiselitteisesti myönteisiä yhteyksiä toimintaan.

Määrällinen osatutkimukseni osoittaa, että runsas pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä lasten lisääntyneeseen autonomiaan ja vähäisempiin kontakteihin varhaiskasvattajien kanssa (Osatutkimus 4). Tämä voi tarkoittaa, että varhaiskasvattajat keskittyvät dokumentointiin lasten sijaan, ja vetäytyvät sen vuoksi vuorovaikutuksesta. Toisaalta on myös mahdollista, että pedagoginen dokumentointi vaikuttaa jollakin tavalla siihen, että toimintakulttuurissa painottuu lasten toimijuus, itsenäisyys ja ehkä yhteisöllisyyskin, ja aikuisen rooli on olla taustatukena ja toiminnan mahdollistajana. Tätä tulkintaa tukee se, että havaintoaineiston mukaan kaverisuhteet painottuivat ja tunneilmaisu oli positiivisempaa niissä toimintakulttuureissa, joissa pedagoginen dokumentointi oli runsaampaa. Nämä lapset olivat myös sitoutuneempia toimintaan kuin lapset niissä ryhmissä, joissa dokumentointiin vähän (Osatutkimus 4). Tällöin pedagoginen dokumentointi voisi liittyä jopa demokraattiseen vallanjakoon varhaiskasvatuksessa (ks. Boxberg ja Heikka, 2010; Karila, 2013; Kinos, ym., 2016).

6.3 Yhteenveto

Väitöstutkimukseni perusteella dokumentointi eli toiminnan tallentaminen liittyy sellaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, jossa toimitaan aikuislähtöisesti, mutta ollaan kiinnostuneita lapsista ja toiminnan näkyväksi tekemisestä. Dokumentoinnin tasolle jäävässä toimintakulttuurissa lasten oma osuus dokumentoinnissa ja toiminnan suunnitteluun osallistumisessa oli vähäinen. Dokumentoinnin motiivina oli kuitenkin monissa tapauksissa varhaiskasvattajien halu oppia tuntemaan ryhmänsä lapset ja kerätä muistoja heitä ja heidän vanhempiaan varten varhaiskasvatusajasta. Dokumentoinnin avulla haluttiin myös kertoa vanhemmille, mitä varhaiskasvatuksessa on tehty, ja siten rakentaa siltää päiväkodin ja kodin välille. Vähäinen pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä varhaiskasvattajien kokeman ammatillisen tuen tarpeen kanssa.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Sen sijaan, kun toiminnan tallentamisesta siirryttiin toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen pedagogisen dokumentoinnin avulla, tutkimuksessani piirtyy esiin lapsilähtöinen ja kehittyvä toimintakulttuuri. Mitä runsaampaa pedagoginen dokumentointi oli, sen ennakkoluulottomampaa, luovempaa ja pedagogisemmin painottunutta toiminta lasten kanssa oli. Pedagoginen dokumentointi oli yhteydessä myös lasten osallisuuteen toiminnan suunnittelussa ja lapsilähtöisten toimintatapojen valintaan. Pedagogista dokumentointia käyttävillä varhaiskasvattajilla oli kokonaisvaltaisempi näkemys varhaiskasvatuksesta kuin vähemmän dokumentoivilla kollegoillaan. Runsaasti pedagogista dokumentointia käyttävät varhaiskasvattajat olivat tyytyväisiä omaan ammatilliseen osaamiseensa.

Dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin sisältyy sekä myönteisiä että kielteisiä tekijöitä. Pelkkä dokumentointi, johon ei sisälly pedagogista prosessointia, ei tutkimukseni perusteella ole yhteydessä pedagogisen dokumentoinnin hyötyihin. Varhaiskasvatuksen tallentamiseen ja näkyväksi tekemiseen painottuva dokumentointi on riski lapsen kuulluksi tulemiselle, osallisuuden toteutumiseksi ja yksityisyydelle. Kun näihin seikkoihin opitaan kiinnittämän huomiota siirryttäessä pedagogista dokumentointia kohti, vastaan tulee uusia kysymyksiä. Tämän tutkimuksen mukaan pedagogisen dokumentoinnin haasteena on vanhempien ottaminen mukaan pedagogisen dokumentoinnin prosessiin, pedagogisen dokumentoinnin pitkäjänteinen käyttäminen ja pedagogisen dokumentoinnin suuntaaminen uudelleen aikaisemmin asetettujen tavoitteiden täytyttyä tai tilanteiden muuttuessa. Pedagogisen dokumentoinnin riskinä on varhaiskasvattajien vähäisempi ajankäyttö yhdessä lasten kanssa.

Näkemykseni mukaan pedagoginen dokumentointi on koko työyhteisön tehtävä. Sille on luotava suunnitelma ja rakenne, johon kaikki – hallintoa myöten – sitoutuvat omista ammatillisista rooleistaan käsin. Pedagogisen dokumentoinnin liittäminen osaksi toimintaa yhdessä lasten, vanhempien ja työyhteisön kanssa vaatii toimintakulttuurin arviointia ja kehittämistä, vahvaa pedagogista asiantuntijuutta ja pedagogista johtajuutta. Pedagoginen dokumentointi ja siihen liittyvien riskien minimointi ei onnistu ilman varhaiskasvattajatiimien sitoutumista yhteiseen pedagogiseen keskusteluun ja valmiuksiin muokata toimintakulttuuria lapsilähtöisesti ja joustavasti, oppivana yhteisönä (ks. OPH, 2016).

Johtopäätöksenä esitän, että lasten kannalta tarkoituksenmukaisen pedagogisen dokumentoinnin prosessin käyttämiselle ja kehittämiselle on luotava tietyt olosuhteet. Ensinnäkin pedagoginen asiantuntijuus ja pedagoginen johtajuus tulee liittää entistä vahvemmin lastentarhanopettajien tehtävään omassa tiimissään. Tämä edellyttää varhaiskasvattajien koulutuksen muokkaamista ja täydennyskoulutusta. On myös etsittävä uudenlaisia pitkäjänteisen pedagogisen ja filosofisenkin keskustelun ja kehittämistyön foorumeita, kuten päiväkodin tai naapuripäiväkotien lastentarhanopettajien vertaismentorointi (ks. Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen ja Merivirta, 2016). Päiväkodinjohtajien tehtävänä on johtaa päiväkotinsa toimintakulttuurin muutosprosessia pedagogisin perustein. Varhaiskasvatuksen hallinnon tasolla on suunniteltava ja toteutettava varhaiskasvatuk-

Kati Rintakorpi

sen resurssit ja rakenteet siten, että ne tukevat ja ohjaavat johtajien ja varhaiskasvattajien työtä ja pedagogisen dokumentoinnin prosessia johdonmukaisesti. Lomakkeiden ja digitaalisten ympäristöjen tulee avata väylä lasten ja vanhempien osallistumiselle heidän kontrolloimisensa sijaan (ks. Alasuutari ja Karila, 2010). Lisäksi politiikassa on tehtävä valintoja, joiden avulla lastentarhanopettajien määrä ja palkkaus saadaan sellaiselle tasolle, joka vastaa työn vaatimuksia. Pedagogista työtä ei voida tehdä ilman pedagogeja (ks. Karila, ym. 2017).

7. Tutkimuksen vaikuttavuus ja jatkotutkimusten tarve

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tuottaa uutta tietoa, kehittää uusia näkökulmia ja etsiä toimintamalleja pedagogisen dokumentoinnin käyttämiseksi varhaiskasvatuksessa. Pohdin seuraavaksi tutkimukseni vaikuttavuutta, ja sen jälkeen luon vielä silmäyksen jatkotutkimuksen tarpeeseen.

7.1 Tutkimuksen vaikuttavuus

Käytäntöön sovellettava käsitteistö. Tämä väitöstutkimus tuo suomalaisessa viitekehyksessä esiin uutta ja käytäntöön sovellettavaa käsitteistöä dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyen. Se auttaa hahmottamaan, miten varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta tallentamisesta tulee pedagogista dokumentointia. Tämä on tärkeää, jotta pedagogisesta dokumentoinnista voidaan keskustella yhteistä termistöä käyttäen, asettaa tavoitteet käsitteellisesti selkeällä tavalla ja suunnitella, mitä käytännössä tehdään. Lisäksi käsitteiden määrittäminen vaikuttaa siihen, miten dokumentointia ja pedagogista dokumentointia arvioidaan ja kehitetään edelleen. Selkeän käsitteenmäärittelyn avulla varhaiskasvattajat pystyvät refleктоimaan, mitä heidän tekemänsä tai tavoittelemansa varhaiskasvatukseen liittyvä tallentaminen on, tai mitä se voisi olla.

Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet kehittämistyölle. Tämä tutkimus tuo myös ymmärrystä siitä, mihin asioihin pedagogisen dokumentoinnin avulla pyritään. Tutkimus avaa pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuuksia lapsilähtöisen, osallistavan ja yhteisöllisesti rakentuvan varhaiskasvatuksen väliin. Tutkimus tarjoaa suurella aineistolla hankittua kvantitatiivista tietoa siitä, mihin asioihin varhaiskasvatuksessa pedagoginen dokumentointi liittyy. Tämä tieto tuo esiin pedagogiseen dokumentointiin liittyviä mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet päiväkodin pienimpien kanssa. Tutkimuksessa tulee esiin myös pedagogisen dokumentoinnin konkreettisia mahdollisuuksia päiväkodin pienimpien lasten hyvinvoinnin ja heidän vanhempiensa kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Tämä on tärkeä viesti varhaiskasvattajille, jotka kokevat usein pienimpien kanssa tehtävän pedagogisen dokumentoinnin vaikeana. Tutkimukseni mukaan pedagogista dokumentointia käytettiin sitä vähemmän mitä pienempiä lapset ovat.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

Dokumentoinnin ja pedagogien dokumentoinnin ongelmat. Tutkimuksesta ilmenee myös dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyviä eettisiä ja toimintakulttuuriin liittyviä ongelmia, joiden tiedostaminen auttaa käsittelemään tai jopa välttämään niitä käytännössä. Tutkimus voi ohjata varhaiskasvattajia pohtimaan dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyvää valankäytön problematiikkaa.

Varhaiskasvattajien saama hyöty. Tutkimuksessa havaittiin pedagogisen dokumentoinnin yhteyksiä varhaiskasvattajien työtyytyväisyyden ja ammatillisen itseluottamuksen lisääntymisen näkökulmasta, mitkä seikat voivat motivoida johtajia ja varhaiskasvattajia pedagogisen dokumentoinnin käyttöönottoon ja kehittämiseen.

Tietoa varhaiskasvatuksen hallintoon. Varhaiskasvatuksen järjestäjätahoille ja päiväkotien johtajille tämä tutkimus tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella varhaiskasvatuksen rakenteellisia ja resursseihin liittyviä kysymyksiä suhteessa pedagogiseen dokumentointiin ja pedagogiseen toimintakulttuuriin. Miten esimerkiksi lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisen, käyttämisen ja kehittämisen prosessi nivotaan arjessa jatkuvaksi osaksi pedagogisen dokumentoinnin ja pedagogisen toimintakulttuurin kokonaisuutta?

7.2 Jatkotutkimuksen tarve

Tämän väitöskirjan pohjalta tulee esiin myös useita jatkotutkimuksen tarpeita. Pidän tärkeimpinä dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin liittyviä eettisiä, pedagogisen johtajuuden ja lasten oppimisen ja kehittymisen tuen kysymyksiä sekä pitkittäistutkimuksen tekemistä.

Koska pedagoginen dokumentointi esimerkiksi ruotsalaistutkimusten mukaan (Emilson ja Pramling Samuelsson, 2014; Lindgren, 2012; Löfgren, 2016; Lenz Taguchi, 2011; Markström ja Halldén, 2009) ei ole viaton ja helppo “one size fits all” -malli, Suomessa tarvitaan lisää tutkimusta, koulutusta ja aktiivista pedagogista keskustelua. Tällöin pedagogista dokumentointia voidaan käyttää ja kehittää turvallisesti ja rakentavasti. Se on tärkeää erityisesti liittyen eettisiin näkökohtiin ja lapsen oikeuteen olla oman elämänsä subjekti, eikä muiden jatkuvan tarkkailun ja toimenpiteiden objekti. Lisäksi on tärkeää etsiä sitä rajaa milloin pedagoginen dokumentointi rakentaa lasten keskinäisiä ja varhaiskasvattajien ja lasten suhteita, ja milloin sen käyttäminen jättää lapset vaille aikuisen huomiota. Myös vanhempien osallistumisen ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyksiä on syytä tarkastella lähemmin.

Mielenkiintoisen ja ajankohtaisen tutkimuskentän avaa myös pedagogisen dokumentoinnin ja pedagogisen johtajuuden yhteys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisessä. Pedagogiikkaa voi johtaa menestyksekkäästi vain, jos tuntee, millaista toteutettava pedagogiikka on (Fonsén, 2014). Minkälaisen väylän

Kati Rintakorpi

oman päiväkodin pedagogiikkaan ja pedagogiseen kehittämistyöhön dokumentointi voi johtajalle tarjota? Miten ja minkälainen käsitys pedagogiikasta luodaan päiväkodin sosiaalisessa todellisuudessa (ks. Ferraris, 2013). Toisaalta voidaan myös tarkastella, miten johtajuus luodaan yhteisössä pedagogista dokumentointia käyttämällä.

Jatkotutkimukselle avautuu muitakin tarpeita. Ensimmäisen osatutkimukseni perusteella vaikuttaa, että pedagogisesta dokumentoinnista voi olla etua sellaisten lasten varhaiskasvatuksessa, joiden sanallinen kommunikointi on vielä kehittyvässä, tai jotka muuten ovat tavalla tai toisella tuen tarpeessa. Tähän liittyen kiinnostava ja vähän tutkittu alue on pedagogisen dokumentoinnin käyttäminen esimerkiksi kielellistä, sosiaalista tai oppimisen tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksessa. Suomessa tulisi myös tutkia ja pohtia, miten lapsen oppimisen ja kehittymisen tuen tarpeen dokumentointi voisi liittyä lapsen kokonaisvaltaiseen pedagogisen dokumentoinnin prosessiin lasta ja perhettä osallistavalla ja arvostavalla tavalla.

Kun Suomessa on tavoitteena, että pedagogisesta dokumentoinnista tulee uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) myötä kaikkien varhaiskasvattajien työskentelytapa, on tärkeää tutkia, miten pedagogisen dokumentoinnin käyttäminen kehittyy. Määrällisessä osatutkimuksessani käyttämäni aineiston keruuprosessi on vakiintumassa jatkuvaksi arviointi- ja kehittämismenetelmäksi useissa suomalaiskunnissa ja se tarjoaa oivallisen asetelman pitkittäistutkimuksen tekemiseen pedagogisesta dokumentoinnista¹⁶.

¹⁶ <http://blogs.helsinki.fi/reunamo/>

Lopuksi

Pedagoginen dokumentointi sisältää oletuksen siitä, että asiat eivät ole ja tapahdu tietyllä tavalla, vaan ovat avoimia erilaisille tulkinnoille ja jatkuvalle muutokselle. Pedagoginen dokumentointi auttaa varhaiskasvattajia suuntaamaan varhaiskasvatuksen valokeilan olennaisiin asioihin yhdessä lasten ja vanhempien kanssa. Se haastaa heidät pohtimaan, perustelemaan, seuraamaan, arvioimaan ja muokkaamaan tehtyjä valintoja. Pedagoginen dokumentointi on dialogia ihmisten, ilmiöiden ja maailman, sekä tiedon ja luovuuden välillä. Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatusta tutkitaan ja kehitetään yhteisessä arjessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetty vaatimus pedagogisen dokumentoinnin omaksumisesta osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria on suurisuuntainen. Pedagoginen dokumentointi sisältää mahdollisuuksia, mutta myös haasteita ja jopa riskejä. Pedagogisen dokumentoinnin käyttö edellyttää vahvaa pedagogista osaamista ja johtamista. Se edellyttää myös dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin välisen jännitteen ymmärtämistä ja arvioivaa asennetta pedagogiseen dokumentointityöhön. Pedagogista dokumentointia ei voida liittää vanhan toimintakulttuurin päälle. Tämän tutkimuksen tekemisen aikana itselleni on kirkastunut, että jos pedagogista dokumentointia ei varhaiskasvatuksen kentällä tunnisteta kehittyvän toimintakulttuurin osana, menetetään sen tarjoamat mahdollisuudet. Tuolloin altistutaan dokumentointiin liittyville riskeille, kuten lasten esineellistämiselle ja heidän yksityisyytensä heikentymiselle.

Maailma muuttuu jatkuvasti ja varhaiskasvatus muuttuu sen mukana, halusimme tai emme. Suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuutena ja haasteena on varhaiskasvattajien valta purkaa ajallisia, tilallisia, sisällöllisiä ja menetelmällisiä rajoitustoja – ja koota ne yhä uudestaan lasten kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Väitöstutkimukseni mukaan pedagoginen dokumentointi on yhteydessä uusien mahdollisuuksien kehittämiseen ja uusien prosessien luomiseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan aktiivisesti vaikuttaa muutokseen. Kun tallentamisesta siirrytään kohti pedagogista dokumentointia, rakennetaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria yhdessä tutkien, kokeillen ja oppien.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. ja Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children and Society*, 24, ss. 100–111.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. ja Vallberg-Roth, A-C. 2014. *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge.
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa Nussbaum, M. ja Sen, A., K. (toim.). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press, ss. 88–94.
- Allison, A. 2013. "Know thyself" and then "Teach them all": One art teacher educator's story of navigating the dilemmas of inclusion. Teoksessa K. Tavin & C. Balengee Morris (toim.) *Stand(ing) up, for a change voices of arts educators*. Reston: National Art Education Association, ss. 174–181.
- Baker, B. 1999. What is voice? Issues of identity and representation in the framing of reviews. *Review of Educational Research*, 69(4), ss. 365–383.
- Barsotti, A., Dahlberg, G., Göthson, H. ja Åsén, G. 1993. *Pedagogik i en föränderlig omvärld - ett samarbetsprojekt med Reggio Emilia*. Forskningsprogram. HLS, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap, avdelningen för barnpedagogisk forskning i Solna.
- Basford, J. ja Bath, K. 2014. Playing the Assessment Game: An English Early Childhood Education Perspective. *Early Years*, 34(2), ss. 119–132.
doi:10.1080/09575146.2014.903386
- Bath, C. 2012. "I Can't Read It; I Don't Know": Young Children's Participation in the Pedagogical Documentation of English Early Childhood Education and Care Settings." *International Journal of Early Years Education*, 20(2): ss. 190–201.
- Bennett, J. 2005. The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. *Learning with Other Countries: International Models of Early Education and Care*. London: Daycare Trust.
- Bennett, J. 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 3, ss. 16–21.
- Blaiklock, K. 2008. A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children. *NZ Research in Early Childhood Education Journal*, 11, ss. 77–87.
- Blaiklock, K. 2013. What Are Children Learning in Early Childhood Education in New Zealand? *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), ss. 51–56.
- Boxberg, K. ja Heikka, T. 2010. *Quasi-democracy: Finland's fall from the cradle of innovation to the abyss of stagnation*. Helsinki, Finland: Suomen Toivo Think Thank; Brussels, Belgium: Centre for European Studies.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Carr, M. 2005. The Leading Edge of Learning: Recognising Children's Self-Making Narratives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2): ss. 41–50. doi:10.1080/13502930585209661
- Carr, M. 2001 / 2011. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage.
- Carr, M. ja Lee, W. 2012. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London: Sage.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

- Clark, A. 2010. Young children as protagonists and the role of participatory: Visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), ss. 15–123. doi:10.1007/s10464-010-9332-y
- Cohen, L. ja Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. USA: Routledge.
- Creswell, J. 2014. *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P. ja Pence, A. 1999 / 2007. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon: Routledge.
- Dahlberg, G. ja Moss, P. 2006. Introduction. Our Reggio Emilia. Teoksessa Rinaldi, C. *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. NY: Routledge, ss. 1–22.
- Denzin, N. ja Lincoln, S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. ja Lincoln, S. (toim.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks, ss. 1–28.
- Ebeneser-säätiö. *Arkistoluettelo*. Saatavissa <http://www.ebeneser.fi/index.php?page=3>. Haettu 18.4.2017.
- Ekman, P. ja Friesen, W.V. 1986. A new pancultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10, ss. 159–168.
- Elfström Pettersson, K. 2015. Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), ss. 231–247.
- Edwards, C., Gandini, L. ja Forman, G. 1998. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing.
- Emilson, A. ja Pramling Samuelsson, I. 2014. Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 34, ss. 175–187.
- Ferraris, M. 2011. Social ontology and documentality. Teoksessa Sartor, G., Casanovas, P., Biasiotti, M., ja Fernández-Barrera, M. (toim.). *Approaches to legal ontologies, social ontology and documentality*. London: Springer Science Business Media, ss. 83–97.
- Ferraris, M. 2013. *Documentality: Why it is necessary to leave traces*. New York: Fordham University Press.
- Fleer, M. ja Hedegaard, M. 2010. Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), ss. 149–168.
- Fleet, A., Patterson, C. ja Robertson, J. 2006. *Insights: behind early childhood pedagogical documentation*. Baulkham Hills, N.S.W: Pademelon Press.
- Fleet, A., Honing, T., Robertson, J., Semann, A. ja Shepherd, W. 2011. *What's pedagogy anyway? Using pedagogical documentation to engage with the Early Years Learning Framework*. Handbook. Children's Services Central. Saatavissa: <http://www.childaustralia.org.au/Resources/What-s-Pedagogy-Anyway.aspx>. Haettu 30.6.2016.
- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Gandini, L. 1998. Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. An Interview with Lella Gandini. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing, ss. 113–125.
- Gardner, H. 1998. Foreword: complementary perspectives on Reggio Emilia. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing, ss. XV–XViii.

Kati Rintakorpi

- Gupa, E. ja Lincoln, Y. 1989. *Fourth generation evaluation*. California: Sage.
- Hakkola, K. ja Virsu, M. 2000. *Entäs jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyökentelystä*. Helsinki: Tammi.
- Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), ss. 12–23.
- Hazard, H. 2011. Learning Stories: One way to assess and report – professionals and children working together. *Every Child*, 17(3).
- Hedegaard, M. 2008. A cultural-historical theory of children's development. Teoksessa Hedegaard, M., Fler, M., Bang, J. ja Hviid, P. (toim.). *Studying children: A cultural historical approach*. Berkshire: Open University Press, ss. 10–29.
- Hedegaard, M., Fler, M., Bang, J. ja Hviid, P. 2008. *Studying children: A cultural historical approach*. Berkshire: Open University Press.
- Helm, J. ja Katz, L. 2011. *Young Investigators. The project approach in the early years*. Columbia University: Teachers College.
- Hilppö, J. 2016. *Children's sense of agency: a co-participatory investigation*. Väitöskirja. University of Helsinki. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1981-0>. Haettu 30.6.2016.
- Hope, C. S. 2011. *Participating in the 'Wrong' Way? Practice Based Research into Cultural Democracy and the Commissioning of Art to Effect Social Change*. Väitöskirja. Birkbeck, University of London.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. ja Vartiainen, P. 1999. *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. ja Turja, L. 2011. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Johansson, E. 2011. Introduction: Giving Words to Children's Voices in Research. Teoksessa Johansson, E. ja White, E. J. (toim.). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. Dordrecht: Springer, ss. 1–13.
- Johnson, B. ja Christensen, L. 2004. *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Pearson Education, Inc.
- Johnson, B. ja Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), ss. 14–26.
- Kananen, J. 2008. *Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kammerman, S. 2006. *A global history of early childhood education and care*. Taustaselonteko EFA Global Monitoring 2007 –raportille. Strong foundations: early childhood care and education. Paris: UNESCO.
- Kangas, J. 2016. *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Väitöskirja. University of Helsinki. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>. Haettu 30.6.2016.
- Kankaanranta, M. 1998. *Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltenä päiväkodista kouluun*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos; Jyväskylän yliopistopaino.
- Kankaanranta, M. ja Linnakylä, P. 1999. Portfolio tutkimusmenetelmän lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristöissä. Teoksessa Ruoppila, I. Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., ja Ojala, M. (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: PS-kustannus, ss. 260–261.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), ss. 210–223. doi:10.1080/13502930802141634
- Karila, K. 2012. A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), ss. 584–599.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. ja Lipponen, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, ss. 9–29.
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus. OPH. Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Karila, K., Kosonen, T. ja Järvenkallas, S. 2017. *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki.
- Karlsson, L. ja Riihelä, M. 1991. *Ajattelu alkaa ihmetyksestä: Ryhmätyöstä yhteisölliseen oppimiseen*. VAPK-kustannus.
- Katz, L. 1998. What can we learn from Reggio Emilia? Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach –Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing, ss. 27–45.
- Keskinen, R. ja Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Mäkitalo, A.-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. ja Vilpas, B. (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen*. Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 25. Helsinki: Yliopistopaino, ss. 199–216.
- Kinos, J. 2016. *Lapsilähtöinen pedagogiikka*. Luentomuistiinpanot. Kestävä johtajuus varhaiskasvatuksessa –seminaari. Tampere 8.11.2016.
- Kinos, J., Robertson, L., Barbour, N. ja Pukk, M. 2016. Child-initiated pedagogies: Moving toward democratically appropriate practices in Finland, England, Estonia, and the United States. *Childhood Education*, 92(5), 345–357. doi:10.1080/00094056.2016.1226107
- Kocher, L. 2008. *The Disposition to Document: The Lived Experience of Teachers Who Practice Pedagogical Documentation –a Case study*. Väitöskirja. The University of Southern Queensland.
- Koivunen, P.-L. ja Lehtinen, T. 2015. *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja kasvatäjille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotila, H. ja Hämäläinen, R. 2014. Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(3), ss. 4–6. OKKA-säätiö.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. ja Mikkola, A. 2013. Building on the positive in children’s lives: a co-participatory study on the social construction of children’s sense of agency. *Early Child Development and care*, 184, ss. 211–229. doi: 10.1080/03004430.2013.778253
- Knauf, H. 2015 Styles of documentation in German early childhood education, *Early Years*, 35(3), ss. 232–248. doi: 10.1080/09575146.2015.1011066
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. Helsinki: Hakapaino, ss. 124–140.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laevers, F. 1997. *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille*. Käsikirja. Studia Pedagogica. Helsinki: Koulutuksen arviointipalvelut, Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. ja Tolonen, T. (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, ss. 9–14.

Kati Rintakorpi

- Lenz Taguchi, H. 1996. The field of early childhood pedagogy in Sweden: A female project of professionalization and emancipation? *Nordiske Udkast. Journal for Critical Social Science*, 24(1), ss. 41–55.
- Lenz Taguchi, H. 1997. *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. 2000. *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan.* Väitöskirja. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 33. Stockholm: HLS Förlag. Saatavissa <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:484893/FULLTEXT01.pdf>. Haettu 30.3.2016.
- Lenz Taguchi, H. 2006. Re-conceptualizing early childhood education: Challenging taken-for-granted ideas. Teoksessa Einarsdottir, J. ja Wagner, J. (toim.). *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden.* Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc., ss. 257–287.
- Lenz Taguchi, H. 2010. *Going beyond the theory / practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy.* Oxon: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. 2011. Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36–50.
- Lincoln, Y.S. ja Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry.* California: Sage Publishing, Inc.
- Lincoln, Y.S. ja Guba, E.G. 1988. *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports.* Konferenssipaperi: American Educational Research Association, New Orleans, LA: April 5–9, 1988. Saatavissa files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf. Haettu 23.5.2017.
- Lindgren, A-L. 2012. Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Electronic Commerce*, 44, ss. 327–340. doi: 10.1007/s13158-012-0074-x
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. ja Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. ja Lipponen, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, ss. 159–175.
- Lund, R. 2007. At the interface of development studies and child research: Rethinking the participating child. *Children's geographies*, 5(1–2), ss. 131–148.
- Luoma, P., Karjalainen, T. ja Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa Metsämuuronen, J. 2006 (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, ss. 415–470. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Löfgren, H. 2016. A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), ss. 4–16, doi:10.1080/09575146.2015.1062744
- Malaguzzi, L. 1998. History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L., ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections.* Westport: Ablex Publishing, ss. 49–97.
- Markström, A-M. 2015. Children's views of documentation in the relations between home and school. *Children and Society*, 29, ss. 231–241. doi:10.1111/chso.12114
- Markström, A-M. ja Halldén, G. 2009. Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), ss. 112–122. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x
- Mayall, B. 1996. *Children, Health and the Social Order.* Buckingham: Open University Press.
- Mayring, P. 2000. *Qualitative Content Analysis.* Saatavissa <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>. Haettu 12.1.2016.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

- Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Viro: Jaabels OÜ.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moss, P. 2005. Making the narrative of quality stutter. *Early Education & Development*, 16(4), ss. 405–420.
- Moss, P. ja Clark, A. 2011. *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Moss, P. ja Dahlberg, G. 2008. Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 5(1), ss. 3–12.
- Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. ja Vilpas, B. (toim.). 2011. *Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26.
- New, R. S. 2007. Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), ss. 5–13.
- Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. *Varhaiskasvatus tänään*, ss. 1–14.
- Niiranen, P. ja Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. ja Virtanen, J. (toim.). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä, PS-kustannus, ss. 58–85.
- Nummenmaa, A-R., Karila, K., Joensuu, M. ja Rönholm, R. 2007. *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere: Tampere University Press.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2012. *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2017. *Early learning matters. The International Early Learning and Child Well-being Study*. Paris: OECD Publishing.
- Olsson, L. M. 2012. Eventicizing curriculum. Learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), ss. 88–107.
- Onnismaa, E-L. ja Kalliala, M. 2010. Finnish ECE policy: Interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), ss. 267–277. doi:10.1080/09575146.2010.511604
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. ja Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatuksen polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), ss. 6–21.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. ja Merivirta, J. 2016. *Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena*. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti. Saatavissa www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen_arviointiraportti_2016.pdf. Haettu 23.5.2017.
- OPH (Opetushallitus). 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus. Haettu 30.3.2016.
- OPH (Opetushallitus). 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet. Haettu 9.2.2017.
- Osberg, D. C. ja Biesta, G. J. J. 2008. The emergent curriculum: Navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), ss. 313–328.

Kati Rintakorpi

- Paananen, M. ja Lipponen, L. 2016. Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>. Haettu 14.10.2016.
- Patomäki, H. 2015. *Uusliberalismi Suomessa*. Saatavissa patomaki.fi/Uusliberalismi_Suomessa.pdf. Haettu 13.2. 2017.
- Patton, M. 1990. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. 1999. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5, osa 2), ss. 1189–1208.
- Phillips, C. ja Bredekamp, S. 1998. Reconsidering early childhood education in the United States: Reflections from our encounters with Reggio Emilia. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L., ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing, ss. 439–454.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I. ja Musatti, T. 2014. The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), ss. 133–145. doi:10.1080/09575146.2014.897308
- Pramling Samuelsson, I. ja Asplund Carlsson, M. 2008. The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), ss. 623–641.
- Project Zero ja Reggio Children. 2001. *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Prout, A. ja James, A. 2005. A new paradigm for the sociology of childhood? Teoksessa James, A. ja Prout, A. (toim.). *Constructing and deconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Brighton: Falmer Press, ss. 7–32.
- Pöysä, J. 2015. *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. 2006 (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, ss. 216–281. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rauste-von Wright, M. ja von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J. 2007a. *Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J. 2007b. Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), ss. 365–377.
- Rinaldi, C. 1998. An interview with Lella Gandini. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. ja Forman, G. (toim.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex Publishing, ss. 113–125.
- Rinaldi, C. 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. NY: Routledge.
- Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Roos, P. 2016. *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. *Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 119.
- Schulz, M. 2015. The documentation of children’s learning in early childhood education. *Children & Society*, 29(3), ss. 209–218. doi:10.1111/chso.12112
- Setälä, P. 2012. *Lapsi kuvan takana*. Väitöskirja. Aalto University, Helsinki.

Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia

- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto. Skolverket. 1998. *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Skolverket & CE Fritzes förlag.
- Sparman, A. ja Lindgren, A. 2010. Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance and Society*, 7(3–4), ss. 187–191.
- Stacey, S. 2015. *Pedagogical documentation in early childhood. Sharing children's learning and teacher's thinking*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- STM (Sosiaali- ja terveysministeriö). 2017. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Saatavissa: <http://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut>. Haettu 14.9.2017.
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). 2015. Lastenneuvolakäsikirja. Määräaikaistarkastukset. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lastenneuvolakasikirja/maaraaikaistarkastukset>. Haettu 14.9.2017.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, T. ja Wilson, D. 2009. Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into practice*, 49(1), ss. 5-13. doi:10.1080/00405840903435493
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). 2009. *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Saatavissa <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4>. Haettu 13.2.2017.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Saatavissa <http://www.tenk.fi/>. Haettu 1.6.2017.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), ss. 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vallberg-Roth, A-C. 2012. Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), ss. 1–18.
- Vallberg-Roth, A-C. ja Månsson, A. 2011. Individual development plans in a critical didactic perspective: Focusing on Montessori- and Reggio Emilia-profiled preschools in Sweden. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 251–65.
- Venninen, T. ja Leinonen, J. 2013. Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 7(1), ss. 31–49.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. ja Puroila, A-M. 2017. Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelevhti Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), ss. 2–21.
- Vilkkä, H. 2009. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vuorikoski, M. ja Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), ss. 63-81.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L. 1995. *Fantasi och kreativitetet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wiberg, M. Yhteiskuntatiede ja kohteen vahingoittaminen. Teoksessa Hallamaa, J., Lounis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. Helsinki: Hakapaino, ss.261-273.

Kati Rintakorpi

- Willis, J. 2008. *Qualitative research methods in education and educational technology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- YK (Yhdistyneet kansakunnat). 1989. *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. Saatavissa <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Haettu 9.2.2017.
- Zhang, Q. 2015. Advocating for a comprehensive approach to assessment in New Zealand early childhood education. *NZ Research in Early Childhood Education Journal*, 18, ss. 67–79.

Liitteet

Liite 1: Osatutkimus 2, Lastentarhanopettajien haastattelu

Liite 2: Osatutkimus 4, Havainnoinnin ohjeet

Liite 3: Osatutkimus 4, Lapsiarviointi

Liite 4: Osatutkimus 4, Henkilöstön arviointi oppimisympäristöstä

Liite 1

1. Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa pedagoginen dokumentointi?

2. Asteikolla 0–5 (0=en ollenkaan, 5=erittäin paljon) kuinka paljon olet viimeisen kuukauden aikana dokumentoinut lasten toimintaa työssäsi?
0 1 2 3 4 5

3. Minkälaisia dokumentoivia työskentelytapoja olet käyttänyt?

4. Mitkä dokumentoivat työskentelytavat ovat mielestäsi olleet hyviä? Miksi?

5. Mitkä dokumentoivat työskentelytavat ovat mielestäsi olleet huonoja? Miksi?

6. Mitä oivalluksia olet tehnyt dokumentoinnin avulla tai liittyen dokumentointiin työskentelymenetelmänä? Esim. itsestäsi ihmisenä / opettajana, työstäsi, sen merkityksestä, lapsista, vanhemmista, tms.?

7. Mitä hankaluuksia olet kohdannut työssäsi dokumentoivana lastentarhanopettajana?

8. Aiotko jatkaa dokumentoivaa työskentelytapaa? (valitse yksi seuraavista)
 - a. En todellakaan
 - b. Saas nähdä ja ans kattoo...
 - c. Aion, samassa määrin kuin ennen koulutusta.
 - d. Aion, hieman enemmän kuin ennen koulutusta.
 - e. Aion, huomattavasti enemmän kuin ennen koulutusta
 - f. Sydämeni osuman sai, olen hurahtanut dokumentointiin!

Ja kerro vielä, miksi näin:

Sana on vapaa (voit jatkaa kääntöpuolelle)

Oriantaatioprojekti: Havainnoinnin ohjeet 2015

- Havainnoitavan ryhmän lapsista tehdään lista, jossa kullekin lapselle on annettu numero (esim. 12). Samaa numeroa käytetään kaikessa aineiston keruussa. Ryhmän aikuiset tallettavat numerolistan käytettäväksi myös lapsiarvioinnissa ja mahdollisessa haastattelussa. Numeroita käytetään myöhemmin aineistojen yhdistämisessä. Aineistoon ei tule lasten tunnistetietoja, vain numeroita. Lasten tunnistetietoja ei missään vaiheessa kirjata tutkimusaineistoon.
- Havainnoija ei havainnoi oman ryhmänsä lapsia, vaan yleensä havainnointiparinsa päiväkodin satunnaisesti valittua ryhmää. Tarvittaessa havainnoijat voivat vaihtaa havainnoitavan ryhmän henkilöstön kanssa ryhmiä osaksi päivää ennen havainnointia, jotta lasten tunnistaminen helpottuu. Tammikuun ja toukokuun 2015 aikana on seitsemän satunnaisesti valittua havainnointipäivää. Havainnointipäivistä ei erikseen informoida havainnoitavaa ryhmää.
- Lapsia havainnoidaan noudattaen listan numerojärjestystä systemaattisen otannan periaatteella. Jos lapsi on poissa, havainnoidaan listassa seuraavana olevaa lasta. Myöhemmin tulevat lapset havainnoidaan heidän tullessaan ryhmään listan mukaisessa järjestyksessä. Jos on mahdotonta havainnoida koko ryhmää, esimerkiksi jos puolet lapsista lähtee puistoon ja puolet jää päiväkotiin, havainnoija havainnoi suurempaa ryhmää. Systemaattisen virheen välttämiseksi havainnoija aloittaa joka päivä havainnointilistan eri kohdasta.
- Havainnointi tapahtuu kuutena aamupäivänä kello 8.00–12.00 välisenä aikana ja yhtenä päivänä kello 12.00–16.00 välisenä aikana (on kuitenkin mahdollista, että joissakin ryhmissä mielekkäämpi aikataulu on esim. 9.00–13.00 ja puolipäiväryhmissä havainnointi on aina samaan aikaan). Havainnointi tapahtuu viiden minuutin välein. Kaksi minuuttia käytetään havainnoitavan lapsen tilanteeseen tutustumiseen, yksi minuutti varsinaiseen havainnointiin ja kaksi minuuttia havainnon kirjaamiseen. Yhtenä päivänä kertyy 49 havaintoa. Kun havainnoijan on käytävä vessassa, juomassa ym., havainnointia jatketaan tauon jälkeen normaalisti. Eri päivinä samanlaisena toistuvaa taukoa on vältettävä.
- Harjoittelun jälkeen havainnoija usein huomaa, että he kykenevät tarkkaan havainnointiin jopa neljän minuutin välein. Neljän minuutin väli on suositeltava, sillä se mahdollistaa useamman havainnon tekemisen. Jos kuitenkin neljän minuutin havainnointiaika tuntuu hankalalta, palataan viiden minuutin havaintoväliin. Vähitellen havainnointi helpottuu. Neljää minuuttia nopeampaan havainnointivauhtiin ei saa kuitenkaan siirtyä. On varottava rutinoitumasta päivän aikana, sillä rutiini lisää riskiä systemaattiseen virheeseen.
- Usein lapsi muuttaa toimintaansa havainnoinnin aikana, mutta havainnoija pyrkii valitsemaan lapsen pääasiallisen toiminnan koodattavaksi toiminnaksi. Poikkeuksen muodostaa kohta G, jossa lyhyempikin tunteen ilmaisu riittää. Lisäksi on huomattava, että kohdassa E koodiin 3 riittää lyhytkin ponnistelu havainnoinnin aikana. Jos lapsen toimintaa on mahdoton määritellä, se koodataan kohtaan B(11). Jos lapselle ei löydy lähikontaktia, ruutu jätetään tyhjäksi.
- Havainnoijalla on havainnoinnissa mukanaan kirja, jonka sisällä on kolme paperia: Numeroitu lista lapsista, havainnoinnin ohje sekä havainnointilomake. Koodaus tehdään vasta havainnoinnin jälkeen.
- Havainnoija ei etsi vuorovaikutusta tai katsekontaktia lapsiryhmän lapsiin, mutta vastaa tarvittaessa lasten kysymyksiin. Esimerkiksi: “Miksi olet täällä?” “Olen havainnoimassa.” “Mitä kirjoitat?” Teen muistiinpanoja” “Miksi?” Teen muistiinpanoja siitä mitä tapahtuu.” Kokemuksen mukaan lapset hyvin nopeasti jättävät havainnoijan omiin oloihinsa.
- Vaikka havainnointi ei ole salaisuus, sitä ei tule painottaa ryhmässä. Havainnoitavan lapsen ei tule olla tietoinen siitä että hän on havainnoitavana. Havainnoijan ei tarvitse olla lapsen lähellä, riittää että havainnoija ymmärtää lapsen tilanteen. Havainnoija voi liikkua vapaasti ryhmässä.

Aika (esim. 08.16)

Lapsen numero

A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää/kuuluu tehdä)

1. Suora kasvatustoiminta sisällä (enimmäkseen aikuisen aloittamaa, suunniteltua toimintaa: opetusta, ohjeistusta, ryhmätoimintaa, kirjan lukua, esityksiä, ryhmäkeskustelua)
2. Ohjattu tai tuettu leikki sisällä (enimmäkseen lapsen aloittamaa. Aikuinen havainnoi tai osallistuu lasten leikkiprosesseihin, on valmis tarvittaessa osallistumaan lasten leikkiprosessin tukemiseen)
3. Vapaa leikki sisällä (itsenäisempi leikki yksin tai kavereiden kanssa. Kasvattaja ei osallistu prosessiin)
4. Ulkotoiminta (usein pihalla, puistossa, retkellä)
5. Perushoito (pukeminen, riisuminen, WC, hygienia, lepo, voi sisältää odotusta ja valmistautumista)
6. Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen/jälkeen syömisestä)
7. Siirtymätilanteet (yleensä lyhyet aktiviteetit yllä kuvattujen tilanteiden välissä)

B. Lapsen oma toiminta (mitä lapsi tekee)

1. Roolileikki tai mielikuvaleikki (lelulla tai itsellä on rooli)
2. Sääntöleikki (esim. pallopelejä, lautapelejä, elektroninen peli, pysyvät säännöt, kilpailu)
3. Esineleikki ja kokeilu materiaaleilla ja leluilla (esim. hiekkalaatikolla, paperilla)
4. Fyysinen leikki tai aktiviteetti (juoksu, keinuminen, hyppiminen, riehuminen, tanssi, kiipeily, harjoitus)
5. Lukeminen, opettaja lukee tai lapsi lukee/selaa kirjaa itse
6. Tehtävä (esim. kotitehtävä, kynä-paperi –työt, pukemisen harjoittelu, lorun opettelu, taidon harjoitus, työ)
7. Toiminta ilman kiintopistettä tai kunnon kontaktia muihin (esim. kuljeskelu, etsiminen, odottelu)
8. Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee/kävelee kavereiden kanssa, juttelee kiipeilytelineellä)
9. Kielletty toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)
10. Lapsi toimii yleisen kehityksen sisällä, mutta ei sovi yllä oleviin luokkiin B1-B9 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukeutuu ulos lähettäessä)
11. Muu toiminta (ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuus, paljon vaihtoksia, ei rakennetta)

C Lapsen pääasiallinen huomion kohde

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelu, hiekka, auto, palikat, vesi, oma itse)
2. Aikuinen (esim. seuraa aikuisen kertomusta, keskustelee, huomio voi sisältää esim. opetusmateriaalia)
3. Toinen lapsi (mukana voi olla myös leluja ja muita ei-sosiaalisia kohteita esim. lapsen kädessä)
4. Ryhmä lapsia (2 tai useampia lapsia, mukana voi olla myös leluja ym.)
5. Kokonaistilanne (tilanteessa on niin paljon elementtejä, ettei pääasiallista kohdetta voi nimetä, esim. lapsia, aikuisia, materiaaleja, usein dynaaminen tilanne)

D Lähin sosiaalinen lapsikontakti (jos on havaittavissa)

Lapsi johon havainnottava lapsi vahvimmin suuntautuu. Lapsen numerokoodi kirjoitetaan havaintopaperiin. Jos lähikontaktia ei ole tai hänen numeronsa ei ole listassa, jätä ruutu tyhjäksi

E. Lapsen fyysinen aktiivisuus

1. Matala (istuminen, kynän käyttö, syöminen ym.)
2. Kohtuullinen (sisältää kävelyä, koko vartalon liikkeitä)
3. Korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua ym.)

F. Lapsen sitoutuneisuus

1. Yksinkertainen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei energiaa, ei älyllistä haastetta
2. Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaan kiinnittyminen
3. Enimmäkseen jatkuva toiminta, huomio hajoaa helposti, vähän energiaa
4. Jatkuva toiminta jossa intensiivisiä hetkiä, tarkkaavaisuus ei helposti hajoa
5. Kestävä intensiivinen toiminta, keskittyminen, luovuus, energia ja sitkeys

G Emootio (1-6, muutaman sekunnin havainto emootiosta riittää)

1. Viha, frustraatio, pettymys
2. Inho, ylenkatse
3. Pelko, ahdistus
4. Onnellisuus, ilo, tyytyväisyys
5. Suru, masennus
6. Hämmästyminen, valppaus, uteliaisuus, jännitys
7. Neutraali, tyyni, rauhallinen
8. Muu tunne

H. Sosiaalinen orientaatio tämänhetkessä ryhmässä

1. Mukautuva ja avoin, hyväksyy ja huomioi
2. Osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä
3. Dominoiva, itsepintainen, ehkä itsekeskeinen tai määräävä
4. Vetäytyy sosiaalisesta tilanteesta, ei-sosiaalinen, ei-vuorovaikutteinen
5. Ei voida määrittää

I. Lähimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminta

1. Vuorovaikutus koko lapsiryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, satu, leikki ym.)
2. Vuorovaikutus jaetun ryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, satu, leikki ym.)
3. Vuorovaikutus yhden lapsen kanssa (opetus, esitys, ohjaus, leikki, perushoito ym.)
4. Ei lapsikontaktia mutta aikuiskontakti (keskustelee esim. vanhemman tai kollegan kanssa)
5. Ei lapsikontaktia mutta havainnoi lapsia (voi esim. tehdä muistiinpanoja samalla)
6. Ei lapsi/aikuiskontaktia, mutta tekee kasvatukseen/hoitoon liittyvää muuta työtä (järjestele lasten töitä, valmistele opetusta, dokumentoi)
7. Ei lapsikontaktia, hoitoon/kasvatukseen kuulumatonta toimintaa (siistiminen, lepo, hallinto)
8. Paikalla ei ole aikuisia

Lapsiarviointi 2015

Päiväkoti/lapsiryhmä no: _____ Lapsen numero: _____

Sukupuoli: Poika Tyttö

Ikä (kuukausina): _____ Lapsen läsnäoloaikaudet tässä päiväkodissa (mukaanlukien kesäloma): _____

Lapsen paras kaveri (yhden lapsen numero): _____

Lapsella on todettu erityisen tuen tarve: Kyllä Ei Diagnoosi (jos on): _____

Kuvaile erityisen tuen tarvetta: _____

Samassa taloudessa asuvien alle 18 v. lasten lukumäärä: _____

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien lukumäärä perheessä: Ei yhtään Äiti Isä

Vanhempien lukumäärä lapsen kotona: Yksi Kaksi

Lapsi on ensimmäinen , sisarussarjan keskimmäisiä , lapsi on nuorin perheessä

Lapsi	Ei kuvaa lasta lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
On joustava ja mukautuva uusissa tilanteissa					
Ei vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti					
Välttää vaikeita ja haastavia tilanteita					
Käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti					
Käsittelee muiden tunteita sensitiivisesti					
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisessa kehityksessä					
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisessa kehityksessä					
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen)					
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa					
Säätää tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla					
On turvallisesti kiinnittynyt päivähoiton henkilökuntaan					
On luova mielikuvaleikkissä					
Menettää helposti tunteidensa hallinnan turhauttavissa tilanteissa					
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä					
On mukautuva, avoin ja huomioiva vertaissuhteissa					
On osallistuva, avoin ja aloitteellinen vertaissuhteissa					
On itsepintainen ja omaehtoinen (ja ehkä itsekeskeinen) vertaissuhteissa					
On vetäytyvä tai ei-sosiaalinen vertaissuhteissa					
Hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla					
Kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason					

Henkilöstön arviointi oppimisympäristöstä

Taustatiedot

Päiväkodin/ryhmän numero _____

Lasten lukumäärä päiväkodissa _____ Lasten lukumäärä ryhmässä _____

Ryhmän nuorimman lapsen ikä ____ Ryhmän vanhimman lapsen ikä ____

Ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten lukumäärä ryhmässä _____

Erytystä tukea tarvitsevien lasten lukumäärä ryhmässä _____

Jos ryhmässä on joku erityinen painopiste (esim. Montessori, taide, liikunta), mikä se on? _____

Oppimisympäristön arvioinnin tekevät kunkin tiimin työntekijät yhdessä. Tiimit käyvät lomakkeen keskenään keskustellen läpi. Arvioinnit kirjataan paperille tulostettuun kyselylomakkeeseen, joka on tämän ohjeen sivuilla kaksi ja kolme. Arviointiin kuluu tiimiltä noin 60–120 minuuttia.

Kyselyssä ei arvioida varsinaisesti tiimien paremmuutta tai huonommuutta. Joillakin tiimeillä voi olla taipumus käyttää korkeampien arvosanojen asteikkoa kuin toisilla, joten ryhmien arvoja ei voi verrata ryhmien välillä. Joskus voi käydä jopa niin, että hyvin toimiva tiimi on kriittinen ja arvostelee itseään ankarammin. Arvioinnin kohteena ovat ennemminkin toiminnan painopisteet. Suurinta osaa arvioitavista asioista ei voi edes ajatella yksiselitteisesti akselilla hyvä-huono: esimerkiksi kuvaus ”*Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä*” voi pitää monenlaisia sekä positiivisia että negatiivisia asioita sisällään. Samoin kaikkien mahdollisten asioiden yhtäaikainen painottaminen yleensäkin on ongelmallista.

Henkilöstön arviointilomake

Toiminnan kuvaus	Ei kuvaa	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
1. Kasvatustoiminta tapahtuu pienryhmissä ja eriyttäen (alle 8 lasta)					
2. Kasvattajat dokumentoivat lasten toimintaa runsaasti					
3. Lapset dokumentoivat toimintaansa runsaasti					
4. Dokumentaatiota käytetään paljon toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun					
5. Ryhmän aikuisilla on ollut jatkuva aika- ja resurssipula					
6. Käytämme jatkuvasti lapsen vasua käytännön toiminnan suunnittelussa					
7. Ryhmän aikuisilla on vähintään kerran viikossa suunnittelu- ja arviointikokous					
8. Lapset osallistuvat vastuullisesti päivittäisten tehtävien tekoon					
9. Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa					
10. Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä					
11. Koko lapsiryhmä osallistuu joka päivä yhteiseen ryhmäkokoontumiseen					
12. Lapset osallistuvat monipuolisesti toiminnan suunnitteluun					
13. Perheiden ja kulttuuritaustojen erilaisuus on saatu rikastamaan ryhmän toimintaa					
14. Jostakin syystä ilo ja hyvinvointi on ollut ryhmässä vähän hukassa viime aikoina					
15. Lasten tunneilmaisu saisi olla positiivisempaa					
16. Lasten ristiriidat käydään läpi ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa					
17. Lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomiointi					
18. Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme					
19. Henkilöstön oman työn kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme					
20. Olemme tietoisia valtakunnallisen vasun ja arjen toimintamme yhteyksistä ja se näkyy työssämme					
21. Henkilöstön vaihtuvuus on pieni					
22. Aikaa ja lämpöä on lapsille aina tarjolla					
23. Perushoito-, pukemis- ja siirtymistilanteet ovat ryhmässä rauhallisia					
24. Musiikki ja laulu ovat tärkeä tekijä jokapäiväisessä kasvatuksessa					
25. Piha-alue houkuttelee lapsia monipuoliseen toimintaan					
26. Kasvattajat aktiivisesti kehittävät ulkotoimintaa lasten kanssa					
27. Fyysinen oppimisympäristö (tilat ja materiaalit) virittää lapset syventymään toimintaan					
28. Sosiaalinen oppimisympäristö on rikas ja sosiaaliset suhteet kehittyvät hyvin					
29. Teemme paljon retkiä ja hyödynnämme lähiympäristöä					
30. Lasten leikit kestävät ja kehittyvät usein viikkoja					
31. Tilamme on jaettu moniin pienempiin nurkkauksiin ja toimintapisteisiin					
32. Aikuiset tukevat paljon lasten leikkejä ja rikastavat niitä					
33. Pienryhmiin jaon tekevät aikuiset pedagogisin perustein, eivät yleensä lapset itse					
34. Päiväkotimme vasu on hyvä arjen työkalu					
35. Lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin					

	Ei kuvaa	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
36. Ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisua (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta)					
37. Ryhmässä on paljon draamaleikkejä (esityksiä, näytelmiä)					
38. Ryhmässä leikitään paljon roolileikkejä					
39. Ryhmässä luetaan lapsille paljon					
40. Lasten oppimisen ja taitojen kehitystä arvioidaan monipuolisesti					
41. Kasvattajat käyttävät runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, tabletteja, älypuhelimia jne.) työssään lasten kanssa					
42. Lapset käyttävät runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, tabletteja, älypuhelimia jne.) toiminnassaan					
43. Tuotamme mediasisältöjä (esim. kuvaamme ja prosessoimme kuvattua) runsaasti lasten kanssa					
44. Sisällölliset orientaatiot ovat toimintamme lähtökohta					
45. Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten taitojen perusteella					
46. Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten iän perusteella					
47. Toimintamme nousee lasten ideoista					
48. Tiimien työssä huomioidaan kasvattajien erilaiset vahvuudet ja taidot					
49. Tiimien työssä kasvattajien koulutustausta määrittää työnjaon					
50. Tiimissämme kasvattajien näkemykset muodostavat toimivan kokonaisuuden					
51. Kasvatuskumppanuudessa tarjoamme jatkuvasti tietoa toiminnasta ja ryhmän muotoutumisesta					
52. Kasvatuskumppanuudessa panostamme perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin					
53. Kasvatuskumppanuudessa keskinäinen luottamus ja kunnioitus näkyvät arjessa					
54. Kasvatuskumppanuudessa olemme valmiit varhaiseen puuttumiseen ja tukeen					
55. Kasvatussisällöt nousevat arjen toiminnasta, ei etukäteen suunnitelluista toiminnoista					
56. Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa					
57. Aikuiset huomioivat lasten näkemykset toimintaa kehitettäessä					
58. Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat tänä vuonna todella kukoistaneet					
59. Ryhmässä on lasten tunne-elämälle erinomainen kasvualusta					
60. Lasten fyysinen toimintakyky ja runsas liikkuminen ovat toiminnassamme keskeisiä					
61. Lasten motorisiin perustaitoihin (tasapaino, liikkuminen, käsittelytaidot) kiinnitetään paljon huomiota					
62. Lasten hienomotorisiin taitoihin (sorminäppäryys, silmän ja käden yhteistyö jne.) kiinnitetään paljon huomiota					
63. Lasten ajattelu, ongelmanratkaisu ja oppimaan oppiminen kukoistavat ryhmässämme					
64. Lasten väliset sosiaaliset suhteet ovat tällä hetkellä erittäin toimivia ja kehittyviä					
65. Hyväksyvä ja huomioiva toiminnan virta, jatkuvuus ja harmonia kuvaavat hyvin työtämme ja ryhmää					
66. Työ ja ryhmän toiminta on usein hajanaista, epätietoista ja kaoottista					
67. Syvälinen suunnittelu ja huolella määrätetyt tavoitteet kuvaavat hyvin ryhmän toiminnan muotoutumista					
68. Ryhmässämme uusia ideoita kokeillaan ja kehitetään jatkuvasti, uusien prosessien luominen on ryhmässä keskeistä					

Kouluarvosanalla arvioiden, miten hyvin ryhmässä toteutuu tällä hetkellä laadukas päivähoito? _____

Alkuperäiset artikkelit

- 1) Rintakorpi, K., Lipponen, L. ja Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), ss. 188–197. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.903233>. <http://www.tandfonline.com>
- 2) Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), ss. 399–412. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>. (<http://www.tandfonline.com>)
- 3) Pusa, T., Rintakorpi, K., Rusanen, S. ja Mäenpää, S. 2016. Lapsen "liikumavara" varhaiskasvatuksen eetosten ristivedossa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vuosikirja 2016, 17, ss. 35–62. (www.sosiaalipedagogiikka.fi)
- 4) Rintakorpi, K. ja Reunamo, J. 2016. Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), ss. 1611–1622. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>. (<http://www.tandfonline.com>)

Artikkelien alkuperäisiltä julkaisijoilta on saatu luvat niiden rinnakkaisjulkaisuun painetussa väitöskirjassa ja Helsingin yliopiston E-thesis-palvelussa.

