

KASVUA KIRJAAMISEN KESKELLÄ?

**Dokumentoinnin merkitys päiväkodissa
kasvatushenkilöstön puheessa**

**Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Anni Ranto
Syyskuu 2011**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
RANTO, ANNI: Kasvua kirjaamisen keskellä? Dokumentoinnin merkitys
päiväkodissa kasvatushenkilöstön puheessa.
Pro gradu -tutkielma: 79 sivua, 5 liitesivua
Kasvatustiede
Syyskuu 2011

Dokumentointi eli kirjaaminen ja tallentaminen lisääntyy yhteiskunnassamme ja on entistä systemaattisempaa. Myös lapsen kasvua, kehitystä ja elämää suunnitellaan, arvioidaan ja dokumentoidaan. Yhteiskunta asettaa monenlaisia toiveita ja vaatimuksia ammatilliselle kasvatukselle. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset tavoittelevat lapsille hyvää tulevaisuutta yhdessä vanhempien kanssa.

Tämä tutkimus kohdistui varhaiskasvatuksen ammatillistumiseen, päiväkodissa tapahtuvaan kasvatuskasvatustieteiden yksikkö dokumentointiin sen yhtenä ulottuvuutena ja kasvatushenkilöstöön dokumentoinnin toteuttajana. Tutkimustehtävänä oli selvittää, mitä merkityksiä dokumentointi saa kasvatushenkilökunnan puheessa: Mitä ja miksi dokumentoidaan? Kuka dokumentoi ja ketä varten?

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa oli aineistona yhdeksän kasvattajan teemahaastattelua. Haastattelut suoritettiin yhdessä tamperelaisessa päiväkodissa keväällä 2011 ja tutkimuskohteena oli siellä tapahtuva kasvatuskasvatustieteiden yksikkö dokumentointi. Aineisto analysoitiin pääasiallisesti sisällönanalyysin keinoin teemoitellen ja tyypitellen sekä diskurssianalyttistä tarkastelutapaa väljästi hyödyntäen.

Tutkimus osoitti, että dokumentointi on ammatillisen toiminnan väline päiväkodissa. Dokumentointikäytäntöjen yhtenäistäminen tasaa kasvatustyön laatua ja tekee mahdolliseksi johdonmukaisen toiminnan toteutumisen kasvattajien tiimityönä. Suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus luonnehtivat kasvatustoimintaa päiväkodissa, ja ne ovat myös dokumentoinnin perusta. Dokumentoinnin avulla kasvattajat tekevät lapsen yksilöllistä kasvua sekä kasvatustyötä näkyväksi itselleen, kasvattajatiimeilleen, erilaisille sidosryhmille ja erityisesti lasten vanhemmille. Kasvatuksen näkyvyys ja läpinäkyvyys auttavat arvioimaan toimintaa ja vahvistavat ammatillisuutta.

Tässä tutkimuksessa kasvatuskasvatustieteiden yksikkö dokumentoinnille muodostui uusi jaottelu. Päiväkodissa on kolme ensisijaista dokumentointimuotoa: perustaltaan aikuislähtöisempi varhaiskasvatussuunnitelmien dokumentointi ja lapsilähtöisempi kasvun kansioihin dokumentointi sekä lapsikohtaiset havainnointikansiot. Erillisen havainnointien dokumentoinnin tehtävänä on yhdistää varhaiskasvatussuunnitelmien ja kasvun kansioiden kautta välittyvä tieto lapsesta ja lapselta kasvatustoiminnan suunnittelun perustaksi. Dokumentointi on kasvattajalle työn taltioinnin väline ja sen päämerkityksenä on olla kasvatuksen palveluksessa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, päivähoito, päiväkotito, dokumentointi, ammatillistuminen, lapsilähtöisyys, aikuislähtöisyys

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VARHAISKASVATUS YHTEISKUNNALLISENA TOIMINTANA	7
2.1	Julkisjohtaminen, tilaaja-tuottajamalli ja päivähoitopalvelut	7
2.2	Varhaiskasvatus, päivähoito ja päiväkot	10
2.3	Varhaiskasvatuksen ammatillistuminen	12
3	DOKUMENTOINTI PÄIVÄKODIN TYÖMUOTONA	16
3.1	Kasvatustoiminnan dokumentointi	16
3.2	Varhaiskasvatussuunnitelmat dokumentoinnin keskiössä	19
3.3	Lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys dokumentoinnin lähtökohtina	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
4.1	Tutkimuskysymykset	29
4.2	Kvalitatiivinen tutkimusote	29
4.3	Aineistonkeruu	31
4.4	Aineiston analyysi	33
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
5.1	Dokumentoinnin ammatillisuus	37
5.1.1	Yhtenäisyys ja tasalaatuisuus	37
5.1.2	Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus	43
5.1.3	Näkyvyys ja läpinäkyvyys	46
5.2	Dokumentoinnin lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys	50
5.2.1	Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma	50
5.2.2	Lapsen kasvun kansio	52
5.2.3	Lapsihavainnointikansio	54
6	POHDINTA	57
6.1	Tutkimuksen luotettavuus	57
6.2	Johtopäätökset	61

LÄHTEET	68
LIITTEET	75
Liite 1: Varhaiskasvatuksen ydinprosessit	75
Liite 2: Varhaiskasvatussuunnitelman tasot	76
Liite 3: Kirje haastateltaville	77
Liite 4: Haastatteluostumus	78
Liite 5: Teemahaastattelurunko	79

1 JOHDANTO

”Joko sinä olet tuottanut Paremmat Lapsen?” kysyy professori Kari Uusikylä artikkelissaan – ja viittaa nykytapaan puhua korostetun tavoitteellisesti ja suunnitellusti pienten lasten varhaiskasvatuksesta (Uusikylä 2002). Yhteiskunnassamme dokumentointi eli kirjaaminen ja tallentaminen lisääntyy ja on entistä systemaattisempaa. Myös lasten elämää, kasvua ja kehitystä suunnitellaan, arvioidaan ja dokumentoidaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset tavoittelevat lapsille hyvää tulevaisuutta yhdessä vanhempien kanssa. Hyvä tulevaisuus rakentuu kuitenkin yhteydestä tähän päivään ja reaaliaikaisen kasvatustapahtuman onnistumiseen. Lapsi viettää ainutkertaista lapsuuttaan aina siinä ympäristössä, missä hän on.

Suomalaisessa keskustelussa varhaiskasvatus saattaa viitata kotikasvatukseen tai yhteiskunnan tarjoamaan palveluun. Tämä tutkimus keskittyy julkiseen ja institutionaaliseen varhaiskasvatukseen, jolle päivähoitojärjestelmä tarjoaa puitteet. Mielenkiintoni kohdistuu varhaiskasvatuksen ammatillistumiseen, päiväkodissa tapahtuvaan dokumentointiin sen yhtenä ulottuvuutena ja kasvatushenkilökuntaan dokumentoinnin toteuttajana. Tarkasteluni kohteena on päiväkodissa tapahtuva kasvatuskirjaaminen eli pedagoginen dokumentointi. Se on ammatilliseen varhaiskasvatukseen liittyvää kaikkia lapsia koskevaa kirjaamista ja muuta tallentamista. Tutkimuksessa eivät ole mukana lapsen henkilötietoihin ja päivähoitosopimukseen liittyvät asiakastietojärjestelmät eivätkä erityispäivähoitoon liittyvät dokumentit. Käytän päiväkodin kasvatushenkilöstöstä nimikkeitä kasvattaja tai varhaiskasvattaja.

Dokumentointi on moniammatillista kasvattajien yhteistyötä, ja siihen osallistuvat myös vanhemmat ja lapset. Dokumentointi ei ole vain mekaanista kirjaamista, se on myös väline tehdä ja muokata lapsuutta. Erityisesti ammattilaisen tulee olla tietoinen oman toimintansa vaikutuksista lapseen, jotta sen toteuttaminen olisi mahdollisimman laadukasta. Siksi kysyn, millaisia merkityksiä dokumentointi saa päiväkodin kasvatushenkilöstön puheessa: Mitä ja miksi dokumentoidaan? Kuka dokumentoi ja ketä varten?

Dokumentointiin kohdistuva mielenkiintoni sai alkunsa pitkästä työkokemuksestani päiväkodissa - ja siellä kokemastani dokumentoinnin laadun ja määrän lisääntymisestä. Varhaiskasvatuksen ammatillistuminen ja ammattilaispainotteisuus on ajankohtainen puheenaihe, johon sekoittuu myös hieman huolta. Arviointipainotteisen ja aikuis-keskeisen dokumentoinnin yhtenä seurauksena näyttäisi olevan lapsuuden yhdenmukaistaminen ja standardisointi. Keskustelemme usein siitä, onko lapsi kehittynyt etukäteen asetettujen tavoitteiden mukaisesti - sen sijaan, että tarkastelisimme nyky-päivähoidon sopivuutta eri kehitysvaiheissa oleville lapsille. Lapsen elämää ja kasvua tulisi kuitenkin tarkastella myös lapsinäkökulmasta. Tutkimukseni tarkoitus on tehdä näkyväksi dokumentoinnin merkityksiä ja vaikutuksia kasvatustyöhön. Tavoitteeni on lisätä tietoa ja osoittaa keinoja dokumentoinnin suuntaamisesta lapsilähtöisempään suuntaan sivuuttamatta kasvatukselle yhteiskunnallisesti laadittuja tavoitteita.

Päiväkoti on hyvin keskeisellä sijalla monen pikkulapsen arkielämässä ja sosiaalisissa suhteissa. Tämä lisää myös päiväkodissa tapahtuvaan dokumentointiin kohdistuvan tutkimuksen mielekkyyttä. Dokumentoinnin tulisi olla ensisijaisesti lapsen kasvun ja kehityksen palveluksessa, eikä viedä aikaa ja tilaa lapsen kohtaamiselta päiväkodissa. Päiväkodissa tapahtuvaan kasvatusdokumentointiin liittyvä tutkimus vaikuttaa kuitenkin vähäiseltä lukuun ottamatta kasvatuskumppanuuteen kohdistuvia tutkimuksia varhaiskasvatuskeskusteluista (Alasuutari 2010; Karila 2005) tai niihin liittyvistä lomakkeista (Alasuutari & Karila 2009). Portfoliotoimintaa on tarkasteltu muutamissa tutkimuksissa arvioinnin kannalta (Heikka, Hujala & Turja 2009) ja toimintatutkimuksellisesti sitä kehittäen (Kankaanranta 1998). Dokumentointi näyttäytyy aiemmissa tutkimuksissa lähinnä yhtenä osatekijänä (Kaukoluoto 2010) tai tutkimus käsittelee dokumentointia valtakunnallisella tasolla (Onnismaa 2010). Lapseen ja lapsuuteen liittyvistä varhaiskasvatuksen ammattilaisista ja toiminnan suunnittelusta on oltu kiinnostuneita joissakin pro gradu -tutkimuksissa, mutta niissä nimenomaan dokumentointiin keskittyvä tutkimus näyttäisi puuttuvan.

2 VARHAISKASVATUS YHTEISKUNNALLISENA TOIMINTANA

Tässä luvussa taustoitin tutkimustani kuvailemalla lyhyesti julkisjohtamisessa tapahtuneita muutoksia viime vuosikymmeninä, sen mahdollisia vaikutuksia päivähoitoon ja siellä tapahtuvaan dokumentointiin (2.1). Tarkastelen varhaiskasvatusta ja päivähoitoa Suomessa, erityisesti Tampereella: mitä ammatillinen varhaiskasvatus päiväkodissa on ja miten tavoitteiden katsotaan määrittävän kasvatustoimintaa (2.2). Sen jälkeen käsittelen varhaiskasvatuksen ammatillistumista aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden näkökulmasta (2.3). Kiinnostukseni kohdistuu ammatillistumisen vaikutuksiin kasvatustoiminnan ja dokumentoinnin painotusten mahdollisissa muutoksissa.

2.1 Julkisjohtaminen, Tampereen tilaaja-tuottajamalli ja päivähoitopalvelut

Julkinen sektori tuottaa Suomessa pääosan koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista. Lasten päivähoito on osa yhteiskunnan lapsiperheille tarjoamaa sosiaali- ja terveydenhuollon tuki- ja palvelujärjestelmää. Se on julkinen palvelu, johon vaikuttaa yleinen julkisen hallinnon ja palvelujen kehittäminen. Julkisen kasvatustoimintana päivähoitoa tulee tarkastella osana uutta julkisjohtamista. (Ikola-Norrbacka 2004, 23; vrt. Lähdesmäki 2003, 19.)

Useissa länsimaissa on toteutettu mittavia julkisen sektorin uudistuksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Uudistaminen on tavoitteellista ja suunnitelmallista. Uudistusten ympärillä muodostui uusi julkisjohtamisajattelu, New Public Management (NPM). New Public Management toimii julkisen sektorin uudistamisen ohjeistajana, vaikka se ei tarjoa yksiselitteistä määritelmää johtamisesta. NPM voidaankin käsittää johtamisfilosofiaksi tai ajattelumalliksi. (Lähdesmäki 2003, 9–12.) Se perustuu yksityistämiseen ja ulkoistamiseen, julkisen ja yksityisen välisen rajan madaltamiseen sekä hallinnon hajauttamiseen ja tulosvastuullisuuteen (Brown 2008, 4; Patomäki 2005, 58–61).

Tulosjohtamisessa kiinnitetään huomiota organisaation sisäisten tekijöiden ohella myös organisaation toimintaympäristöön, esimerkiksi asiakkaisiin. Ajattelumallissa yksilöön kohdistuu kasvuun, koulutukseen ja toimeentuloon liittyviä vaatimuksia. Yksilön on tehtävä tulosta, jota mitataan erilaisin arvioinnein. (Kantola 2002, 150–152.) Arvioinnilla tuotetaan jatkuvaa ja systemaattista palautetta asianosaisten toiminnasta, tuloksista ja vaikutuksista. Tarkoituksena on, että henkilöstö toimii arvioinnin kautta entistä enemmän oman työnsä ja toimintansa kehittäjänä. (Virtanen & Stenvall 2010, 51.)

Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala (2007, 134–136) arvioivat päivähoiton kannalta ongelmalliseksi tulosjohtamisessa tyypillisten määrällisten mittareiden käytön. Heidän mukaansa pedagogiikkaan liittyvää tavoitteiden saavuttamisen astetta (vaikuttavuutta) tai kasvun tukemisen ja oppimistoiminnan onnistuneisuutta (tuloksellisuutta) ei ole Suomessa juurikaan arvioitu, mutta laatuarviointia on toteutettu laajalti. Kasvatus-toiminnassa lähtökohtana on kuitenkin asiakas ja hänen tarpeensa eli toiminnan asiakaskeskeisyys sekä toimintaa ja vastuita koskeva kokonaisvaltaisuus. Asiakas- ja palvelukäsitteiden käyttö on saanut osakseen myös kritiikkiä: niiden sisällöllinen yhteys lapsen hoitoon ja kasvatukseen ei ole kaikin osin yhteensopiva (ks. Kaukoluoto 2010, 65, 231–235).

Kilpailutuksesta on tullut arkipäivää kasvatustyön ammattitehtävissäkin. Palveluja on alettu ajatella tuotteina, tuloksina ja suoritteina. (Julkunen 2004, 180.) Julkisen sektorin hallintoa ei voida uudistaa erillään muusta yhteiskunnan toiminnasta, eikä kyseessä olekaan pelkkä hallinnon uudistaminen. Uudistukset ovat kohdistuneet hallinnon lisäksi palvelujen tuotantoon. (Lähdesmäki 2003, 12.) Keskeisenä sovelluksena uudessa julkisjohtamisessa nähdään tilaajan ja tuottajan välinen eriytyminen palvelutuotannossa, jota Suomessa kutsutaan laajalti tilaaja-tuottajamalliksi (Narikka 2008, 46–47). Tampereella toteutettiin palveluiden tuotantotavan muutos ja siirryttiin tilaaja-tuottajamalliin vuonna 2005. Samaan aikaan päivähoito ja perusopetus yhdistyivät uudeksi kasvatus- ja opetustoimialaksi. (Koskiahho 2008, 179, 209–217.) Päivähoito ja perusopetus muodostavat yhteisen tuotantokokonaisuuden. Päivähoidon ja perusopetuksen johtokunta vastaa päivähoitopalveluiden tuottamisesta varhaiskasvatussuunnitelman ja palvelusopimuksen mukaisesti. Perustana ovat kaupungin strategia vuoteen 2020 ”Tampere virtaa”, päivähoiton ja perusopetuksen

tuotantostrategia ”Ilo kasvaa oppien”, vuosisuunnitelma sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen palvelusopimus. (Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 3.)

Kaupunkistrategia on perusta palvelu- ja tuotantostrategioille. Palvelustrategiat ovat tilaajalautakuntien hyväksymiä strategisia asiakirjoja. Ne konkretisoivat kaupunkistrategian linjauksia päivähoidon ydinprosessien osalta. (Palvelustrategia 2009, 4.) Tuotantostrategian tehtävänä on kuvata, miten päivähoitoa kehitetään ja toteutetaan. Näin ollen se viestii halutusta tulevaisuudesta ja suuntaa toimintaa. Päivähoidon ja perusopetuksen tuotantostrategia tavoittelee kasvatuksen ja opetuksen laatua sekä lapsen hyvää oloa. (Päivähoidon ja perusopetuksen tuotantostrategia 2010–2016, 3.)

Varhaiskasvatuksen laadunhallinta perustuu prosessiajatteluun ja pienten lasten palvelujen tuottaminen on kokonaisprosessi. Prosessi alkaa asiakkaasta ja päättyy asiakkaaseen. Toiminnallisesti tarkastellen prosessi alkaa suunnittelusta ja päättyy arviointiin. Kokonaisprosessin osia - kasvatusta, opetusta ja hoitoa - voidaan nimittää pienten lasten palvelujen ydinprosesseiksi. Ydinprosessit tuottavat lisäarvoa asiakkaalle ja toimivat yli toimintorajojen. Kunnallisessa palvelutuotannossa kasvatusta, opetus ja hoito ovat lopputuotteita, joita tuotetaan vastaamaan asiakkaiden tarpeita. Asiakkaita ovat lapset ja heidän vanhempansa. (Salovuori 2003, 97.) Päivähoito- ja perusopetuslait ovat palvelujen järjestämisen pohja. Tarkoitus on edistää prosessin kehittämistä ja jatkuvaa parantamista. Arviointi on opetuksen järjestäjän lakisääteinen velvollisuus. Se on kehittämisen - ei hallinnollisen valvonnan väline. (Mt. 100.)

Varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa on huomioitu päivähoidon ydinprosessit, joiksi on nimetty asiakkuuden syntyminen ja varhaiskasvatus (liite 1). Prosessit ohjaavat huomioimaan eri toimijoiden, kuten lapsen, perheen ja työyhteisön näkökulmat. Päivähoidon ydinprosessit määrittävät päivähoidon perustehtävän kokonaisuuden sekä kuvaavat asiakkaan kannalta keskeisiä tapahtumia ja eri toimijoiden suhdetta toisiinsa. Dokumentointi mainitaan yhtenä ydinprosessin osana. Päivähoidon visiona on: ”Luomme tulevaisuutta – kasvua ja oppimista taitavasti tukien.” (Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 3–7.)

2.2 Varhaiskasvatus, päivähoito ja päiväkoti

Varhaiskasvatus on varhaislapsuuden kasvatuskäytäntöä kuvaava pedagoginen käsite ja tarkoittaa alle kouluikäisten kasvatusta (Heikka ym. 2009, 41). Se on lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu omaan lapseensa. Yhteiskunnan tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut tukevat vanhempien toteuttamaa kotikasvatusta. Lähtökohtana on monitieteiseen tutkimukseen ja tietoon perustuva kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9; Stakes 2005, 11; vrt. Mikkola & Nivalainen 2010, 7.)

Ammatillinen varhaiskasvatus on tavoitteellista, kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa, jota varhaiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat varhaiskasvatusinstituutiossa, kuten päiväkodissa. Julkinen päivähoito on hoitoa, kasvatusta ja opetusta joko päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai leikkitoiminnassa. (Karila 2001, 271–289.) Vuodesta 1996 saakka kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on ollut päivähoitolain mukaan oikeus kunnalliseen päivähoitopaikkaan eli subjektiivinen päivähoito-oikeus (Ikola-Norrbacka 2004, 23; Lounassalo 2001, 237). Päiväkoti on keskeisin ja tunnetuin julkista varhaiskasvatusta toteuttava taho, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Hujala ym. 2007, 10–11).

Suomalaista ammatillista varhaiskasvatusta kuvaa hyvin *educare*-käsite, jossa varhaislapsuuden pedagogiikka (*education*) ja perheille tarjottava sosiaalipalvelu (*care*) yhdistyvät (Hujala ym. 2007, 10–11; Stakes 2005, 11; Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 32). Mikkola ja Nivalainen (2010) ovat pohtineet latinan kielen sanaa *educare*, joka tarkoittaa 'vetää esiin ja kutsua esiin'. Heidän mukaansa ”*educare* tarjoaa vahvemman ja paremman pohjan ihmisen kasvamaan saattamiselle kuin *informare*-henki, jossa pyritään muotoilemaan kasvatettavan sisälle ulkoapäin haluttuja arvoja.” Ilman vasta-uuoroista sosiaalista vuorovaikutusta lapsen psyykkiset rakenteet ja taidot eivät kehity, eikä inhimillistä pääomaa muodostu. (Mt. 15.) Päivähoidon vahvuutena pidetäänkin sen kasvatuksellisten ja sosiaalipalvelullisten tehtävien yhteen liittämistä (Hujala ym. 2007, 12, 152; Lounassalo 2001, 218, 232).

Päivähoitotoimintaa ohjataan valtakunnallisesti ja kuntakohtaisesti. Useissa kunnissa on lapsipoliittinen ohjelma, joka pohjautuu valtioneuvoston hyväksymiin varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin linjauksiin. (Välimäki 2003, 42.) Valtakunnalliset linjaukset korostavat kasvatuskumppanuutta vanhempien ja ammattikasvattajien välillä. Kumppanuus perustuu vanhempien ensisijaiseen kasvatusvastuuseen sekä yhteistyöhön vanhempien ja ammatillisen varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä. (Stakes 2005, 11; Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9; Välimäki 2003, 41–44; vrt. Koskiahho 2008, 182–183.) Varhaiskasvatuksen poliitikoilla on kaksi päätavoitetta, joista ensimmäinen ja vanhempi on varhaiskasvatuksen edistäminen. Toinen päätavoite on molempien vanhempien työssäkäynnin ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen. (Anttonen ja Sointu 2006, 59.)

Vanhempien osallistumisen ja vaikuttamisen näkökulmasta yhteistyön suunta on perheestä päivähoitoon, jolloin päivähoito nähdään palveluna. Vanhemmat asemoituvat palvelun ostajiksi, kuluttajiksi tai asiakkaiksi, joilla on oikeus kontrolloida päivähoiton käytäntöjä. Sen sijaan kumppanuutta korostava näkemys painottaa vastuun jakamista tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa. Vaikuttamisen suunta on tällöin molemminpuolinen. (Hujala ym. 2007, 116.) Käsitteiden sisällön osalta tilanne vaikuttaa siis jossakin määrin jopa ristiriitaiselta.

Alasuutari (2003, 30–31) puolestaan tarkastelee kumppanuutta keskustelutilan luomisena. Yhteistyön perustana ei ole oletus tai tieto asioista, vaan lähtökohtana on asiakkaan toimijuus. Tämä kuvaa konsultatiivista työorientaatiota, joka nykypäivähoitossa vallitsee. Onnismaa (2010) kuitenkin toteaa, ettei kumppanuus julkishallinnollisessa palvelujärjestelmässä perustu vapaaehtoisuuteen kummankaan osapuolen kannalta. Se on oletus, joka on annettu valmiina. Suhdekäsitteenä kumppanuus vaatisikin rinnalleen toiminnallisemman yhteistyömäärittelyn. (Mt. 256.)

Suomessa varhaiskasvatuspalvelujen piiriin voidaan laskea kuuluvaksi alle kouluikäisten palvelut kuten päivähoito ja esiopetus sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9; Stakes 2005, 11–12.) Varhaiskasvatus on tieteen ja käytännön näkökulmasta nouseva käsite, joka tarkoittaa varhaislapsuutta 0–8 ikävuoteen, sen kasvua ja oppimista tutkiva tieteenala sekä varhaislapsuuden kasvatuskäytäntö. Tästä näkökulmasta katsoen ammatillisena

varhaiskasvatuksena voitaisiin tarkastella ennen kouluunmenoa tapahtuvaa kasvatusta ja esiopetusta (ikävuodet 0–7) sekä alkuopetusta perusasteen 1–2-luokilla. Esiopetusnimikettä on kuitenkin käytetty suomalaisessa hallinnollisessa terminologiassa ja komiteoissa koskemaan vain kuusivuotiaiden opetusta. (Hujala ym. 2007, 10–13, 182.) Hallinnollisessa uudistuksessa esiopetus siirrettiin osaksi opetustointia, jolloin esiopetus rajattiin tarkoittamaan kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta. Hallinnoinnista ja terminologian vaihtelevuudesta riippumatta lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen on varhaiskasvatuksessa keskeistä. (Heikka ym. 2009, 8; Hujala ym. 2007, 10–11, 180–182.)

Varhaiskasvatus kuuluu valtakunnallisesti Sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalaan. Esiopetus puolestaan toteutuu Opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaamana sekä kuntien valinnasta riippuen joko opetus- ja kulttuuritoimen tai sosiaalitoimen alaisuudessa. Tutkimuksessani olen rajannut alakouluiän ja esiopetuksen tarkastelun ulkopuolelle. Tarkastelen varhaiskasvatusta suomalaisittain eli alle kuusivuotiaille suunnattuna ammatillisena kasvatustoimintana päiväkodissa. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat pääsääntöisesti eri asiakirjat ja lomakkeet. Koska kyseessä on nimenomaan ammatillisen varhaiskasvatuksen dokumentointia tarkasteleva tutkimus, katson tekemäni rajauksen siksikin perustelluksi.

2.3 Varhaiskasvatuksen ammatillistuminen

Moderni lapsuus muodostuu sekä perheessä että ammatillisen kasvatuksen kontekstissa. Erilaisten lapsuuden asiantuntija-ammattien synty ja niiden aseman vahvistuminen yhteiskunnallisesti sekä päivähoitojärjestelmän luominen ovat keskeinen osa lapsuuden ammatillistumista ja institutionaalistumiskehitystä. (Onnismaa 2010, 14, 57–58; vrt. Strandell 1995, 14.) Pohjoismaissa valtio on myötävaikuttanut lapsuuden institutionalisoitumiseen siten, että lainsäädännöllä on eroteltu lapsuuden ja aikuisuuden elämämpiirejä. Valtio myös säätelee ammatillista kasvatusta ja ohjaa toiminnan tavoitteita. (Harrikari 2008, 18.)

Julkisena palveluna tuotettu päivähoito on yksi kasvatuksen instituutioista ja lapsuuden paikka. Se on vakiintunut sosiaalinen käytäntö, jonka organisatorinen

toteutus ja rakenne vaihtelee. Päivähoidon toimijoita ovat lapset, työntekijät ja vanhemmat. Kasvatusinstituution toiminnan kohteena ovat lapset. Sen kaikissa toimijaryhmissä luodaan suhde lapseen: tulkitaan, ymmärretään, määritellään, suunnataan ja säädellään lapsuutta sekä ”tuotetaan lapsen subjekti.” (Alasuutari 2009, 56–57.) Instituutiot ovat näyttöperustaisten käytäntöjen paikkoja, mikä voi johtaa kansainväliseen standardointiin, joka puolestaan voi johtaa lapsuuden standardointiin (Karila 2009, 252; vrt. Dahlberg & Moss 2005, 2).

Kasvatuksen ammattilaisten työ toteutuu tällä hetkellä standardoinnin ja monenlaisten arviointien kontekstissa sekä hallinnan uudenlaisten muotojen säätelyssä (Karila 2009, 256). Siksi Karila (2009) kritisoi myös varhaiskasvatussuunnitelmien dokumentointia sekä niiden sisältöjen siirtymistä kotiin ja kouluun. On vaarana, että lapset tulevat havainnoituiksi ja tulkituiksi näiden luokittelujen eivätkä oman toimintansa perusteella. Hän suosittelee suunnitelmien kehittämiseksi aikaisää ja riittävää keskustelua näistä ammattikäytännöistä. (Mt. 253–254; vrt. Alasuutari & Karila 2009, 85–86.) On kuitenkin huomattava, että lapsipolitiikan kautta esille nousseet standardoinnin ja arvioinnin kysymykset koskevat ainoastaan julkisten kasvatustuutioiden toimintaan osallistuvia lapsia. Kotihoitoa ei toistaiseksi ole standardoitu, eikä siihen sijoitettujen investointien hyötyä arvioida. (Karila 2009, 254.) Toisaalta lapsen kotikasvatus vaikuttaa päivähoitossa olevaan lapseen ja päivähoito kotikasvatukseen. Kunkin kasvuympäristön osuutta on kuitenkin mahdotonta eritellä ja samankin tekijän vaikutus on erilainen eri yksilöillä.

Ammatilliset ajatustavat leviävät ja vakiintuvat vanhempien tulkintoihin kasvatuksesta. Ammatillinen puhetapa näyttää siirtyneen osittain myös kotikasvatukseen. Vanhemmat ja ammatilliset perustelevat päivähoitoa ja kotikasvatusta hyvin samankaltaisin sanavalinnoin ja ilmauksin. (Alasuutari 2003a, 165.) Salliiko nykyinen kasvatuskulttuurimme vaihtelua ja luottaako se vielä kotikasvatukseen riittävyyteen alle kouluikäisen kohdalla, kysyy Alasuutari (mt. 89; 2003b, 373). Alasuutarin (2003a, 2003b ja 2009) mukaan institutionaalisen varhaiskasvatuksen asema Suomessa on nykyään niin vahva, että siihen on jollakin tavalla otettava kantaa. Vanhempien ja ammattikasvatuksen välinen työnjako yhteiskunnassa on hänen huomionsa mukaan vakiintunut. Alasuutari (2003b, 372; vrt. 2003a, 112–113) havaitsi tutkimuksissaan vanhempien kuvailevan lasta kasvatusprojektina, jonka yhteydessä

ammattillisella varhaiskasvatuksella on merkityksensä ”vanhempien lapsiprojektin optimaalisen toteuttamisen yhteistyötahona”. Hän arvioi myös päivähoitojärjestelmän ja ammatillista päivähoitoa perustelevien puhetapojen vievän uskottavuutta vanhemman toimijuudelta. Parhaimmillaan ammatillinen tieto voi kuitenkin tarjota tulkintaresursseja kasvatuksellisten tilanteiden tarkasteluun ja siten tulla myös vanhempien käyttöön, jolloin vanhemmat voivat säilyttää toimijuutensa (Alasuutari 2003a, 171–172).

Kotikasvatuksen tukeminen ja täydentäminen aiheuttavat sen, että päivähoitossa asettaudutaan jossakin määrin perheen yksityisyyden alueelle. Päivähoito ja varhaiskasvatus voidaankin nähdä perheen ja yhteiskunnan – yksityisen ja julkisen – rajapintana. (Onnismaa 2010, 24, 260; Strandell 1995, 24.) Puhe kotikasvatuksen tukemisesta voi olla myös kiertoilmaisu, jolla pyritään välttämään tulkinta vanhemmuuden murentamisesta tai murenemisestä. Vanhemmat luovuttavat kuitenkin kasvatustavastaan päivähoitoa toteuttaville siksi ajaksi, kun itse ovat erossa lapsestaan, jolloin voitaisiin puhua kotikasvatuksen täydentämisestä tai jopa korvaamisesta. (Onnismaa 2010, 254.)

Pedagoginen uusi suunta sekä uusi tulkinta vanhempien ja työntekijöiden yhteistyösuhteesta (kasvatuskumppanuudesta) ovatkin Alasuutarin (2010) mukaan ristiriidassa päiväkodin pedagogisoitumisen ja professionalisoitumisen kanssa. Kumppanuuteen liittyvä tasavertaisuus, arvostus, luottamus ja vanhempien oman lapsen tuntemus ei toteudu toivotusti. Siksi on pohdittava uudella tavalla asiantuntijalähtöisiä työkäytäntöjä ja niihin liittyviä oletuksia vanhempien ja työntekijöiden asiantuntijuudesta. Kyseessä on kuitenkin yhteiskunnallinen interventio pienten lasten ja heidän perheidensä elämään. (Mt. 16.) Toisaalta Keskinen ja Lounassalo (2001) kritisoi väitettä, että yhteiskunta olisi anastanut perheiltä kasvatustehtävän luodessaan päivähoitojärjestelmän. Laskelmien mukaan päivähoitossa olevat lapset ovat valvella-oloajastaan valtaosan kotihoidossa. Heidän mukaansa tärkeämpää olisikin keskustella siitä, miten olemassa oleva kasvatustavasta jakautuu. (Mt. 243.)

Varhaiskasvatus päiväkodissa on joka tapauksessa yhä useamman lapsen lapsuuden keskeinen ”paikka”. Se on myös hyvän ja normaalin lapsuuden määrittäjä. (Onnismaa 2010, 42; Strandell 1995, 42.) Päivähoito ja siihen liittyvä varhaiskasvatus on

monifunktionainen toimintakokonaisuus. Saman järjestelmän piirissä huolehditaan lasten perushoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta sekä perheiden ja kotikasvatuksen tukemisesta kasvatuskumppanuusajattelun mukaisesti. (Onnismaa 2010, 260.) Alasen (2009) mukaan lapsen elämä onkin pitkälti institutionalisoitu kotiin, päivähoitoon ja kouluun. Lasten tarpeiden, toiveiden, kokemusten ja etujen on uskottu olevan yhdenmukaisia. Hyvä lapsuus on normitettu ja yleisesti hyväksytään lapsen oikeus hyvään lapsuuteen. Lapsuus on kuitenkin historiallisesti vaihteleva sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö. (Mt. 14, 18–19; vrt. Kinos 2001, 19.)

Onnismaan (2010) mukaan institutionaalinen varhaiskasvatus lapsen optimaalisen kehityksen tukena näyttäisi olevan nousemassa kotikasvatusihanteen rinnalle tai haastajaksi. Toisaalta hän kirjoittaa varhaiskasvatukselle asetettujen yksilöllistämispaineiden vaikutuksista päiväkotikasvatukseen, joiden hän arvioi aiheuttavan paineita kotikasvatuksen omaiseen toimintaan ja siten sivuuttavan ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen omimman osaamisalueen. (Mt. 262–263.) Päiväkoti on pedagoginen instituutio, jossa keskeisenä toimintamuotona on kasvatuksen yksilöllistäminen nimenomaan lapsikohtaisen suunnittelun avulla (Alasuutari 2010, 20). Lapsen oikeudet ulottuvat kuitenkin huonosti julkisten instituutioiden rakenteellisiin kysymyksiin, kritisoi myös Karila (2009). Hän luonnehtii lapsiryhmissä tapahtuvaa muutosta jatkuvana rotaationa: Silloin lasten yksilöllinen kuulluksi tuleminen oikeus ei toteudu valtakunnallisten informaatio-ohjauksen asiakirjojen suosittelemalla tavalla. (Mt. 259.)

3 DOKUMENTOINTI PÄIVÄKODIN TYÖMUOTONA

Tässä luvussa tarkastelen dokumentointia ja erityisesti sen ominaispiirteitä päiväkodissa (3.1). Jatkan kuvailemalla varhaiskasvatussuunnitelmien asemaa dokumentoinnissa (3.2) sekä dokumentoinnin lapsilähtöisyyttä ja aikuislähtöisyyttä (3.3). Mielenkiintoni kohdistuu erityisesti siihen, mitä merkityksiä dokumentointi aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden mukaan saa ja millä tavalla dokumentointi ohjaa päiväkotitoimintaa.

3.1 Kasvatustoiminnan dokumentointi

Yleisen määritelmän dokumentoinnille antaa Kielitoimiston sanakirja (2006, 105–106), jonka mukaan dokumentointi on ”todistamista, vahvistamista tai tallentamista jotakin dokumenttien avulla”. Dokumentti on ”asiakirja, asiapaperi, todistuskappale tai todiste”. Usein ilmaisuja dokumentointi ja kirjaaminen käytetään tarkoittaen samaa asiaa. Kyseessä on siis jonkin asian muistiin merkitseminen sovitusti tai spontaanisti. Sanan dokumentointi alkuperään liittyvä yhteys sanaan opetus on tutkimusaiheeni kannalta mielenkiintoinen seikka. Nykysuomen etymologinen sanakirja (Häkkinen 2005, 97) määrittelee dokumentin ’esimerkiksi tai todisteeksi, joka perustuu latinankieliseen opettamista merkitsevään verbiin *docēre*’. Tutkimuksessani dokumentoinnilla tarkoitetaan erilaisia päiväkodissa käytettäviä kirjaamis- ja tallentamismenetelmiä, jotka liittyvät varhaiskasvatukseen, sen suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen. Kyseessä on kasvatustodistus eli pedagoginen dokumentointi. Käytän tekstissäni pääasiallisesti käsitteitä dokumentointi tai kasvatustodistus. Tässä tutkimuksessa en kuvaile dokumentointia virallisten asiakirjojen laatimisena tai varsinaisina todistuskappaleina. En ole kiinnostunut myöskään lasten henkilötieto- ja hoitosopimusjärjestelmistä.

Niin kutsutut asiakassuunnitelmat ammattilaisten työvälineinä ovat olleet yleisesti kehittelyn ja muotoilun kohteena jo parin vuosikymmenen ajan. Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat päiväkodin asiakassuunnitelmia. Toiminnan sähköistyminen on antanut pontta näille toimille, koska niiden on edellytetty hyödyntävän myös

hallinnon tarpeita. Välineiden kehittäminen on tapahtunut seurannan ja hallinnan sekä jatkuvan kustannusten minimoimisen saattamana. Tähän on vaikuttanut myös päivähoitojärjestelmän pirstaloituminen ja yksityistäminen. Kuitenkaan välineiden taustalla olevia syvempiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja ulottuvuuksia ei ole juuri tarkasteltu. (Kaukoluoto 2010, 230.)

Yhtenäisten käytäntöjen kautta kunnat ja palveluntuottajat kehittävät dokumentointiaan ohjeistamalla ja tarjoamalla esimerkkejä päivähoitoerityksien dokumentointikäytäntöihin. Dokumentoinnin yhtenäistäminen edistää samalla tiedon siirtoa tietojärjestelmien välillä sekä helpottaa vertailtavan tilastotiedon tuottamista. Myös asiakkaiden katsotaan hyötyvän dokumentoinnin yhtenäistamisestä: päivähoitoerityksien kirjaamiskäytännöt pysyvät samanlaisina jos asiakkuus vaihtuu toiseen kuntaan. Päivähoito vastaanottaa ja antaa asiakastietoja oman organisaation sisällä tai organisaatorajojen ulkopuolelle. Asiakastiedot ovat henkilötietolain tarkoittamia salassa pidettäviä henkilötietoja. Siksi tietojärjestelmän käyttöoikeuksien riittävään rajaamiseen kiinnitetään erityistä huomiota varmistamalla, etteivät ulkopuoliset henkilöt voi tarkastella esimerkiksi erilaisia lapsikohtaisia suunnitelmia. (Lasten päivähoitoerityksien asiakastiedot sosiaalihuollon asiakastietojärjestelmässä 2007.)

Päiväkodissa tapahtuvan kasvatusdokumentoinnin pääasiallisena tarkoituksena on toimia apuvälineenä tulevan toiminnan suunnittelussa (Karlsson 2005, 22). Dokumentointi on tärkeää pedagogiikan arvioinnin ja kehittämisen vuoksi. Varhaiskasvatuksessa toimintaa ei voi arvioida vain ennalta asetettuihin tavoitteisiin vertaamalla. Dokumentointi on toimiva väline toiminnan tarkasteluun ja arviointiin myös jälkikäteen. (Dahlberg, Moss & Pence 2002, 145; Kinos 2001, 41–47.)

Dokumentointi mahdollistaa siirtymisen oppimisprosessissa eteenpäin. Se auttaa arvioimaan, miten tukea lapsen kehitystä ja suunnitella toimintaa. Dokumentoinnin avulla opettaja rakentaa kuvaa lapsen oppimisesta ja kehityksestä ja voi hyödyntää sitä lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelussa. Kasvattajat havainnoivat ja dokumentoivat lapsen toimintaa ja oppimista sekä toimintaympäristöjä. Dokumentin voidaan ajatella olevan myös näkyvä todiste oppimisen edistymisestä. Se osoittaa opetuksen vaikuttavuutta. (Branscombe, Castle, Dorsey, Surbeck, & Taylor 2003, 342–343; Heikka ym. 2009, 8, 18.) Dokumentoinnilla ja suunnittelulla tehdään siis

päiväkodin toimintaa näkyväksi. Dokumentoidut havainnot ja toiminnot helpottavat myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä uusien työntekijöiden informointia päiväkodin toiminnasta. Dokumentoinnilla on siten myös mieleen palauttamisen ja tavoitteiden konkretisoimisen tehtäviä. (Hujala ym. 2007, 66, 155, 89; Karlsson 2005, 91–92, 471–472.)

Dokumentointiin voi kuulua havainnointien muistiinpanoja, lasten tuotoksia, valokuvia, äänitteitä ja videointia sekä kertomuksia lapsen elämän tärkeistä tapahtumista. Siihen voi liittää myös erilaisia testejä, tarkistuslistoja, kirjeitä ja raportteja. (Hujala ym. 2007.) Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen ja Kurvinen (2006) ehdottavat dokumentoinnin koostamista postereiksi, jotka sisältävät tekstiä ja kuvia. Projektin etenemisen voisi esittää myös www-sivuina tai videokoosteena tai kolmiulotteisina töinä. He suosittelevat jopa nauhurin käyttämistä ja keskustelujen sanatarkkaa kirjoittamista. Useat havainnoijat on luotettava käytäntö, jolla saadaan esille erilaisia näkökulmia. Kyseessä voi olla myös osallistuva havainnointi, jolloin kasvattaja osallistuu toimintaan havainnoiden sitä samalla. Vilén ym. korostavat dokumentointiprosessin merkitystä sekä havainnoinnin subjektiivisuutta. (Mt. 42.)

Sitä vastoin Heikka ym. (2009) määrittelevät dokumentoinnin rajatusti nimenomaan arviointitiedon kirjaamiseksi ja tallentamiseksi. He ovat kehittäneet konkreettisen lapsikohtaisen pedagogiikan arviointimallin päiväkotien käyttöön. Malli noudattelee konstruktivistista lähestymistapaa ja huomioi kontekstin merkityksen oppimisprosessissa. Arviointi kohdistuu kasvun ja kehityksen lisäksi myös lasta ympäröiviin fyysisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Kasvattaja arvioi sekä omaa pedagogista toimintaansa että lasten edistymistä. (Mt. 7, 74–76.)

Arviointi perustuu aina kasvatuksen ja opetuksen taustalla oleviin oppimiskäsityksiin ja arvoihin (Gettinger 2001, 12–13). Erilaiset filosofiat, tavoitteet, pedagogiset toimintatavat, ikäryhmät ja ympäristöt tuottavat erilaisia malleja dokumentoinnille: kasvatusta- ja opetussuunnitelmille sekä arvioinnille (Carr 1998, 6, 9, 27, 29–31). Näin ollen kasvatustiedon dokumentointi saa aina erilaisia painotuksia eri kasvattajien ja kasvatustilanteiden myötä.

3.2 Varhaiskasvatussuunnitelmat dokumentoinnin keskiössä

Suomalaista ammatillista varhaiskasvatusta ohjataan lainsäädännöllä ja siihen perustuvilla valtakunnallisilla, kunnallisilla ja yksikkökohtaisilla varhaiskasvatussuunnitelmissa (liite 2). Julkisen vallan edustajat, lasten vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset päivähoitoakin laajemmin osallistuvat kasvatuksen suunnitteluun, seuraamiseen ja kehittämiseen näiden julkisten asiakirjojen kautta rakentuvan kuvan avulla. Siksi kasvatussuunnitelmia ei voida jättää huomioimatta ilman että ohitetaan suomalaisen kasvatusjärjestelmän julkisuus ja demokraattisuus. Yhteiskunnallinen ohjaus velvoittaa siten myös kasvattajaa, joka toimii yhteiskunnan kasvatusjärjestelmässä. (Brotherus ym. 2002, 54–57; vrt. Heikka ym. 2009, 7; Hytönen 2008, 6, 99–100.)

Varhaiskasvatussuunnitelma on yhteiskunnallinen ja julkinen opetussuunnitelma-asiakirja. Opetussuunnitelma on keskeisin osa opetus- ja kasvatustyön kehittämisprosessin ohjausvälineistöä. Opetus on kuitenkin tutkimista ja kehittämistä, jolloin siinä ei tarvita tarkkaa käsikirjanomaista ohjausta. Mikäli opettaja on pelkästään opetussuunnitelman toteuttaja, kyse ei olekaan opettajan professiosta. (Luukkainen 2003, 311–312.)

Varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta on osa OECD-maiden välistä palvelujen yhdenmukaistamisen kehittämistä ja standardointia. Suunnitelmissa tulevat esille yleiset näkemykset ja käsitykset, jotka koskevat lasta, lapsuutta, perhettä, vanhemmuutta, varhaiskasvatusta ja julkisten varhaiskasvatusinstituutioiden tehtäviä. (Alasuutari & Karila 2009, 70–72.) Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on yhdenmukaistaa julkista varhaiskasvatusta ja nostaa sen laatua. Pyrkimyksenä on ohjata sisällöllistä kehittämistyötä ja luoda edellytykset laadun kehittämiseksi. Tavoitteena on myös lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta ja vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuspalveluissa. (Kalliala 2008, 36; Kaskela & Kronqvist 2007, 10.)

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet konkretisoidaan kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa. Valtakunnalliset ja kuntatason opetussuunnitelma-asiakirjat muodostavat yhteiskunnallisen kehyksen arvioinnille. Päiväkotikohtaiset opetus-

suunnitelmat perustuvat sekä valtakunnallisiin että kuntakohtaisiin suunnitelmiin. Niissä kuvataan yksiköissä toteutettavaa varhaiskasvatusta ja niiden tehtävänä on antaa tukea opettajan työlle. (Heikka ym. 2009, 8.) Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat dokumentteja erityisesti varhaiskasvatuksen hallinnossa toimiville sekä johto-, vastuu- ja suunnittelutehtäviä hoitaville ammattilaisille. Kunta- ja lapsikohtaiset varhaiskasvatuslomakkeet on suunnattu vanhemmille ja heidän kanssaan yhteistyötä tekeville ammattilaisille. (Alasuutari & Karila 2009, 73.)

Päivähoidon henkilöstön tulee laatia lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä lapsen vanhempien kanssa (Stakes 2005). Lapsikohtaisiin suunnitelmiin perustuen laaditaan lapsiryhmän suunnitelmat, joiden pohjana ovat edellä mainitut eri tasoilla laaditut varhaiskasvatussuunnitelmat ja linjaukset. Ryhmäkohtainen suunnittelu on konkreettista, lyhyelle aikavälille laadittavaa suunnittelua, joka muuttuu ja kehittyy arviointitiedon perusteella. (Heikka ym. 2009, 16, 33.)

Lapsikohtaisen suunnitelman laatimista voidaan luonnehtia institutionaaliseksi käytännöksi, joka pyrkii vahvistamaan ja suuntaamaan ammattilaisen, mutta myös lapsen ja vanhemman toimintaa tietyllä tavalla. Alasuutarin ja Karilan (2009) mukaan suunnitelma rajaakin joitakin toimintoja ja käyttäytymisiä ja siksi se voidaan nähdä myös hallinnan välineenä. Lapsen omat varhaiskasvatussuunnitelmat ovat osa neuvotteluprosessia, jota lapsuudesta käydään yhteiskunnassamme. Valtakunnallisen tason ohjeistus konkretisoituu paikallistasolla suunnitelmalomakkeiden sisällöissä, joita useat kunnat ovatkin laatineet. (Mt. 85.) Yhteiskunnallisen hallinnan lisäksi suunnitelmien painopisteenä on toimia myös pedagogisen toiminnan välineenä, jota kasvatuskumppanuus ja asiantuntijuus kehystävät (Alasuutari 2010, 15–16). Myös lapsihavainnointi ja sen kautta saatava tieto lapsesta on tärkeä varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen vaikuttava tekijä (Kaskela & Kronqvist 2007, 11).

Hoito- ja kasvatussopimusneuvottelut ovat melko yleisesti käytössä, mutta toteutus ei ole aina kattavaa. Kaukoluodon (2010) tutkimuksessa hoito- ja kasvatussopimuskeskustelujen ja -sopimusten koettiin ohjaavan vain jonkin verran kasvattajan työtä. Neuvottelut saattavat jopa jäädä käymättä tai niitä ei pidetä tärkeinä. Kaukoluoto arveleekin, että toiminnasta puuttuu systemaattisuus, mikä johtaa kasvatusprosessin sirpaleisuuteen ja hajoamiseen. Käytännön prosessi jää vajaaksi. (Mt. 66.)

Varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteena on kuitenkin toiminnan yhdenmukaistaminen eli pyrkimys kehittää toiminnan sisältöä ja laatua sekä yksilöllistä kasvatusta. Alasuutarin (2010) tutkimuksen mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa kuitenkin päivähoiton toimintaa vain vähän, siksi tehdyille yhteistyölle jokin muu nimike voisikin olla suunnitelman käsitettä osuvampi. Keskusteluissa jäädään kauas varsinaiselle suunnittelulle asetetuista tavoitteista. (Mt. 15–16, 186–188.) Kasvatuksessa asiantuntijavallasta on kuitenkin siirrytty osallisuuden ja osallistamisen kulttuuriin, vaikka kasvatustaloustalouksissa jaettu tieto jääkin helposti käyttämättä. Tasavertainen kumppanuus edellyttäisi ammattilaiselta luopumista asiantuntijavallasta, joka taas vaatisi asiantuntijuustulkintojen ja oman vallankäytön kriittistä reflektointia. (Karila 2005, 287.)

Arviointipainotteinen suunnittelu merkitsee uudenlaisen vanhemmuuden ja perheiden hallinnan teknologian käyttöönottoa, arvioivat Alasuutari ja Karila (2009). Vanhemman roolina on antaa tietoa lapsestaan ja välittää lapsensa näkemyksiä. Lapsiryhmän kasvatukseen ja instituution toimintaan puuttumista ei oleteta. Valtakunnallinen ohjeistus ei edellytä keskustelua perheestä, mutta paikallistaso tuottaa tämän sisällön varhaiskasvatustalouksilomakkeisiin. Heidän tutkimuksessaan havaittiin myös, että lasta tarkasteltiin nimenomaan aikuisten tulkitsemana ja havainnoimana sekä aikuisten toiminnan kohteena. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan lomakkeet tuottavat arviointia kirjallisesti ja dokumentoidusti. Kyseessä on palvelujen yhdenmukaistamisen tarve, joka saattaa tuottaa myös lasten yhdenmukaistamista. (Mt. 76–88; vrt. Alasuutari 2010, 149.)

Työntekijät arvioivat yleensä vanhempien pitävän hoito- ja kasvatustalouksikeskusteluja tärkeinä. Ne nähdään työntekijöiden ja vanhempien vuorovaikutteisuutta lisäävinä ja myös työntekijän itsensä kasvatustalouksitietoisuutta kohentavina. Työntekijän työtä varten laaditulla välineellä voikin siten olla käytännössä aiottua laajempi merkitys. Hoito- ja kasvatustalouksitoiminnalla voidaan tukea vanhemmuutta, jolloin kasvatustalouksiyhteistyöllä saattaa olla myös vanhemmuutta rakentava merkitys. Onnistunut työn toteuttaminen vaatii joka tapauksessa hoito- ja kasvatustalouksitoiminnan tyyppistä vanhempien ja työntekijöiden välistä vuoropuhelua ja sen kehittämistä. Näyttäisikin siltä, että myös monet toiminnan

yleisiin ehtoihin ja järjestämiseen liittyvät tekijät säätelevät yhteistyökäytäntöjä, eivät vain työntekijöiden asenteet ja ammatilliset käytännöt. (Kaukoluoto 2010, 64, 68.)

Suunnittelua ja dokumentointia on aiemminkin ollut olemassa, mutta järjestelmällinen kirjaaminen on puuttunut, ja yhteys teoriaan on jäänyt ohueksi: päivähoitokasvatuksen suunnittelun kytkeytyminen varhaiskasvatuksen teoriaperustaan sekä tietoon lapsen kasvusta ja kehityksestä on ollut aiemmin lähes dokumentoimatonta. Suunnittelu on perinteisesti konkretisoitunut enimmäkseen koko ryhmää koskevaksi. Suunnitteluprosessin rakenne osoittaa sen, mikä kasvatustoiminnan keskiössä on. Vallitsevia suunnittelukäytäntöjä voidaan kritisoida myös siitä, että ne näyttävät korostavan yksipuolisesti henkilöstön ammatillisuutta - vanhempien omaa lasta koskevan asiantuntijuuden kustannuksella. Lapsikohtaisten kasvatus- ja opetussuunnitelmien laadinta on silti toivottavaa: suunnittelulla tehdään kasvattajan toimintaa ohjaavaa tiedostamatonta tietoiseksi, ja siten myös jokaisen lapsen oikeus yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen voidaan turvata. (Hujala ym. 2007, 63–66.)

Perinteisten suunnittelumallien kritiikkiin yhtyvät myös Heikka ym. (2009). Suunnittelu lähtee kasvatus- ja opetussuunnitelmasta jättäen lapsen toiselle sijalle, jolloin kasvatuksen vaikuttavuus lapsen oppimiseen, hyvinvointiin ja viihtymiseen heikkenee. Siksi he ovatkin laatineet konkreettisen lapsen havainnoinnin ja arvioinnin mallin tarkoituksenaan tuoda havainnoinnin ja lapsen kuulemisen avulla saatava tieto lapsesta varhaiskasvatuksen toteuttamisen perustaksi. Varhaiskasvatustyön perusta muodostuu lisäksi varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista sekä varhaiskasvatuksen ja arvioinnin teoretiedosta. Tämä malli pyrkii ottamaan laaja-alaisesti huomioon kasvatuksen koko kontekstin rakentamatta kasvatustoimintaa yksipuolisesti minkään yksittäisen näkökulman varaan. (Mt. 8.)

Nimenomaan moniulotteinen näkemys varhaiskasvatuksen suunnittelusta muodostuu varsin merkittäväksi julkisessa varhaiskasvatuksessa. Toisaalta etukäteen laadittuja suunnitelmia on noudatettava – toisaalta suunnitelmien tulee olla joustavia ja huomioida lapsi kasvatustoiminnan keskiössä. Hytönen (2008) toteaa, että demokratiaan kiinteästi liittyvän läpinäkyvyyden ja avoimuuden vuoksi yhteiskunnan tarjoamaa kasvatus ei voida jättää pelkästään ammattikasvattajien käsiin, vaan julkisen kasvatusjärjestelmän tulee olla demokraattisesti kehitettävä ja hallinnoitava

instituutio. Etukäteen tasapainoisiksi laaditut valtakunnalliset, kuntatason ja eri yksiköiden omat opetus- ja kasvatussuunnitelmat ovat paras tapa turvata kaikkien lasten tasapainoinen kehitys julkisessa kasvatustaloudessa. (Mt. 6, 99–100.)

3.3 Lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys dokumentoinnin lähtökohtina

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sitoutuu konstruktiviseen oppimiskäsitykseen sekä lapsilähtöiseen kasvatustalouteen (vrt. Onnismaa 2010, 50). Kun lapsia koskevaa toimintaa tarkastellaan, suunnitellaan ja toteutetaan lasten näkökulmasta, on kyse lapsilähtöisestä toiminnasta (Hytönen 2008, 8; Karila 2001, 277; Kinos 2001, 30; Kinos & Virtanen 2001, 146). Suomessa lapsilähtöisyydestä on keskusteltu ja kirjoitettu erityisen runsaasti 1990-luvun alusta lähtien. Lapsilähtöisen ajattelun lähtökohdat ovat lapsikeskeisen ajattelun historiassa. (Hujala ym. 2007, 55–57; Kalliala 2008, 19; Kinos 2001, 6, 25.) Käsitteen sisältö on kuitenkin muokkautunut aina ajankohtaisten kasvatuksellisten ja filosofisten virtausten mukana, ja siksi se on kompleksinen ja ristiriitainen (Chung & Walsh 2000, 215, 229). Se on monitulkintainen yhdistelmä eritasoisista ja osin erilaisista ainesosista koostuvista ajatusrakennelmista ja käsitteistöistä. Ajatusmallia yhdistäviä seikkoja ovat ajatus lapsesta maailmansa keskipisteenä, lapsen kehitysvaiheiden huomioon ottaminen havainnoinnin kautta ja lapsen oman aktiivisuuden painottaminen. (Hytönen 2008, 5–14, vrt. Karlsson 2010, 122–123.)

Hytönen (2008) on analysoinut lapsikeskeisen ja lapsilähtöisen kasvatustalouden ydinkäsitteistöä laajalti niiden historian eri vaiheissa. Hänen mukaansa kirjallisuudessa on tarkasteltu lapsen vapautta runsaasti, mutta kasvattajan auktoriteettiin ja valtaan liittyvät kysymykset on ohitettu. (Mt. 5–12.) Hän toteaa kokoavasti, että lapsikeskeisen kasvatustalouden ydinkysymykset näyttäisivät muodostuvan kahdesta ulottuvuudesta, joiden ainesosat nivoutuvat toisiinsa. Toisessa ääripäässä on näkemys, jonka mukaan kasvatettava on vapaa tekemään itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja valintatilanteissa – tälle vastakkaisena on kasvattajan auktoriteetti ja valta. Keskeinen kysymys liittyy siis kasvattajan oikeuteen, velvollisuuteen tai tarpeeseen osallistua kasvatustapahtuman muuttamiseen. Toisen ulottuvuuden ääripäät muodostuvat näkemyksestä, jonka mukaan lapsessa on kasvun

ja kehityksen olennaiset ainekset. Sen sijaan tälle vastakkainen on näkemys, jossa kasvatustilanteiden valintojen katsotaan edellyttävän aikuisten asiantuntijoiden arvovalintoja, etukäteissuunnittelua ja suunnitelmia. (Mt. 68.) Asiantuntijavalta ulottuu kasvatustavoitteiden ja sisältöjen sekä työ- ja toimintatapojen määrittelyyn, jolloin luotetaan siihen, että aikuinen tuntee lapsen kehitykselliset tarpeet ja tietää, miten niihin vastata. Lasten ja aikuisten maailman välistä syvällistä yhteensovittamista ei koeta tärkeäksi, toisin kuin lapsilähtöisemmässä kasvatusajattelussa. (Kinos 2001, 37.)

Keskusteluissa lapsilähtöisyydestä ja aikuislähtöisyydestä käsitteiden käyttö ja määrittely vaihtelee. Tinworth (1997, 24) erottaa lapsilähtöisyyden (child-centered) lapsialoitteisuudesta (child-initiated). Hänen mukaansa lapsilähtöinen kasvattaja arvioi lapsen kiinnostuksen kohteet ja ottaa huomioon ne toiminnassa. Lapsialoitteisuudessa lapsen rooli on tätä suurempi, sillä lapsen intressit tulevat esille suoraan lapsen ilmaisemina – eivät aikuisen tulkinnan kautta. Myös James ja James (2008, 17–19) näkevät lapsen myös edellä kuvattuun tapaan subjektina kirjoittaessaan tutkimuksen lapsikeskeisyydestä. Lapset ovat toimijoita, mutta myös kykeneviä itse tuomaan esille omia näkökulmiaan. Sen sijaan Heikka, Hujala ja Turja (2009, 4) määrittelevät lapsilähtöisyyden oppimis- ja opettamisprosessiksi, joka pohjautuu lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan. Siksi lapsilähtöinen orientaatio on lähellä perhelähtöisyyttä. He pitävät lapsiherkkyyttä lapsilähtöisyyttä hyvin kuvaavana terminä, joka tarkoittaa kasvattajien herkkyyttä lapselle. Lapsi nähdään toimijana: lapsi on luonnostaan sosiaalinen, leikkivä, utelias ja aktiivinen. Varhaiskasvatuksessa kunnioitetaan lapsen yksilöllisyyttä, persoonaa, ainutkertaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita.

Lapsilähtöisyys ei tarkoita aikuisuudesta luopumista, vaan aikuisella on aina vastuu lapsista ja asioiden toimivuudesta, muistuttaa myös Kinos (2001, 33–34). Aikuisen ja lapsen välinen suhde ei ole symmetrinen. Kasvatus on aina väistämättä aikuisjohtoista ja samalla vaihtelevasti lapsi- tai aikuislähtöistä. Olennaista on kuitenkin tunnustaa kasvattajan käyttämä myönteinen ja kielteinen valta, jolloin ne ovat hallittavissa. Näennäinen neutraalius tai vetäytyminen on myös kannanotto, vaikka valta ei olekaan suoraan näkyvissä. (Tahkokallio 2000, 24; vrt. Kalliala 2008, 19–21.) Siksi Chung ja Walsh (2000, 229) kehottavatkin pohtimaan, minkä keskuksena (centre) lapsi itse

asiassa nähdään, kun puhutaan lapsikeskeisyydestä ja lapsilähtöisyydestä (child-centered): kasvatuksen, vastuun vai vallan.

Aikuisen ja lapsen asema vuorovaikutuksessa on ollut muidenkin tutkimusten kohteena. Niikko (2009) on tarkastellut tutkimuskirjallisuuden lapsikeskeistä kasvatustajatteluja. Hän erottaa kolme tapaa hahmottaa lapsen ja aikuisen välistä suhdetta. Ensimmäinen korostaa aikuista lapsen toiminnan mahdollistajana, ei auktoriteettina. Toisessa mallissa aikuinen on lapsen kehityksen tuntija, tukija ja monipuolisen toiminnan tarjoaja. Tässä mallissa korostuu myös lapsihavainnointi. Kolmas muoto on vuorovaikutteinen, lapsen ja aikuisen yhteisestä tiedonrakentamisesta lähtevä toiminta. Tässäkin mallissa aikuinen ei kuitenkaan luovu vastuustaan lapsen kasvattajana. Lapsikeskeisyydellä on Niikon mukaan ollut tärkeä rooli lapsuuden puolustajana, vaikka yhteisöllinen oppiminen onkin jäänyt varjoon yksilöllisyyden korostuessa. Aikuisen roolin tulisikin hänen mielestään olla aiempaa aktiivisempi. (Mt. 69, 74–77.)

Päiväkodin kasvattajilla onkin monia tilanteittain vaihtuvia rooleja ja identiteettejä. Päiväkodissa tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan kuvata viiden erilaisen kehityksen kautta: opetuksellinen kehys, hoivakehys, hallinnan kehys, käytännöllinen kehys ja persoonallinen kehys. Kehykset muodostavat kulttuurisen valikoiman, jonka puitteissa varhaiskasvattajat toimivat. (Puroila 2003, 6–7.) Dokumentoinnissakin kasvattajan työ voi olla tilanteittain vaihtuvaa edellä kuvatun kehysajattelun tapaan. Kasvattaja tarkastelee ja kirjaa toimintaa suhteessa suunnitelmien tavoitteisiin. Toisaalta toimintaa arvioidaan lapsista ja lapsilta saadun ja dokumentoidun tiedon perusteella. Siten dokumentoitu tieto perustuu kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutteiseen toimintaan. Eri-ikäisten ja eri positioissa olevien näkökulmat voivat täydentää toisiaan, vaikka ne saattavat olla ristiriidassakin keskenään (Karlsson 2010, 123).

Lapsilähtöisyyden ongelmana on pidetty opetussuunnitelman tarpeetonta roolia sekä etukäteen laadittujen tavoitteiden ja sisältöjen tarpeettomuutta. Valta kasvatustapojen toteutumisesta siirtyy helposti päiväkodin kasvattajien arvovalintojen varaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 53–56.) Lapsilähtöisen kasvatuksen puolesta puhujat eivät yleensä pidä tarpeellisena opetus- ja kasvatussuunnitelmia eli

etukäteen laadittuja kasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä, koska näin pyritään irti aikuisen valta-asemasta kasvatustapahtumassa (Hytönen 2008, 6, 99–100).

Keskisen ja Lounassalon (2001) määrittelyssä opetussuunnitelma on sen sijaan vain rajattu hypoteesi eli oletus, jota kasvatustyössä verifioidaan. Opetussuunnitelma-dokumenteissa on kirjattuna vain valikoidut asiat, ja ne ovat avoimia tulkinnoille. Heidän mielestään opetussuunnitelma on avoin ja muokattavissa kullekin kasvattaja-yhteisölle sopivaksi. Opetussuunnitelmassa on tärkeää mallintaa oppimisympäristön piirteitä sekä kasvatusyhteisön työnjakoa ja kommunikaatiota. Ihanteiden ja tavoitteiden luokittelu ohjaa harvoin arjen toimintaa. (Mt. 240.) Myös Krogh ja Morehouse (2008, 26–30) kirjoittavat oppimisympäristön merkityksestä, kun opetussuunnitelmaa sovelletaan käytäntöön. Ympäristö voidaan ymmärtää laajasti: fyysisen ympäristön lisäksi psyykinen ja sosiaalinen ympäristö ovat merkittäviä. Ympäristön pitäisi vastata lapsen tarpeisiin sekä tukea lapsen halua tutkia ja kuvitella.

Ellei lapsilähtöisyyden taustalla todella ole konstruktivismiin periaatteet, katoaa lapsilähtöisyydeltä pohja (Niiranen & Kinos 2001, 75–76). Konstruktivistisen pedagogiikan keskeiseksi kasvattajan käytännön toimintaa ohjaavaksi näkökulmaksi nousee siis lapsilähtöisyys, jossa korostuu lapsi oman oppimisensa subjektina ja aktiivisuus omassa oppimisessaan. Tämän käsityksen mukaan kasvattajan tulee havainnoida, dokumentoida ja arvioida jatkuvasti lapsen oppimisen edistymistä voidakseen tukea lasta mielekkäästi. (Hujala ym. 2007, 55–57.) Siksi konstruktivismi merkitseekin oppimistapahtuman uudenlaista arviointia. Tämän oppimisenäkemyksen sisäistäminen varhaiskasvatuksen suunnittelun tasolla johtaa tarkkojen etukäteissuunnitelmien ja tavoitteiden asettamisen kyseenalaistamiseen. Tavoitteet suuntautuvat pikemminkin lapsen kehitystä ja tarpeita vastaavan oppimisympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen sekä siitä vastaavien aikuisten toimintaan. Kasvattaja nähdään ongelmanratkaisijana, joka vastaa lapsen oppimisprosessin esiin tuomiin haasteisiin. (Mt. 80–81, 94.) Tavoite on laaja, kun huomioidaan lapsiryhmien suurehko koko ja vuorovaikutustapahtumien määrä päiväkotiryhmissä. Yksilöllisyys on nostettu nykykeskusteluissa suureen arvoon. Päiväkotikasvatus on kuitenkin ryhmämuotoista ja painottuu yksilön huomioimiseen osana ryhmää. Siksi myös ryhmäkohtaisen suunnittelun tärkeys on muistettava.

Lapsilähtöinen kasvatusta asettaa kasvattajan muutenkin vaativan tulkintatehtävän eteen. Kasvatustapahtuman onnistuminen riippuu siitä, kuinka lapsen aikomuksia ja toimintaa tulkitaan arkipäivän kasvatustilanteissa. (Karila & Nummenmaa 2001, 20.) Havainnointi on pääasiallinen arviointimenetelmä varhaiskasvatuksessa ja paras tapa saada tietoa lapsen ja lapsiryhmän oppimisesta. Opetus ei voi perustua kasvattajan tuntumaan lapsen tarpeista, vaan havainnointien riittävään kirjaamiseen. Dokumentoinnin vähyyttä voidaankin pitää suurimpana puutteena toiminnan arvioinnissa, koska se estää havainnoinnin merkityksen toteutumista pedagogiikassa: lasta koskevat tulkinnat jäävät pinnallisiksi. (Heikka ym. 2009, 75–76; vrt. Carr 1998, 9, 33 ja Gettinger 2001, 13.)

Portfoliot eli kasvun kansiot mahdollistavat lapsen kehityksen seuraamisen ja tukemisen, mikä onkin arvioinnissa eettisesti ensisijaista (Atjonen 2007, 64). Aikuislähtöiset, tarkat ja systemaattiseen tiedonkeruuseen perustuvat portfoliot sijoittuvat testien ja lapsilähtöisten portfolioiden väliin. Ne eivät tue lapsen osallistumista oman kasvunsa ja oppimisensa arviointiin, kuten lapsilähtöiset portfoliot. Siksi portfolioista käytetäänkin päiväkodeissa nimitystä kasvun kansio, koska niiden kautta tehdään nimenomaan lasten oppimista ja kasvua sekä kasvattajan omaa toimintaa näkyväksi. (Kankaanranta 1998, 64, 68–69.) Tästä syystä käytän pääasiallisesti käsitettä kasvun kansio myös tässä tutkimuksessa.

Kasvun kansioita laaditaan laajalti suomalaisissa päiväkodeissa - joko kytkettynä teoreettiseen taustaan suunnittelua hyödyntäen tai ainoastaan mukavina muistoina päiväkotiajasta (Hujala ym. 2007, 90–91). Kasvun kansion kautta lapsi oppii arvioimaan omaa toimintaansa ja perustelemaan valintojaan, joita omaan kansioonsa tekee. Olennaista on tehdä lapsen oppimista näkyväksi positiivisella tavalla. (Kankaanranta 1998, 66–69; Kankaanranta & Linnakylä 1999, 258–259.) Lapsen oppiminen ilmenee usein erilaisina tuotoksina, piirustuksina, teksteinä ja kuvioina. Kasvun kansiot rakentavat myös yhteyksiä päiväkodista kodin suuntaan.

Kun portfolio ja kasvunkansio toteutuvat sähköisesti, puhutaan digitaalisista portfolioista tai kasvun kansioista (Kankaanranta & Linnakylä 1999, 268, 279). Kansioon voi sisältyä aikuisen kirjallinen raportointi lapsen edistymisestä ja erilaisista havainnointitilanteista. Se on kuitenkin ensisijaisesti lapsen oma, muistoja tallettava

kansio. Usein esimerkkinä lapsilähtöisestä toiminnasta mainitaan Reggio Emilia -pedagogiikka, joka rakentuu nimenomaan lasten havainnoinnin ja dokumentoinnin pohjalle. (Hujala ym. 2007, 89–91.)

Käsitteet aikuislähtöisyys, lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys voidaan itse asiassa asettaa ikään kuin janalle, jolla kasvattaja liikkuu kulloisenkin tilanteen mukaisesti. Kinon (2001) onkin kehittänyt tällaisen pedagogiikan jatkumomallin, jossa hän jäsentää käsitteiden sisältöä pedagogisen ajattelun kautta. Lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys toteutuvat luontevimmin tilanteittain ja tarpeen mukaan vaihtuvina toimintatyyleinä. Samankin kasvattajan toiminta on joskus aikuiskeskeistä ja toisinaan lapsikeskeistä, eikä tämä poista aikuisjohtoisuuden tarpeellisuutta lapsilähtöisessä toiminnassa. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus on silloin jatkuvaa liikettä aikuisten ja lasten maailman välillä. Se on teoreettisen ja havaittavan maailman välistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. (Mt. 3–11, 33.) Kinoksen malli selkeyttää aihepiiriin liittyvää käsitteiden käytön kirjavuutta huomattavasti. Omassa tutkimuksessani pitäydyn selvyiden vuoksi käyttämään käsitteitä lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys. Ne ovat yleisimmin tutkimuskirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä, eivätkä vie ajattelua edellä kuvailemiini käsitteiden ääripäihin, jotka eivät ole enää nykyisessä kasvatusajattelussa ajankohtaisia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, mitä merkityksiä dokumentointi saa yhdessä päiväkodissa toimivan kasvatushenkilöstön puheessa. Tutkimus on rajattu koskemaan kasvatukseen liittyvää dokumentointia eli kasvatusdokumentointia. Tarkastelu kohdistuu dokumentoinnin merkitykseen: Mitä ja miksi dokumentoidaan? Kuka dokumentoi ja ketä varten?

Pääongelma:

Mitä merkityksiä päiväkodissa tapahtuva kasvatusdokumentointi saa kasvatushenkilöstön puheessa?

Alaongelmat:

Mitä dokumentoidaan ja mitä ei?
Miksi dokumentoidaan?
Kuka dokumentoi ja ketä varten?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus kuuluu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Metodista ei voi kuvata tarkasti; se saa aina soveltavan muotonsa jokaisessa tutkimuksessa. Metodi onkin lähinnä ajattelutapa ja tutkimusote, ei aineiston säännönmukainen käsittelytapa. (Laine 2001, 26, 31.) Fenomenologian varhaisempaa ajattelua edustaa hermeneutiikka, josta fenomenologia on saanut vaikutteita (Judén-Tupakka 2007, 62–65). Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksellisia suhteita omaan todellisuuteensa ja maailmaan. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa, eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta elämäntodellisuuteen. Kokemuksia tutkimalla voidaan saada selville ilmiöiden eri konteksteissa ilmenevät vaihtelevat merkitykset. (Laine 2001, 26–27; vrt. Moilanen & Rähä 2001, 44–46.) Merkitykset ovat kuitenkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde, sillä kokemuksen katsotaan muotoutuvan merkitysten mukaan.

Ihmisen toiminnan tarkoitus on ymmärrettävissä kysymällä, millaisten merkitysten perusteella hän toimii. (Laine 2001, 27–28.) Ilmaisut kantavat merkityksiä ja merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Tulkinta on mahdollista vain puheen sekä sitä kehystävien ilmeiden ja eleiden kautta. Ilmaisujen kautta pyritään löytämään mahdollisimman oikea tulkinta. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen juuri tulkinnan tarpeen vuoksi. (Laine 2001, 28–31; vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35.)

Laadullisen tutkimuksen aineistosta ei tehdäkään päätelmiä yleistettävyyttä tavoitellen. Sen sijaan käytetään saturaation käsitettä, joka viittaa aineiston kylläisyyteen tai kyllääntymiseen. Tietty määrä aineistoa tuo esiin teoreettisesti merkittävän tuloksen tietyssä tutkimuksessa. Tutkimalla yksityistä tapausta riittävän tarkasti saadaan näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä usein toistuu yleisemmässäkin tarkastelussa. (Mt. 2007, 176–177.) Kyseessä on yleiskäsite eli käsitteellinen yleistäminen keinona nähdä samankaltaisuutta tapahtumissa ja ilmiöissä. Laadullisessa tutkimuksessa yleistyksiä tehdään siis tulkinnoista, ei varsinaisesta tekstistä. (Moilanen & Rähä 2001, 64–65.)

Arkielämän ymmärrys on hermeneutiikan mukaan esiymmärrystä, joka ilmenee tutkijalle luontaisina tapoina ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. Perustason muodostaa tutkittavan kokemus esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tapahtuu varsinainen tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Haastateltavan mahdollisimman luonnollisesti ja refleктоimatta kuvatut kokemukset ja niihin liittyvä ymmärrys ovat toisella tasolla tutkijan reflektionin, tematisoinnin ja käsitteellistämisen kohteena olevia merkityksiä. (Laine 2001, 30.) Hermeneuttinen kehä tarkoittaakin nimenomaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan kanssa. Näin tutkijan ymmärrys korjautuu ja syvenee jatkuvasti. Jo aineiston hankkimisesta lähtien tutkija tekee omaa tulkintaa, mutta kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla siihen otetaan etäisyyttä. Sen jälkeen aineisto näyttäytyy erilaisena, ja tutkija kykenee näkemään eri tavalla toisen ilmaisujen merkityksiä. (Laine 2001, 34–35; vrt. Varto 2005, 98, 108.) Tutkija on myös osa tutkittavan ilmiön tulkintaa, minkä vuoksi olen kuvailut tutkimuksen teon eri vaiheet tarkasti ja todenmukaisesti sekä reflektionin omaa toimintaani.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu, koska sen avulla on mahdollista tuoda esille tutkittavan käsityksiä ja kokemuksia asioista hänen itse kertomanaan (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 26–27; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Havainnointi ei olisi tuonut esille haastateltavien dokumentoinnille antamia merkityksiä, joista olin kiinnostunut. Kyselylomakkeessa tutkittavan mahdollisuus vaikuttaa oman kertomuksensa kulkuun olisi ollut huomattavasti vähäisempi kuin haastattelussa, eikä se sopinut käsitykseeni vuorovaikutteisesta tiedonkeruusta. Haastattelussa ihminen sen sijaan voi olla subjekti eli toimija, merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Haastattelun etuna on myös sen joustavuus, mahdollisuus nonverbaalin ilmaisun tarkasteluun sekä suora kielellinen vuorovaikutus, jota voidaan ohjailta ja täydentää lisäkysymyksin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Hirsjärvi ym. 2007, 199–200; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23).

Tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelumuoto on kasvokkain tapahtuva teemahaastattelu. Haastattelun teemat on laadittu valmiiksi, mutta tarkka kysymysten muoto ja esitysjärjestys puuttuu (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28; Hirsjärvi ym. 2007, 203). Teemahaastattelu yksilöhaastatteluna oli luonteva valinta dokumentoinnin merkitysten tutkimiseen. Haastateltavan oli tarkoitus saada tilaa kertoa ajatuksistaan vapaasti. Halusin myös varmistaa, että kaikki aiheen kannalta tärkeät asiat käydään läpi. Siksi pohdin kysymysten selkeyttä ja ymmärrettävyyttä etukäteen toisessa päiväkodissa työskennelleen tuttavani kanssa. Tein esihaastattelun eri päiväkodissa työskentelevälle tuttavalleni ja harjoittelin digitaalisen tallentimen käyttöä.

Aloitin haastattelupäiväkodin etsimisen tutustumalla Tampereen kaupungin päiväkotien nettisivustoihin. Tampereen kaupunki on yhtenäistänyt päiväkoteja koskevaa dokumentointia, ja kaikissa päiväkodeissa on käytössä samoja lomakkeita. Päiväkodit ovat siten suurin piirtein samanlaisia dokumentoinnin suhteen, joten arvioin, että yksi päiväkoti voisi edustaa tamperelaisten päiväkotien yleistä linjaa dokumentoinnissa. En etsinyt tutkimukseeni millään tavalla erityistä päiväkotia. Sen vuoksi valintaani voinee nimittää lähinnä harkinnanvaraiseksi näytteeksi, joka on valittu vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuen (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 18, 61). Toivoin, että päiväkoti olisi ollut toiminnassa jo jonkin aikaa, jotta kasvattajien olisi mahdollista

luonnehtia siellä tapahtuvaa dokumentointia. Päiväkodin tuli luonnollisesti myös sijaita siten, että haastattelujen tekeminen oli mahdollisuuksien ja resurssien rajoissa.

Alkuvuonna 2011 lähetin sähköpostia päivähoidon palvelupäällikölle ja yhdelle aluejohtajalle saadakseni selville mahdollisuuteni haastattelututkimuksen tekemiseen. Sain tutkimukselleni myöntävän vastauksen sähköpostitse ja luvan tiedustella tutkimukseeni osallistumista suoraan päiväkodeista. Valinnan selvittyä anoin ja sain kirjallisen tutkimuslupan. En ole liittänyt tutkimuslupaa tämän raportin liitteeksi sen sisältämien tunnustietojen vuoksi.

Kerroin päiväkodin johtajalle haluavani haastatella noin kymmentä samassa päiväkodissa työskentelevää koulutettua kasvattajaa, joilla olisi vähintään jonkin verran työkokemusta päiväkodista voidakseen reflektoida omaa työtään. Johtaja tiedusteli henkilökunnalta halukkuutta osallistua tutkimukseeni ja nimesi haastateltavat sen perusteella. Kevättalvella 2011 kävin sopimassa haastattelujen käytännön järjestelyistä päiväkodin johtajan kanssa. Samalla käynnillä keskustelin etukäteen lyhyesti haastateltavien kanssa haastattelun aihepiiristä ja päiväkotityöstä yleensä, sekä sovin noin puolet haastattelujen ajankohdista. Annoin tuleville haastateltaville tutkimustani esittelevän kirjeen yhteystietoineen (liite 3). Pyysin jokaiselta henkilökohtaisesti tutkimuslupan ja samalla keskustelimme haastattelututkimuksen eettisistä periaatteista (liite 4). Ensimmäisen haastattelukäynnin yhteydessä sovin loput haastattelut edellä kuvatulla tavalla.

Keräsin aineistoni haastattelemalla yhdeksää päiväkodin kasvattajaa. Tarkastelen dokumentointia päiväkodissa yleensä, siksi en ole kiinnostunut eri ammattiryhmien välisestä vertailusta. Haastateltavat edustavatkin erilaisia koulutustaustoja ja ammattinimikkeitä sekä pituudeltaan erimittaisia työkokemuksia. Haastateltavina on ollut lastentarhanopettajan, sosionomin, lastenhoitajan ja lähihoitajan koulutuksen saaneita kasvattajia. He ovat olleet työssään lyhimmillään pari vuotta ja pisimmillään kolmisenkymmentä vuotta. Haastateltavat muodostavat varsin monipuolisen otoksen yhden päiväkodin kasvatushenkilöstöstä. Tutkimuseettisistä syistä en kuitenkaan ole kuvaillut päiväkotia ja haastateltavia yksityiskohtaisesti. Oikeus yksityisyyden suojaan, kaikenlaisen haastateltavaan kohdistuvan haitan välttäminen sekä riittävä

informointi ovat eettisesti tärkeimpiä seikkoja ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa (Fontana & Frey 2003, 89; vrt. Hirsjärvi ym. 2007, 25; Kuula 2006, 102).

Tein haastattelut kolmen viikon aikana päiväkodin tiloissa samassa käyttöömmme varatussa pienryhmähuoneessa yhtä haastattelua lukuun ottamatta, joka toteutui toisessa vapaana olevassa tilassa. Haastateltavat tulivat haastatteluun luonnollisesti hieman jännittyneinä, mutta yleensä avoimella asenteella. Osa haastateltavista oli valmistautunut huolellisesti etukäteen myös muistiinpanoja kirjoittaen. Haastattelutilanteen alkaessa kertasin haastattelun teemat. Tässä tilanteessa haastateltava saattoi halutessaan kysyä vielä tarkennuksia tilanteen kulusta ja keskustella aikatoiveistaan. Lyhyt alkukeskustelu ilman äänitystä toimi hyvin haastatteluun orientointina ja jännitystä lieventävänä lämmittelynä.

Haastattelut sujuivat rauhallisesti ja keskeytyksittä. Haastateltavat puhuivat paikoin hyvinkin runsaasti ja oma-aloitteisesti tuoden esille itseään kiinnostavia asioita. Aihe koettiin ilmeisesti varsin tärkeäksi. Siitä haluttiin huolellisesti ja perustellen kertoa oma näkökanta. Keskustelu päivähoidosta virisi uudelleen vielä haastattelujen jälkeen ja oli samassa linjassa haastatteluissa esiin tulleiden ajatusten kanssa. Sopimuksemme mukaisesti en ole raportoinut näitä lyhyitä keskusteluja.

Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista 45 minuuttiin ja nauhoitin ne digitaaliselle tallentimelle. Haastattelun aikana tein lyhyitä merkintöjä ja muistiinpanoja haastattelurunkoon (liite 5) muistaakseni kaikki teema-alueet kysymysten muodon ja järjestyksen vaihtuessa. Haastattelujen aikana syntyi myös lisäkysymyksiä, joita hyödynsin niitä seuraavissa haastatteluissa. Olen koonnut apukysymykset ja haastattelujen aikana kysytyt lisäkysymykset liitteen haastattelurunkoon niiden yleisimmin toteutuneessa keskustelujärjestyksessä.

4.4 Aineiston analyysi

Aloitin haastattelumateriaalin analysoinnin purkamalla aineiston digitaaliselta tallentimelta tietokoneelle sanasanaisesti. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä kuutisenkymmentä sivua. Tein tekstiin merkintöjä myös äänenpainoista, puhe-

nopeudesta ja tauoista analyysini tueksi. Halusin tavoittaa ja muistaa keskustelun tunnelmia, asenteita ja asioiden painotuksia mahdollisimman todenmukaisesti. Tämän vuoksi myös kuuntelin nauhoituksia useamman kerran.

Analysoin tutkimusaineiston pääasiassa sisällönanalyysin keinoin. Täydensin analyysiä soveltamalla aineistoon diskursiivista lukutapaa tavoittaakseni syvemmin juuri haastateltavien dokumentoinnille antamia merkityksiä. Kiinnitin huomiota haastateltavien sanavalintoihin ja puheen kielellisiin piirteisiin: miten he rakensivat näitä merkityksiä (vrt. Jokinen & Juhila 1999, 70–77). Sisällönanalyysissä aineisto hajotetaan aluksi osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudeksi kokonaisuudeksi tutkimustehtävän mukaisesti. Sisällönanalyysissä painotetaan tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysissä puolestaan analysoidaan, miten näitä merkityksiä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110.)

Diskurssianalyysin mukaan tekstit eivät puhtaasti kuvaa kohdettaan, vaan muodostavat tutkijan kautta suodattuneen oman versionsa asioista. Diskurssi-analyysissä pyritään löytämään aineistosta sellaista, joka ei muutoin olisi havaittavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 198; Jokinen & Juhila 1999, 70; Juhila & Suoninen 1999, 247–249.) Diskursseista eli puhetavoista on luettavissa laajempia pyrkimyksiä kuin vain niitä, jotka aukeavat kielen kapeammasta, välineellisestä määrittelystä (Kaikkonen 1999, 433). Diskurssianalyttinen tutkimus on kirjavaa; eri tieteenaloilla ja diskurssianalyysin kentällä on keskenään erilaisia perinteitä (Jokinen & Juhila 1999, 55; Wetherell 2001, 381–383, 398; Wetherell, Taylor & Yates 2001, 6).

Tavoitteenani oli järjestellä aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, mutta säilyttää sisällön tarjoama informaatio. Haastattelut etenivät teema-alueittain suurin piirtein samassa järjestyksessä. Ensimmäiseksi liitin haastateltavien vastaukset haastattelukysymysten alle peräkkäin nähdäkseni, mitä kysymyksiini oli kokonaisuutena vastattu. Sen jälkeen keräsin ja kokosin vastaukset tutkimuskysymysteni mukaisesti laajempien teemojen alle. Vastauksia eri teemoihin löytyi useista haastattelukysymyksistä (vrt. Eskola 2001, 143).

Alustavan teemoittelun jälkeen karsin haastatteluaineistosta tutkimuskysymysteni kannalta epäolennaisen pois. Nostin aineistosta esiin tiiviimmin edellä mainittuja

toistuvia ilmauksia, sanoja ja sanontoja, jotka tulivat haastattelujen ja sisällön-analyysin aikana voimakkaasti esille. (Vrt. Eskola & Suoranta 1998, 171.) Tyypittelyssä aineistosta etsitäänkin samankaltaisuuksia, joista muodostetaan yhdistetyt tyypit eli eräänlaiset mallit. Tyypittely edellyttää teemoittelua. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät aineistoa. Ne ovat tyypillisen tilanteen kulku tai henkilökuvaus tilanteessa. Yhden vastauksen sisältävä tyyppi voi toimia esimerkkinä laajemmasta. Voidaan valita myös yleinen tyyppi eli suuri osa vastaajista tai mahdollisimman laaja tyyppi, joka esiintyy ehkä vain yhdessä vastauksessa, mutta on sisäisesti looginen ja siten mahdollinen tyyppi. (Eskola & Suoranta 1998, 182–183.)

Haastateltavien dokumentoinnille antamat merkitykset olivat tutkimuksessani varsin samankaltaisia kautta linjan, eikä erilaisia toisistaan mainittavasti eroavia henkilö- tai tilannekuvauksia muodostunut luontevasti. Siksi jaottelin dokumentoinnille tuotettuja merkityksiä aineistolähtöisesti käyttäen luokittelun apuna haastateltavien omia ilmaisuja ja niille tuotettuja sisältöjä. Tutkimuksessani on siis kyseessä yhdistetty, yleinen tyyppi, joka kuvaa haastateltavien tyypillisiä vastauksia aihepiiriin liittyen.

Jo haastattelujen, kuuntelun ja luennan aikana alkoi hahmottua teemoja, jotka nousivat toistuvasti esille keskusteluissa. Toisaalta esiin tuli myös aihepiirejä, jotka jäivät marginaaliseen asemaan. En kuitenkaan luottanut ensivaikutelmaan, vaan ryhdyin johdonmukaisen tarkastelun perusteella varsinaiseen analyysiin. Tosin merkittäviksi asioiksi nousi senkin jälkeen monia samoja yleisempiä aihepiirejä tai ilmaisuja, joihin koko aineistonkeruun aikana olin kiinnittänyt huomiota: yhtenäisyys ja tasalaatuisuus sekä suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Sen sijaan läpinäkyvyyspuhe vaati puhutavan ja asiayhteyksien tutkimista tarkemmin ennen sen merkityksen aukeamista: mihin asioihin puhe kiinnittyy ja mitä merkityksiä puhe sisältää. Samoin selkeästi erilainen puhe kolmesta dokumentointimuodosta oli merkitykseltään epäselvää ennen pidempää ja perusteellisempaa pohdintaa: miksi niistä puhuttiin eri tavoin ja miksi ne vaikuttivat perustaltaan erilaisilta.

Muodostin yleisimmistä haastateltavien ilmaisuista yläkäsitteitä teoriaohjautuvasti, ja niiden avulla etsin vastausta tutkimusongelmaani. Vertasin siis aineistoa tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen eli pyrin keskusteluttamaan empiiristä aineistoa aiemman tutkimustiedon kanssa (vrt. Kaikkonen 1999, 434; Laine 2001, 33–34; Varto 2005,

164–176). Tätä kautta muodostin johtopäätökseni. Analyysi pohjautuu siis omaan ymmärrykseeni ja tulkintaani kasvattajien dokumentoinnille antamista merkityksistä, mikä puolestaan tulkitsee heidän kokemuksiinsa ja käsityksiään.

Haastattelujen kokonaisuudessa erottui selvästi kaksi eri puheenaihetta, jotka kiinnostivat haastateltavia eniten. Ilmaisuihin muodostui selkeästi kaksi erityyppistä jaottelua. Siksi myös rakensin niistä erilliset alaluvut tuloksia esittelevään lukuun 5. Haastateltavat pohtivat pääasiassa dokumentoinnin merkityksiä nimenomaan ammatillisena toimintana (alaluku 5.1). Toisaalta haastateltavat miettivät, miten dokumentointi toteutuu lapsen osalta - ja toisaalta mikä siinä on kasvattajaa varten. Tämä keskustelu kiinnittyi selkeästi kolmeen pääasialliseen dokumentointitapaan, vaikka dokumentoinnille annetut laajemmat merkityssisällöt tosin sisältyvät myös niihin. Dokumentointimuotojen erilaiset lähtökohdat ja toimijat nousivat kuitenkin kiinnostavasti uudella tavalla esille haastattelupuheessa, minkä vuoksi olen tarkastellut lapsilähtöisyyttä ja aikuislähtöisyyttä erikseen alaluvussa 5.2. Tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä periaatteita tarkastelen pohdintaosion (luku 6) alaluvussa 6.1. Johtopäätökseni dokumentoinnin merkityksistä päiväkodissa olen koonnut alalukuun 6.2, jossa vertaan tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin sekä muodostan synteesin saaduista tuloksista.

Olen käyttänyt runsaasti sitaatteja tulososiossa, sillä haastatteluaineiston pohjalta kootut ja luokitellut sitaatit voivat toimia yhtä oikeina teksteinä kuin tutkijan tulkinnatkin. Tulkinnan uskottavuuden varmistamisen lisäksi näin saadaan myös tutkittavien ajatukset autenttisempina esille - siitä huolimatta, että sitaatit ovatkin irrallaan alkuperäisistä konteksteistaan. (Vrt. Kaikkonen 1999, 434.) Analysointivaiheen jälkeen lopullisessa tekstissä sitaattien tunnistetiedot on tutkimuseettisistä syistä poistettu, kuten haastateltavien kanssa olimme sopineet. Olen merkinnyt sitaatit sisentäen ja kursivoiden tai tekstin sisälle lainausmerkein ja kursivoiden. Luettavuuden helpottamiseksi olen poistanut epäolennaiset täytesanat, kuten usein toistuvat ”niinku” ja ”sitten” sekä litterointivaiheessa tekemäni tarkemmat muistiinpanot äänenpainoista, puhenopeudesta ja tauoista. Sitaattimerkinnöissä A tarkoittaa haastattelijaa (Anni) ja H haastateltavaa. Olen kirjoittanut hakasulkuihin puhetta tarkentavat kommentit sekä merkinnyt keskeltä lausetta otetun lainauksen tai sanojen poiston kahdella väliviivalla.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset laajempien teemakokonaisuuksien kautta. Teemojen nimeämisen perusteena on ollut haastattelupuheen sisältö ja puhetapa. Alaluvun 5.1 lähtökohtana ovat tutkimukseni alaongelmat mitä ja miksi päiväkodissa dokumentoidaan. Alaluvussa 5.2 tarkastelen lapsilähtöisyyden ja aikuislähtöisyyden kautta alaongelmaani kuka dokumentoi ja ketä varten.

5.1. Dokumentoinnin ammatillisuus

5.1.1 Yhtenäisyys ja tasalaatuisuus

Koko päiväkodissa dokumentoidaan lasten kasvua ja kasvatusta sekä kasvattajien toimintaa nimenomaan tiimityönä, minkä vuoksi dokumentoinnin yhtenäisyys muodostuu merkitykselliseksi. Yhtenäisyyden tarkoituksena on tuottaa tasalaatuista dokumentointia. Kirjaamiskäytännöt ovat kuitenkin hyvin monitasoisia ja vapausasteeltaan varsin erilaisia. Haastateltavat puhuvat hyvin yksimielisesti ja toistuvasti kolmesta erilaisesta pääasiallisesta dokumentointimuodosta, jotka liittyvät tiiviisti lasten kasvatukseen. Lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on yhtenäinen käytäntö koko Tampereen kaupungin päivähoidossa, ja sen laatiminen on ohjeistettu valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005). Haastateltavat mainitsevat lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (vasu) tärkeimpänä yhteisenä dokumentoinnin välineenä ja sen täydentäjänä suunnitelmallisen lapsikohtaisen havainnoinnin. Käytössä ovat myös kasvun kansiot.

Erillinen lapsihavainnointien kirjaamiskäytäntö on otettu käyttöön tänä toimintakautena. Tässä päiväkodissa havainnointien kirjaaminen on tiiviisti yhteydessä lapsikohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja sekä lapsen kasvun kansioon. Päiväkodissa on sovittu lapsihavainnoinnin kirjaamisesta ja koonnista yhteen kansioon tai vihkoon lapsiryhmäkohtaisesti. Ohjeistus antaa kullekin kasvattajatiimille vapauden päättää omaan käyttöön sopivasta kirjaamisen tavasta. Tämä vapaus tuntuu

kasvattajista tervetulleelta, joskin uutena yhteisenä toimintalinjana siihen kaivataan vielä lisää selkeyttä ja yhtenäisyyttä.

Dokumentoinnin yhtenäisyyttä pyritään varmistamaan myös siirtymällä digitaalisten eli sähköisten kasvun kansioiden käyttöön, mikä on tutkimuspäiväkodissa uusi kehitteillä oleva dokumentointimuoto. Uudistus jakaa jonkin verran mielipiteitä. Uudistus nähdään aikaa säästävänä, tervetulleena ja odotettuna uudistuksena. Toisaalta haastateltavilla on pelko siitä, että uuden työvälineen käyttöönotto ja sen opettelu vie aikaa suoralta asiakastyöltä. Lisäksi joissakin haastattelussa kirjaamisen arvioidaan onnistuvan paremmin käsin kuin tietokoneella, koska tietokone on sidoksissa tiettyyn paikkaan ja nykyisellään edellyttää myös siirtymistä fyysisesti pois lapsiryhmästä.

H: Joillakin on hyvin pitkälle tää tietokoneen käyttö on hyvin hyvin sujuvaa ja näin, ja kaikki koulutukset. Ja sitten me vanhempi ikäpolvi (nauraa) pudotaan siitä joukosta auto- automaattisesti, tai siis tarvitaan huomattavasti lisäkoulutusta. Mm. Niin sitten siinä helposti käy sitten niin, että et kuka siellä lapsiryhmässä on sen ajan kun [joku kirjaa] niin, et siinä voi käydä tämmönenkin (nauraa).

A: Alkaa erikoistuu tavallaan sekin kirjoittamisjuttu?

H: Niin. Mm.

Haastateltavien mukaan yhteistä dokumentointia ovat myös kirjalliset tai kuvalliset viikkotiedotteet eri muodoissaan, sekä ilmoitustaulu monine tietoineen. He mainitsevat puheessaan myös monenlaisia kaavakkeita ja lomakkeita. Hoitosopimus, Tervetuloa päivähoitoon ja Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomake ovat kaikki Tampereen kaupungin päivähoiton yhteisiä asiakirjoja ja näin ollen käytössä tässäkin päiväkodissa. Hoitosopimuslomake on parin viime vuoden aikana käyttöön otettu uusi yhteinen käytäntö, joka saa toimivuutensa ja tarpeellisuutensa vuoksi positiivista palautetta haastateltavien keskuudessa. Lomake kokoaa lapsen hoidon kannalta tarpeellisen käytännön tiedon yhtenäisesti koko kaupungin päiväkodeissa.

H: Hoitosopimusta pidän erittäin, erittäin hyvänä paperina. Yksi parhaista, mitä on. Koska siihen on koottu kaikki mahdolliset luvat ja nämä varahakijat ja lasta koskevat tiedot ja semmoset perustiedot siitä lapsesta on siinä kaavakkeessa. Niin, se on, koska se on myöskin vanhemmilla ja kotona ja siinä on allekirjoitukset ja kaikki, niin silloin ei tule semmosia tulkintaerimielisyyksiä sitten missään vaiheessa, että pitäis kaikki toimia.

A: Elikkä kun se on mustaa valkosella ja kaikki siihen kirjoitettuna, allekirjoituksetkin alla, niin se on tavallaan sitten niinkun tehty.

H: Joo, niin. Et kuka tämmösen paperin on suunnitellut, niin siinä on tehty kyllä nyt niin hyvä työ (naurahtaa). Ja vasu tietenkin on se toinen.

Lapseen kohdistuvan ja vanhemmille tiedottavan dokumentoinnin lisäksi kirjataan kasvattajien toimintaa varsin laajasti. Tällä pyritään kasvatustoiminnan tasalaatuisuuteen. Koko päiväkodin yhteiset, ammattiryhmittäiset ja tiimikohtaiset palaverit dokumentoidaan säännöllisesti ja sovitusti. Päiväkotikohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa päivitetään tiheästi ja sen ajanmukaisuutta seurataan. Lapseen liittyvinä dokumentointikäytäntöinä mainitaan myös mm. asiakas-tietojärjestelmät (Efficca), ateriatilaukset (Mysli) ja koko päiväkodin turvallisuus-suunnitelmat. Haastattelupäiväkodissa jokaisella tiimillä ja kasvattajalla on myös omia käytäntöjään kirjata lasten kasvua sekä lasten osallistumisen ja toimintamahdollisuuksien tasapuolisuutta. Haastateltavat eivät kuvaile näitä dokumentoinnin tapoja tarkemmin, vaan puhe keskittyy yhteisiin dokumentointitapoihin. Haastattelujen kokonaisuudesta on kuitenkin pääteltävissä, että kyseessä ovat erilaiset variaatiot yhteisistä käytännöistä.

Kasvattajat luokittelevat dokumentoinniksi paitsi kirjaamisen, myös valokuvat, videot ja monenlaiset lasten työt. Dokumentointia mainitaan olevan myös sellainen tieto ja keskustelujen sisältö, jota ei kirjata tai kuvata, vaan ”*osahan siitä havainnoinnista ja dokumentoinnista jää tavallaan niinkun omaan päähkoppaan.*” Dokumentointi on haastateltaville pedagogista eli kasvatuksellista tiedon keruuta, olipa se sitten kirjallisessa muodossa tai ei. Päiväkodeissa asioiden mieleen painamisen perinne onkin pidempi kuin systemaattisen kirjaamisen perinne. Lisäksi työ sinänsä on sellaista, ettei kirjoittaminen ole aina mahdollistakaan.

Elikä se semmonen ei-kirjattu dokumentointi nousee siinä, että on se tieto, joka välittyy vanhemmille aikuisen ja lapsen kanssa, ja sit se siirtyy. Et jos me ruvetaan kaikki kirjaan vihkoon, niin sekin jää siitä -- nyt ollaan aika paljon asiakkaan kanssa ja sitä on korostettukin, ja se on oikein, et sitä lasta vartenhan me täällä ollaan. Et jos sitten rupee keskittyyyn siihen dokumentointiin ja kirjaamaan ja vähän lii- niin sehän on siitä asiakastyöstä pois. Koska ethän sä voi dokumentoida samalla kun sä teet lasten kanssa juttuja.

Sinänsä dokumentointia kerrottiin tehdyn jo todella kauan, mutta käytännöt ovat yhtenäistyneet viime vuosien aikana koko Tampereen kaupungissa. Haastateltavat arvioivat, että dokumentoinnissa onkin tapahtunut muutoksia määrän ja laadun osalta. Muutoksia kuvailtiin eri kasvattajien puheessa kuitenkin eri tavalla. Dokumentoinnin määrän arvioitiin joko pysyneen ennallaan tai lisääntyneen. Sen sijaan yksimielinen arvio oli, että tähän saakka laatu on noussut. Määrän mainittiin lisääntyneen tämän päiväkodin osalta siten, että yhteiseksi käytännöksi oli lähiaikoina otettu säännölliset ja jokaista lasta koskevat kirjalliset lapsihavainnoinnit. Kirjaaminen kohdistuu nykyään tasapuolisemmin kaikkiin lapsiin – ei vain jollakin tavalla erityisiin, joiden kehityksen dokumentointi on monien tukitoimien kannalta välttämätöntä. Haastateltavat vertasivat dokumentoinnin määrää siihen, miten paljon se vie aikaa suoralta asiakastyöltä eli kasvattajien läsnäololta lapsiryhmässä.

Dokumentoinnin, kuten koko päiväkotitoiminnankin, mainitaan selvästi muuttuneen kiireisemmäksi. Puhe dokumentointiin liittyvästä kiireestä sisältää runsasta pohdintaa kirjaamisen järjeistämistä, selkeydestä ja sen riittävästä määrästä – sekä sen vaikutuksesta laatuun. Vaikka haastateltava ei mainitsisikaan kokevansa kiirettä, hän ottaa kuitenkin kantaa siihen ja sen mahdolliseen ongelmatilanteeseen toisten kohdalla. Kiireettömäksi tunnustautuva kasvattaja saattaa mainita keskustelun kuluessa erilaisista tavoista, joilla hän pyrkii selviytymään hyvin dokumentointitehtävistä.

A: Minkälaisia ajatuksia tuo dokumentointi sinussa herättää?

H: Lähinnä sitä, että liian vähän ennättää tekeen mitään. Et kyllä mulla ainakin on se, että mä teen ne kotona. Että mä otan jonkun puoli tuntia aikaa kotona, että mä mietin sitä tekemistä. Tai sitten nukkarissa [lasten lepohuoneessa päiväunien aikana]. Käytän hyödykseni nukkariajan, kun sen vihon voi ottaa sinne ja kirjottaa siellä. Mutta mä en koe sitä ongelmaksi, että mä kotona teen. Mielelläni mä kotiin otan.

A: Mielellään teet omassa rauhassa?

H: Mieluummin niin, kun sitten että mä meen kirjottaa tonne jonnekin [pois lapsiryhmästä] ja koko ajan hermoilen, että ehdinkö mä nyt siks takasin kun pitää.

A: Siihen pitäisi sitten olla aikaa rauhassa tehdä sitä?

H: Joo, ja miettiä sitä.

Monissa haastatteluissa mainitaan ajan säästäjiksi kirjoittaminen lasten päiväuniaikaan, kotona kirjaaminen sekä valokuvien käyttö, ”koska kuva kertoo enemmän kuin sata sanaa.” Näin säästynyt aika käytetään yksiselitteisesti läsnäoloon lapsi-

ryhmässä. Joka tapauksessa dokumentoinnin rajausta on oleellista, sillä työ lasten kanssa on haastateltavien mukaan tärkeämpää.

-- ei kaikkea missään tapauksessa voi dokumentoida. Meidän työhän ois pelkkää, että kyllä siinä täytyy niinkun osata nähdä ne oleelliset asiat. Muuten mähän oon aina kynän kanssa tuolla ja mun aikani menis paljon siihen.

Toisaalta kasvattajat arvioivat kriittisesti omaa osuuttaan ajan käytössä: osaako tai malttaako kasvattaja rajata sinänsä tärkeää dokumentointia sopivasti: dokumentoidaanko vain olennaisimpia asioita ja onko se varmasti tasapuolista jokaisesta lapsesta. Dokumentoinnin arvioitiin olevan varsin paljon omasta ja työtovereiden aktiivisuudesta ja persoonallisesta tyylistä riippuvaista. Osa haastateltavista puolestaan kertoi, ettei dokumentoinnissa heidän mielestään ole juurikaan tapahtunut muutoksia - ja jos onkin, niin lähinnä oma ammattitaito on kehittynyt. Kokemuksen kertyminen auttaa huomaamaan olennaisia asioita, joita on syytä dokumentoida - ja toisaalta, mitä voi jättää dokumentoimatta. Se helpottaa dokumentointia ja tiivistää sopivasti siihen käytettyä aikaa, mikä puolestaan nostaa kasvatustyön yhtenäisyyttä ja laatua kokonaisuutta ajatellen.

Kun dokumentoinnin määrä vaikuttaa pysyneen ennallaan tai lisääntyneen runsaasti, laatu sen sijaan tuntuu haastateltavien mielestä nousseen. Haastateltavien mukaan syy laadun nousuun löytyy ammatillisuuden vahvistumisesta sekä tiedostetusta, yhtenäisestä kasvatustyön dokumentoinnista.

No mä luulen, että se [syy laadun nousuun] vois olla sillain, että meidän työn muutos, että semmonen, ehkä koulutuskin tai tää tiimityön nostaminen ja kaikki moniammatillisuuskin ja tämmönen. Mä luulen, että se on tullut siinä matkan varrella ja on vaan alettu puhumaan siitä tärkeydestä. Ja ei siitä varmaan hirveen kauan oo, kun on vasuunkin laitettu se dokumentointi ja se, että mihin tää toiminta perustuu. Että ehkä se on siitä kuitenkin lähteny semmosesta ammatillisuuden lisääntymisestä tai sillain tiedostamisesta.

Haastateltavat katsovat dokumentoinnin yhtenäisyyttä ja laatua vahvistaneeksi myös valtakunnallisen opetussuunnitelmatyön, joka velvoittaa kasvattajaa kirjaamaan lapsen yksilötavoitteita (ks. Stakes 2005, 32). Maininta ammatillisuuden lisääntymisestä saa tukea Onnismaan (2010, 213, 257) varhaiskasvatusasiakirjoja

koskevasta tutkimuksesta, jossa kasvatustyön ammatillistumisen havaittiin nousseen viimeisten vuosikymmenten aikana.

Kaupungilla työnantajana ovat myös omat intressinsä dokumentointiin liittyen. Dokumentoinnin hallinnollinen ohjaus liitetään haastattelupuheessa tasalaatuisen päivähoiton tuottamiseen koko kaupungissa ja sen laadun varmentamiseen. Dokumentointia on kyllä aina tehty, mutta viime vuosina siitä on ”vaan alettu puhua enemmän”.

-- tää on päiväkotia ja ryhmähoitoa tai ja kasvatusta ja laadukasta varhaiskasvatusta ja mitä se on niin ehkä sillä halutaan toisaalta tasottaa se tietty taso siinä saavuttaa. Että kaupunki varmaan hakee taas näillä dokumentoinnilla ja tämmösillä, mitä sieltä ikinä aina tulee, niin että se on saman laatuista, tai että sillä ainakin haetaan semmosta tasoa.

Dokumentointiin tuntuu liittyvän positiivinen ja dynaaminen tunnelma. Mukana on kuitenkin paljon kritiikkiä ja luovia kehitysehdotuksia, joilla dokumentointia voitaisiin tehostaa, yhtenäistää ja tehdä laadukkaammaksi. Dokumentoinnin lisäämisen katsotaan lähinnä yhtenäistyneen toimintaa ja näin tasanneen laatua, mutta ei välttämättä nostaneen sitä. Dokumentoinnin lisääntymisen ei mainita suorastaan vaikeuttavan kasvattajan työtä, eikä sitä mainita pääasialliseksi kiireen syyksikään. Tosin haastateltavat pohtivat, miten käy tulevaisuudessa: miten kasvattaja kykenee hallitsemaan työnsä olosuhteissa, joissa työhön liittyvien vaatimusten koetaan kohdistuvan ammattilaiseen itseensä.

Että jos tää jatkuis samaan malliin, ja mitä tää on nyt kymmenen vuotta, et on paljon satsattu siihen laatuun ja muuhun, niin täähän menis tosi hyvään suuntaan tää tässäkin. Mutta kun nyt musta tuntuu, että nyt se laatu rupee jäämään jalkoihin eli nyt satsataan enemmänkin siihen lasten määrään. Eli mennään takapakkia tässä. Meiltä vaaditaan, mutta me ei kerta kaikkiaan kyetä. Me tiedetään, että se on tärkeää. Ja me tiedetään, mitä hyvä dokumentointi pitää sisällään, mutta resurssit ei riitä!

Silti nykyinen tilanne koetaan dokumentoinnin osalta pääosin hyvänä. Tosin lapsen yksilötavoitteiden toteutuminen kilpailee jo nyt ajankäytöstä ryhmäkeskeisen toiminnan kanssa. Dokumentointia pidetään haastatteluissa kuitenkin erillisenä tehtäväalueena perinteisempänä pidettävästä kasvattajan työstä, jota tehdään suoraan lasten kanssa. Lasten parissa tehtävä suora asiakastyö muodostuu haastattelupuheessa

selvästi arvostetummaksi ja kiistämättömän ensisijaiseksi kasvattajan tehtäväksi, jonka onnistumisella haastateltavat mittaavat oman työnsä todellista laatua.

Tärkein on tietysti se lapsi siinä [varhaiskasvatuksessa], kokonaisvaltainen hyvinvointi, turvallisuus ja tietysti kun siinä on lapsi, niin perhe kuuluu siihen. Kasvatuskumppanuus, lapsen kasvatusta, opetus - ja siinähan se oikeastaan oli. Ja se dokumentointi on sitten tään kaiken pohjalla.

-- toivottavasti sitä [dokumentointia] pystytään kuitenkin rajaamaan, ettei se pääse vyörymään ylitse tämän (naurahtaa) meidän tärkeimmän tehtävän. Onhan se tietysti tuonut paljon hyviä asioita dokumentointi tullessaan, ei siitä, sitä ei voi kieltää kylläkään. Mutta, että aina muistettais se meidän lähtökohta, että miksi me olemme täällä, ketä varten me olemme täällä. Ja se on se pieni yksittäinen lapsi!

5.1.2 Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus

Ammatillisessa kasvattajan työssä lapsen kasvatusta, toiminnan suunnittelu ja dokumentointi vaikuttavat yhdistyvän tiiviisti. Aikuisen tiedostava ja tavoitteellinen, johdonmukainen kasvatusta on kaiken toiminnan ja erityisesti dokumentoinnin ydin.

Mutta se on tärkeintä musta, että aikuiset pidetään ja ymmärretään, että mistä me pidetään kiinni ja sit sopivasti osataan myös joustaa, kun on tarvis, ja löysätä -- mut kumminkin pidetään kiinni jostain punasesta langasta, mikä me on sovittu keskenämme.

Varhaiskasvatustyön ja dokumentoinnin tavoitteet vaikuttavat hyvin kunnianhimoisilta. Haastateltavat puhuvat työstään arvostaen ja perustelevat työn arvokkuutta erityisesti lapseen ja lapsuuteen liittyvien asioiden kautta. Työ kohdistuu ensisijaisesti lapsiin, mutta on varsin moniulotteista sisältäessään moniammatillista tiimityötä, kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa sekä yhteyksiä työn hallinnolliseen ohjaukseen ja moniin sidosryhmiin. Kasvatusta on yhteiskunnallista toimintaa, mikä edellyttää tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta.

No, tärkeintä on tietysti luoda se aikuisen ja lapsen välinen semmonen luottamussuhde, jolle sitte kaikki perustuu. Ja kai se meidän päällimmäinen tarkoitus kuitenkin on sitte kun suhde on luotu ja luottamus, niin että me saadaan niistä kunnan kansalaisia (naurahtaa). -- meillä on aika iso vastuu siinä, että minkälainen kokemus tulee sitten yleensäkin päiväkotiin ja koko yhteiskuntaankin.

Luonnehdinta kuvaa kasvatustoimintaa laaja-alaisesti ja on yhteneväinen Strandellin (1995) havaintojen kanssa. Lapsuus on osa yhteiskuntaa ja lasten päiväkotimaailma muistuttaa paljon kodin ulkopuolista aikuismaailmaa. Päiväkodeissa lasten ja aikuisten välinen kanssakäyminen on erilaista kuin perheessä, sillä toimintaedellytykset ovat erilaiset kuin perheen. Päiväkoti laajentaa lasten kokemusmaailmaa ja sosiaalisia verkostoja suuntautumalla kodista muuhun yhteiskuntaan päin. Lapset ovat yhteiskunnassa ja yhteiskunta lapsissa. (Mt. 18, 187–189.)

Haastateltavien puheesta on kuultavissa myös päivähoidon sosiaalipalvelullinen tehtävä valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005) mukaisesti. Toiminta sidotaan vanhempien ensisijaiseen asemaan lapsensa kasvattajina nimenomaan kasvatuskumppanuutena ja kotikasvatuksen tukemisena. Päiväkotikasvatus ”*tukee vanhempien tekemää [kasvatus]työtä ja mahdollistaa heidän työssä käymisen. Miten laajasti sitä niinkun ajatteleekin.*”

Lapsen kasvua koskevien yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen tärkeys painottuu vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sujuva konkreettinen arki saavutetaan havainnoimalla lapsia, tiedostetulla ja tavoitteellisella toiminnalla kasvattajatiimissä sekä kasvatuskumppanuudessa vanhempien kanssa. Haastateltavien kokemuksen mukaan dokumenteista erityisesti varhaiskasvatussuunnitelma on tässä avainasemassa.

Ekana tulee mieleen nuo vasut, joita pidetään kaks kertaa vuodessa. Ja ainaki syksysin, ja jos vanhemmat tai me nähdään tarpeellisena, pidetään keväällä ja niistä sitte kaikki mitä esiin tulee, niin se kirjaaminen. Tavoitteet vanhempien kanssa, yhteinen kirjaaminen, mitä otetaan huomioon, mihin pyritään. Ja sitten niiden seuraaminen, että toteutuuko ne vai ei.

Kasvattajalle on tärkeää keskittyminen tiettyihin yhdessä valittuihin asioihin, sillä lapsen arjen rauhoittaminen on tavoiteltava päämäärä. Päiväkodin tulee

tarjota ”*jotakin muuta*” kuin tavallinen kiireinen ja levoton arki. Tavoitteena on auttaa lasta löytämään paikkansa ryhmässä ja opettaa sosiaalisuuteen. Tasa-arvoisuus ja lapsilähtöisyys tavoitteina toteutuvat pienryhmätoiminnassa parhaiten myös dokumentointia ajatellen.

-- se pienryhmätoiminta on mikä tuntuu aina vaan tärkeämmältä ja tärkeämmältä jatkuvasti varmasti siinä se havainnointikin ja se semmonen lapsen kuuleminen onnistuu kaikkein parhaiten.

Pääperiaatteina pidetään ”*rajoja ja rakkautta*” sekä ”*paljon syliä ja halia*”. Kuuntelu ja havainnointi ovat ensisijaisia keinoja, joiden kautta lapsen vahvuuksien sekä tuettavien ominaisuuksien ja kehitettävien alueiden löytäminen mahdollistuu. Lapsi saa olla oma itsensä vahvuuksineen ja virheineen. Myös Patton (2002) korostaa ihmislähtöistä tiedonhankintaa, jossa arvioija auttaa arvioitavaa tunnistamaan ja tulkitsemaan kokemuksiaan arvioitavasta asiasta. Arvioitavasta kohteesta ei etsitä tällöin ongelmia vaan vahvuuksia. Tämä mahdollistaa sen, että yhteistyö muodostuu molemmille osapuolille merkitykselliseksi ja valta-asema kaventuu. (Mt. 175–176, 182–185.) Kasvun ja toiminnan mahdollisuuksien tarjoaminen lapsille sekä lapsen ohjaaminen itsetuntemukseen ovat keskeisiä kasvattajien tavoitteita ja siksi myös dokumentoimisen arvoisia.

-- itseensä luottava, liikkuva, leikkivä lapsi. Ja se on se, mitä mä tuen, että sillä lapsella on turvallinen ja hyvä olo täällä. Se mihin mä tavottelen täällä. Ja se periaate on kumminkin se rajat ja rakkaus ja se lapsilähtöinen toiminta. Että katsotaan, että mitä nimenomaan se laps tarvii.

Lapsen kokonaisvaltainen hyvä olo nousee arjessa erityisen tärkeäksi. Haastateltavat korostavat yksimielisesti hyvän ilmapiirin luomista lapsiryhmään ja sen säilyttämisen merkitystä. Lapsilähtöisyys onnistuu vain olemalla riittävästi läsnä lapsiryhmässä, lasten kanssa keskustelemalla ja dokumentoimalla lapsen kasvua yhdessä muiden kasvattajien kanssa. Jos ei ole riittävästi läsnä lapsiryhmässä, niin kasvattajalla ei ole, mitä dokumentoida.

Dokumentointi on olennainen ja luonteva tapa tehdä työtä päiväkodissa, eikä sitä oikeastaan voi erottaa suunnitelmallisen varhaiskasvatuksen kokonaisuudesta. Muutamassa haastattelussa pohditaan, millaista olisi ilman dokumentointia.

Dokumentoinnin merkitys näkyy selkeästi, kun asiaa tarkastellaan näinkin epätavanomaisesta näkökulmasta.

No kyllä mä pidän tärkeänä sitä [dokumentointia]. Se on tosi tärkeä sekä ittele työväliseksi ja lapsille jotenkin. Just että esimerkiksi nää kuvat ja, että ei sitä oikeastaan pystys tekemään ilman dokumentointia sillain, että hyvä apuväline.

Eihän sitä sitten, jos ei oo dokumentointia, niin ei oo toimintaa, ei oo suunniteltua toimintaa. Sillonhan oltais vaan lasten kanssa. Eihän siinä olis mitään, mihin suuntaan sun tarvis lähtee riepoon mitään. Sehän on vähän sama, kun ei oo sijaista, lapset saa vaan leikkiä.

Dokumentoinnin puuttumista voidaan verrata jopa tilanteeseen, jossa päiväkodissa ei ole sijaista. Vertaus on hyvin voimakas, kun tietää ja ymmärtää päiväkodin kasvattajien keskuudessa olevan syvän huolen niissä tilanteissa, joissa henkilökuntaa on pois ja sijaisten saaminen epävarmaa. Haastattelujen kokonaisuus tekee ymmärrettäväksi, että leikki sinänsä on arvostettavaa, mutta pelkkä oleminen ei ole aktiivista kehitysvaihettaan elävän lapsen kannalta toivottavaa. Suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta ei voi kuitenkaan toteuttaa laadukkaasti ja turvallisesti, ellei osaavaa henkilökuntaa ole riittävästi. Haastateltavan puheessa tilanne näyttää siis yhtä ei-toivotulta ilman kasvatustyön dokumentointia. Näin ajatellen päiväkotityössä dokumentoinnille annettu merkitys sekä sen vaikutus kasvatustyön suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen arkeen on varsin suuri.

Mun mielestä se on osa tätä juttua. Se kuuluu tähän juttuun kyllä, että meillä on väline, että jos ajattelee negatiivisena, niin ajan. Se vie kyllä aikaa aikaa. Mutta sitten, mitä se sitten tuo, niin se on niinkun enemmän.

5.2.3 Näkyvyys ja läpinäkyvyys

Haastattelujen perusteella yhtenäinen, moniammatillinen kirjaaminen sekä pienryhmätoiminta vaikuttavat lisääntyneen viime vuosina. Nämä muutokset lisäävät tiedottamisen tarvetta kasvattajakollegoille ja sen myötä myös dokumentointia. Yhteisessä kasvatustyössä täytyy tulla näkyväksi, mitä päivän aikana pienryhmissä on tapahtunut ja miten lapsen kehitys on mennyt eteenpäin. Useamman kasvattajan näkö-

kulma ja riittävä kirjaaminen varmistavat myös, että lapsi yksilönä tulee paremmin ja monipuolisempaan näkyväksi jokaiselle kasvattajalle. ”Kun sitä [dokumentointia] kertyy, niin sieltä alkaa varmaan näkyä niitä lapsen vahvuudet ja kehittämiset.”

-- kun sitä tehdään tiimissä sitä työtä, niin se on ensiarvosen tärkeää että kaikki kirjottaa, tiimin jäsenet siihen niitä havaintoja, koska mä ainakin aattelen, että ainakin tietyssä vaiheessa ehkä kaikissakin vaiheissa lapset ja aikuiset, se kohtaaminen on erilaista. Että toiselle voidaan olla erilainen, toinen näkee sen lapsen erilailla kun toinen toinen näkee sen negatiivisempaan, kun se toinen. Et kun on se tiimipalaveri, niin aina tarvis mennä niitä lapsia läpitte, että missä mennään ja ei aina pelkästään suunnitella sitä toimintaa ja niitä ajatuksia pelkästään, vaan aina tarvis mennä niitä lapsia, että mitä lapsille kuuluu. Voi tulla aina niitä yllättäviä, et joku kokee jonkun asian eri lailla tai sitten toisinpäin: positiivisemmin.

Riittäväällä dokumentoinnilla lapsesta saadaan sellaista tietoa, jonka avulla hänen kasvuansa voidaan tukea mahdollisimman yksilöllisesti, ovat huomioineet myös Heikka ym. (2009, 8, 18). Toiminnasta kertominen läpinäkyvästi ilman salaamista on erityisen tärkeää myös kasvatuskumppanuuden toteutumiseksi vanhempien kanssa. Dokumentointi toteutuu siten siinä muodossa, että sen voivat vanhemmatkin lukea. Vanhemmilla on halu tietää päivän tapahtumista ja kasvun edistymisestä, mihin heillä oman lapsensa ensisijaisena kasvattajana on täysi oikeus.

Mut sehän pitäis olla kaikki sellasta, mitä sä kirjaat ylipäättänsä, et sä pystyisit myöskin näyttämään sen vanhemmille. Et sä et voi kirjata semmosia asioita, mitä sä et voi näyttää sitte siitä omasta lapsestaan.

A: Eli sen pitää olla avointa?

H: Niin, läpinäkyvää.

H: -- mitkä on lapsen tavoitteet siinä ryhmässä, että tehtäiskin ne erikseen ja ne dokumentoidaan myöskin, koska tavallaanhan se läpinäkyvyys pitäis olla sinne vanhempiin tai perheeseenkin nähden, että heillä olis mahdollisuus tutustua niihin, että eiks se näin mene, että semmonen toive on ainakin tulla

A: Hmm.

H: että niitä mitään pieniä salasia vihkosia ei saa missään olla (naurahtaa)

A: Niin.

H: että vanhempien pitää, tai vanhemmille on mahdollista tutustua kaikkeen materiaaliin, mitä meillä täällä on heidän lastaan koskevaa.

A: Joo. Eli vanhempien tiedossa pitäis olla tavallaan se kaikki, mitä tekin kirjaatte?

H: Joo, kyllä.

Haastateltavat tavoittelevat kasvatustyössään määrätietoisesti psyykkistä ja fyysistä turvallisuutta jokaisen lapsen ja lapsiryhmän kohdalla. Tieto lapsen päivästä tuo haastateltavien kokemuksen mukaan turvallisuuden tunteen myös vanhemmille ja näin lapsen asioiden näkyväksi tekeminenkin saa oikeutuksensa. Vastauksissa nousee voimakkaasti esille tasapainoisen, tasapuolisen ja vanhemmille läpinäkyvän ammattikasvatuksen arvostus ja yhteinen tavoite. Läpinäkyvyys toteutuu riittävän dokumentoinnin avulla. Vanhempien tulee voida luottaa päiväkotikasvatukseen siinä määrin, että työpäivän aikana ei ole aihetta huoleen omasta lapsesta.

-- vanhemmathan, niillähän on hirveen huojentunu olo, kun siellä hänen lastaan kuunnellaan ja hänen lapsensa toiveitten mukaan toimitaan. Mutta sitäköän ne ei tietäis, ellei me dokumentoita ja kirjattas ylös, että täällä oikeesti tehdään. Että vaikka me ollaan ammattikasvattajia ja opettajia, niin ei me olla kuitenkaan niitä, jotka kaiken täällä määrää, että se laps on kuitenkin siinä keskiössä.

Haastateltavat mainitsevat, etteivät vanhemmat vaadi tietoa, vaan he luonnollisesti haluavat tietää, miten lapsen päiväkotipäivä on mennyt. Dokumentointi vahvistaa tärkeiden asioiden muistamista. Kasvattajat kokevat myös tarvetta todistaa, että päiväkodissa toteutuva kasvatustapa on lasta huomioivaa ja kaikin tavoin laadukasta.

Mutta ehkä se on mennä siihen, että se tärkein tai tärkein ja tärkein, mutta se on se suunnittelun pohja, että sitä työtä, mitä täällä tehdään, niin sitä tehdään näkyväksi niille vanhemmille. Et se sieltä nousee usein, että mä nään valokuvat laitan tähän, että vanhemmat tietää, mitä me täällä tehdään ja tää toimintataulu on sitä varten, että vanhemmilla on se selkeys ja ne kertoo sitten lapsille siitä.

Näkyvyyspuhe vaikuttaisi korostavan myös ammatillisen kasvatustoiminnan tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta. Haastateltavat painottavat ensisijaisesti päiväkotitoiminnan kasvatuksellista ja opetuksellista tehtävää, vaikka puhuvat myös päivähoiton sosiaalipalvelullisesta ulottuvuudesta. Lapsi hoidetaan mahdollisimman hyvin vanhempien työssäkäynnin ajan. Päiväkoti ei ole kuitenkaan viihdytys- tai säilytyspaikka, vaan toiminta on selkeästi kasvatuksellista.

Mutta jollei me tuotas ollenkaan näkyväksi sitä, mitä me tehdään, mitkä on meidän tavoitteet ja miten me tuetaan -- Eli meillä on tarkoitus sillä, mitä me täällä tehdään. Elikä me ei tehdä vaan sen takia, että me viihdytetään niitä lapsia. Eli se on se kasvatusta ja opetus kuitenkin siellä pojalla. Eikä vaan se, että lapset tuodaan säilöön siksi aikaa kun vanhemmat on töissä.

-- mehän tehdään ihan äärettömän arvokasta ja monipuolista työtä. Ja jos ne [vanhemmat] ei näe sitä mistään päin, että mitä me täällä tehdään, niin niillehän jää tää kuva, että täällä leikitään ja syödään ja -- 'mitäs siellä, mitäs, sinne vaan meette ja leikitte niitten lasten kanssa!' -- onhan niitä semmosia valvutuneitakin vanhempia, jotka on tosi tarkkoja ja muutenkin. Mutta että me tuodaan nähtäväksi sitä osaamista ja nimenomaan moniosaamista ja samalla tuetaan vanhempaa siinä omassa kasvatustyössä.

Dokumentoinnin todistuksellinen merkitys painottuu haastatteluissa toistuvasti. Kumppanuus vanhempien kanssa vaikuttaa edellyttävän raportointia jossakin määrin puolin ja toisin. Dokumentoinnista muodostuukin jonkinlainen kehä tai sykli kasvattajien puheessa. Tutkimuspäiväkodissa dokumentoidaan vanhempien antamaa tietoa lapsesta ja kasvatukseen kohdistuvia toiveita nimenomaan lapsen hoitosuhteen alussa. Toiminnan onnistumista arvioidaan sekä toiminnan kanssa samanaikaisesti että loppuarviointina. Toiminnan toteutumisesta kerrotaan joko suullisesti tai kirjallisesti vanhemmille ja toisille kasvattajille.

Päiväkodissa dokumentoidaan toimintaa, jotta lapsen kasvu tulisi todenmukaisena esille ja jotta lapsen kuuleminenkin tulisi todennetuksi. Lapsilähtöisyyttä tarkastellaan kriittisesti oman kasvatustoiminnan tekemisellä näkyväksi. Tällöin dokumentointi toimii todistuksellisenä asiakirjana nimenomaan kasvattajalle itselleen ja auttaa siten todellista ”lapsen asiamiehenä” olemista. Kasvatus on ammattikasvattajalle yhteinen projekti vanhempien kanssa. Siksi vanhemmille halutaan huolellisesti tiedottaa heidän lastaan koskevista ratkaisuista ja toiminnasta – ja toisaalta vanhemmat haluavat yhä enemmän tietää lapsen päivästä myös päiväkodin osalta.

5.2 Dokumentoinnin lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys

5.2.1 Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma

Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma eli ”vasu” on haastateltavien puheessa dokumentoinnin perusta, joka ohjaa kaikkea kasvatustoimintaa.

-- kun on varhaiskasvatussuunnitelma niin ne on siellä sit pohjana siihen meidän kaikkeen dokumentointiin. -- sieltä niitä seurataan koko ajan, mitä me on sinne kirjoitettu.

Vanhempien kanssa keskustellaan ja kunkin lapsen varhaiskasvatusta linjataan mahdollisimman paljon vanhempien toiveen mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsi tulee ”käytyä kokonaisvaltaisesti läpi.” Sekä vahvuudet että tuen tarve huomioidaan. Kasvatuskeskustelua ohjaava kaavake on haastateltavien mielestä joustava. Yhteisen päätöksen mukaisesti keskustellaan niistä aihepiireistä, jotka koetaan ajankohtaisiksi ja tarpeellisiksi.

-- lapselle se tuen tarve ja se perhetilanteen ymmärtäminen. Minusta ne on niin avainasemassa. Ja se lapsen persoonan ymmärtäminen -- sä tiedät, miten tällasen lapsen kans toimitaan ja missä hän tarvii apua. Minusta nää kaikki, mitkä vähänkin tukee sen lapsen kehitystä niin kaikki tiedot on tuiki tarpeellisia. -- se on hyvä, että niistä on tietoa saatavilla. Jos vaikka henkilökuntakin vaihtuu, niin on ne vasut, mistä voi katsoa --

Haastattelupuheesta välittyy kaiken yhteistyön ensiarvoisuus päiväkodin kasvatustyölle ja ennen kaikkea lapselle. Varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuva suunnittelu on työväline nimenomaan aikuisten välisessä yhteistyössä. Dokumentoinnilla on tiedon keruun ja tallentamisen tehtäviä, joihin pohjautuu lapsen yksilöllisen varhaiskasvatuksen suunnittelu.

Haastateltavat kertovat tavoitteiden arvioinnista sekä tarvittaessa uusien tavoitteiden asettamisesta yhdessä vanhempien kanssa. Suunnitelmallisuus toteutuu yhteistyön avulla, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen prosessina onkin ammattilaisen aloitteellisuuden varassa. Haastateltavat pitävät varhaiskasvatussuunnitelmaa jopa jonkinlaisena ammatillisen toiminnan todisteena tai mittarina.

Tieto lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan saadaan lasta havainnoimalla, kasvattajatiimissä käytyjen keskustelujen perusteella ja vanhempien kanssa keskustelemalla. Vanhemmalla on kokemusta ja ymmärrystä lapsestaan yksilönä, ja ammattikasvattajalla puolestaan lasta koskevaa ikäkausitietämystä. Varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa näkökulmien yhdistäminen ei välttämättä ole yksinkertaista, ja siinä dokumentointikaavake on hyvänä apuvälineenä.

No kyllähän ne tietysti helpottaa kun siinä on se valmis kysymys. Esimerkiksi vasua kun aattelee käydään läpi, että sen mä oon huomannu, että niissä kyllä usein se puhe rönsyääkin aika laillakin. Et täytyy pitää kiinni, että jos on tietty aika, missä ajassa se pitäis käydä noin suunnilleen. Kumminkin, että siinä edetään ja sillai. Pienillä ainakin monesti vanhemmat, niillä ei oo tavoitteitakaan sillai, että 'no ei meillä mitään, kun nyt saa kavereita ja näin.'

Lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat haastateltaville myös tiedonsiirron välineitä kasvattajilta vanhemmille ja toisaalta ammattikasvattajalta toiselle. Suunnitelmiin dokumentoitua kasvatustietoa täydentää muu kirjaaminen, kuten vanhempien täyttämä hoitosopimuskaavake. Erityisesti iältään nuorempien lasten kohdalla aikuisten toisilleen välittämä tieto muodostuu tärkeäksi, koska lapsi itse ei osaa vielä kertoa omista toiveistaan ja asioistaan. Kasvatussuunnitelmien toteutumista myös seurataan oman työn arvioinnin vuoksi.

-- ja tietenki omasta itsestäänkin sellasta refleктоivaa, että ohjasin noin tai tein noin, ei toiminut tai toimi. Ja sitten just tää arki. Me kyllä tiimissäkin pohtimalla ja tiimipalaverissakin kirjataan ylös arjen semmosia asioita, mitä voisi tehdä (naurahtaa) sujuvammaksi.

Haastateltavat antavat arvoa valmiille ja yhtenäisille varhaiskasvatuksen suunnitelmaan liittyville lomakkeille tiedon tallentajana, muistin tukena sekä kasvatustieteen linjaajina. Kirjattu tieto selkeyttää ja yhtenäistää kasvatusta sekä auttaa lapsihavainnointien hyödyntämistä. Varhaiskasvatussuunnitelma on kasvatuksen ammatillinen työväline ja tasaisen laadun tausta.

Ja sitte meidänkin nää vasut on koko ajan kehittyneet. Ensin eihän niitä ollukkaan tai sitten tehtiin joitakin omia versioita. Mä muistan, mullakin on niitä taulukoita vaikka kuin paljon. Mutta just että saadaan niitä välineitä näyttää, tai siis että me ollaan [ammattilaisia]. Ja sit se kasvatuskumppanuus, että se ei oo sitä, että jutellaan säästä. Et siihenkin on tullu tällasta kirjallista ja että se on tosiaan ihan oikeeta hommaa sekin (nauraa).

5.2.2 Lapsen kasvun kansio

Kasvun kansio on jokaisessa päiväkotiryhmässä käytössä ja sitä pidetään hyvänä työvälineenä nimenomaan asioiden tallentamiseen lapsen näkökulmasta. Kasvun kansioon talletetaan yksittäisestä lapsesta ja lapsiryhmästä tehtyjä havaintoja. Kasvattajat kirjaavat kansioon lasten kertomuksia, ajatuksia, sanontoja, sanoja, leikkitilanteita ja keskusteluja. Kirjaamisessa painotetaan erityisesti myönteisiä ja hauskoja asioita lapsen elämässä. Pääosassa ovat lasten omat kuvat, työt, tarinat, askartelut ja haastattelut. Kansio toimii lasten päiväkotia koskevien tapahtumien ja toimintojen tallentajana, muistojen paikkana sekä itsetuntemuksen vahvistajana.

-- esimerkiksi lasten kasvukansiot. Ne dokumentit niin on tärkeitä mun mielestä sen lapsen itsetunnonkin ja minäkuvankin kehitykselle, että ne näkee sen oman kehityksensä siitä. Ja sekin on tärkeä, että mitä sinne on kirjoitettu, samoin kuin se lapsen työ ja kuitenkin sekin, että missä mennään. Mutta että kyllä työvälineenäkin just on ihan ehdoton, että ne havainnot kirjataan, et niihin voi palata ja sitte nähdä tosiaan sitä lapsen kehitystä.

Kansio siirtyy lapsen mukana ryhmästä toiseen ja kuljettaa aivan kuin lapsen omaa näkökulmaa, ajattelua ja ääntä mukanaan. Kansio päättyy lopulta kotiin, jossa se toimii muistona lapsen varhaisvuosista. Se tekee näin lapsen päiväkotivuosiin liittyvää kasvua näkyvämmäksi vanhemmille. Lapsen kasvuprosessi näkyy haastateltavien mukaan selvemmin, kun se on dokumentoitu. Toiminnan dokumentointi tekee näkyväksi muutoin ehkä vaikeasti havaittavia lasten omia tapahtumia ja asioita, kuten Hakkola & Virsukin (2000, 46) ovat huomioineet.

Kansioon laitettava materiaali ja koko tallennusprosessi toimii myös kasvattajan itsearvioinnin välineenä. Itsereflektio onkin työn kehittämisessä avainasemassa. Haastateltavat arvioivat ja dokumentoivat toiminnan vaikutuksia lapseen ja lapsiryhmiin paikoin kriittisestikin. Dokumenttien kautta pyritään selvittämään lapsen kokemus toiminnasta ja hänen näkökulmansa tapahtumiin. Pienten ryhmissä korostuu aikuisen aktiivisuus lapsen arjen dokumentoijana. Isompien lasten ryhmissä puolestaan toteutuu lapsen oma toimijuus ja lapsialoitteisuuskin useammin.

-- *Et se on sitten semmonen kansio, mitä täytetään sitten kimpassa lasten kanssa. Lapset laittaa sinne omia töitään ja aikuiset laittaa sinne, että et se ei oo semmonen aikuisten tekemä, vaan siinä on se laps tosi paljon itekin mukana.*

-- *onhan se semmonen, oman työnkin mittari. Että jälkeensäkin kun niitä valokuvia kattoo, niin kyllä sä ilmeistä näät, onks se lapsi siitä tykänny vai eiks se oo -- Itsearvioinnin paikkakin se on, kun niitä kansioita selailee ja kattelee. Mikä on semmonen työ, mitä on tehty hartaasti ja ajatuksella. Ja mikä on tehty fiufaufou ja äkkiä pois! Niin. Et semmonen työssä kehittymisen väline ittelle tietysti.*

Kansioita palataan tarkastelemaan usein ja lapset itse muistelevat tapahtunutta niiden kautta. Kasvattajien pyrkimyksenä vaikuttaisi olevan lisätä lapsen omaa vaikuttamista aiempaa enemmän, ja toiveissa on myös perheen kanssa jaettava vastuu kansion kokoamisessa. Lapsen osallisuutta pyritään vahvistamaan asettamalla kansiot lasten ulottuville ja järjestämällä heille mahdollisuuksia muokata itse omaa kansiotaan.

No se [lapsi] voi sillä tavalla vaikuttaa esimerkiksi johonkin valokuvaukseen tai videointiin. Kun nuo on jo niin tottunu siihen varsinkin, että saattaa sanoa, että ota tästä kuva! Että sillä tavalla voi vaikuttaa, että esimerkiksi mikä valokuva otetaan. Sit ne voi vaikuttaa siihen, että mitä kirjoitetaan -- töihin. Lapset usein esittelee töitään. Meni se sit kotiin tai kansioon, niin ne kertoo, mitä kirjoitetaan.

Kasvun kansio mainitaan haastattelupuheessa tärkeäksi välineeksi nimenomaan lapsen kannalta. Siksi sitä ollaan myös valmiita kehittämään. Kehittämispuheessa korostuvat myös ajan säästö ja dokumentoinnin järkevä rajaaminen. Tässä asiassa haastateltavat luottavat nyt tietotekniikan tarjoamiin mahdollisuuksiin, vaikka digitaaliseen kasvun kansioon siirtymiseen suhtaudutaankin sekä toiveikkaasti että varautuneesti. Myös tulevaisuudessa kehitettäviä uusia aikaa säästäviä keksintöjä visioidaan luovasti joissakin haastatteluissa. Siinäkin toistuu puhe lapsen kanssa yhdessä tekemisestä ja lapsen omasta toimijuudesta.

-- *No sitten kaikki semmoseksi, että sekin aika, mitä sä vaikka jotakin valokuvia laitat ja oot koneella, niin sekin aika olis aikaa olla niitten lasten kanssa. Tai sen vois tehdä lasten kans. Ja se ois joku semmonen, että antais vaan sen kameran ja lapset vois napsauttaa vaan, minkä ne haluaa. Ja se menis sinne kansioon (nauraa) ja vaikka sillain. Et sehän ois kaikista paras, että ku sä teet jotain havaintoja lapsesta, niin se menis kans muuttus tekstiksi.*

Päiväkodeissa kasvun kansion tyyppistä toimintaa on yleisesti ollut jo useamman vuosikymmenen ajan (Hujala ym. 2007, 91). Kansioiden käyttö on vapaaehtoinen, päiväkotiperinteeseen liittyvä tapa. Se näyttää juurruttaneen asemansa myös haastattelupäiväkodin toimintaan ja saaneen kasvattajien jokseenkin varauksettoman innostuksen puolelleen. Haastattelupuheessa ei kuulukaan kansioihin kohdistuvaa kritiikkiä. Kasvun kansio koetaan myönteiseksi ja toimintaan kiinteästi liittyväksi yhteistyöksi lasten kanssa. Ainoa ikävä asia kasvun kansioiden tekemisessä on rajallinen aika. Kasvun kansioita on tehty aiemminkin, mutta haastateltavien arvion mukaan nykyään niiden sisältöön ja määrään on kiinnitetty huomiota aiempaa enemmän. Haastattelujen perusteella kansiot toteutuvat Hujalan ym. (2007, 89–91) luonnehdinnan mukaisesti enimmäkseen lapseen keskittyvinä muistoja tallettavina kansioina, joilla ei ole suoraa yhteyttä teoreettiseen tietoon varhaiskasvatuksesta. Ne huomioivat kuitenkin lapsen toimijuuden toteutumisen varsinkin isompien lasten ryhmissä.

5.2.3 Lapsihavainnointikansio

Haastattelupäiväkodissa on sovittu havainnointikansion tai -viikon käytöstä. Toteutustapa on kunkin kasvattajatiimin itse valittavissa. Uutena toimintamuotona lapsihavainnointi on nyt haastatteluissa useasti toistuva puheenaihe. Jokaisesta lapsesta kirjataan havainnointitietoja yhteen vihkoon tai kansioon, jota täydennetään aika ajoin. Kirjatun havainnoinnin tehtäväksi kuvataan lapsi- ja ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien täydentäminen.

Että ehkä ei varmaan muulla tavalla varmaan, en näe, että pystyis [suunnittelemaan toimintaa], kun että on tehnyt niitä havaintoja ja on dokumentoitu niitä lapsista. Tietenki se on ajatuksina päässäkin ja on hyvä, että sitä kirjallistakin on (naurahtaa). Mutta kuitenkin se lapsihavainnointi on sen toiminnan suunnittelun pohja.

Havainnointikansio toimiikin ikään kuin oppimista jatkuvasti ohjaavana formaalisena arviointikeinona (ks. Atjonen 2007, 67–69). Haastateltavien mukaan havainnoinnista saadun tiedon perusteella voidaan ohjata arkitoimintaa sovittuun suuntaan sekä muokata lasten kasvuympäristöä paremmin lapsen tarpeita ja toiveita vastaavaksi.

-- jokaisella lapsella on oma kohta kansiossa, niin siinä on aina ensimmäisenä ne vasut. Siihen on kirjattuna ne mistä vanhempi on ollut huolissaan tai kokee, että menee hyvin. Niin se on siinä silmien alla aina jotenkin, että voi siitä katsoa, että no meneekös tää päiväkodissa näin. Juurikin, että kun ne on syksyllä sitten tehty, että ollaanko päästy eteenpäin, onko lapsi kehittynyt ja päässyt eteenpäin. --

Kansion sisältämä tieto voi toisaalta olla myös vanhempien kanssa käytävien kasvatustietokeskustelujen pohja. Havainnointikansio muotoutuu joustavasti, ja sen sisältö on jatkuvasti käytössä. Kansio on kasvattajalle kuin muistitikku, jolle päivittäin kertyvä runsas tietomäärä tallennetaan valikoidusti ja jolla pyritään aktiivisesti myös hallitsemaan tiedon käyttöä. Kasvatustyö kuvautuu haastatteluissa monipuolisena toimintana, jossa jo yksinomaan päivittäisten kontaktien määrä lapsiin ja aikuisiin on suuri. Työtä tehdään moniammatillisissa tiimeissä, joissa jokaisen kasvattajan tulee olla tietoinen jokaisen lapsen päivästä. Kun toiminta perustuu lisäksi kumppanuudelle vanhempien kanssa, niin tiedon tallentaminen tulee merkittäväksi muistamisen varmistamisessa.

-- se [havaintojen dokumentointi] tukee sitä kun kertoo vanhemmille, mitä on tehty päivän aikana. Se vielä ittellekkin monesti jos sen on kirjottanu, niin sen paremmin muistaa sitten vielä sitte kun illalla jakaa sitä. Vanhemmat kun haluaa tietää aina, että minkälainen päivä ja miten on mennyt.

Haastattelujen perusteella vaikuttaisi siltä, että uusi havaintojen kirjaamisen tapa hakee haastattelupäiväkodissa vielä tehokasta ja tarkoituksenmukaista muotoaan. Haastateltavat suhtautuvat siihen myönteisesti, mutta arvioivat toistuvasti ja huolestuneesti kirjaamiseen käytettävissä olevia resursseja. Uuden kirjaamistavan myötä on tullut aiheelliseksi arvioida aiempien kirjaamisten tilannetta, jotta kirjaaminen olisi selkeää, tarpeenmukaista ja sopivasti rajattua. Tällä hetkellä haastattelupuheessa toistuu liiallinen tai kaksinkertainen kirjaaminen kasvattajaa turhauttavana asiana muuten miellyttäväksi koetussa tehtävässä, joskin suhtautuminen erilliseen havainnointien kirjaamiseen vaihtelee.

Ja kyllä mä koen, että tää lapsihavainnointi on aika. Jokainen tekee varmasti työsssänsä havaintoja ja pakkohan se on huomata asioita. Mutta se, että mun mielestä se on vähän turhaa, että tehdään, täytyy tehdä nykyään erillisiä havaintoja, havainnoiteja lapsista. Koska ne on kaikki siellä vasussa jo. Että se on vähän semmosta kahteen kertaan.

Niin mä oon kovastikin kyseenalaistanu sitä, että kun tää aika on täällä rajallinen ja oon itse kyllä tehnyt niin, että mä en kirjaa vaan kirjaamisen vuoksi, vaan mä kirjaan sen olennaisen. Että vasuissa näkyy aika paljon sitä olennaista ja sit siinä havainnointivihossa. Niin, se mun mielestä saa riittä, koska kuitenkin tää päiväkotipäivä on aika samantyyppinen. -- et se menee hyvin äkkiä siihen, et sitten sitä kirjataan vaan kirjaamisen vuoksi.

Kasvattajien puhe kuvastaa varsin myönteistä suhtautumista ja sopeutumista dokumentointiin huolimatta sen ilmeisestä moniulotteisuudesta. Lapsista puhuttaessa keskustelu palautuu kuitenkin toistuvasti ajankäytön ja tietomäärän hallinnan kysymyksiin kaiken aikaa muuttuvassa päiväkotiarjessa. Kasvattajan työstä iso osa vaikuttaa kuuluvan työn organisointiin. Siksi huoli kääntyykin jatkuvasti siihen, saako lapsi hänelle kuuluvan osansa kasvattajan työpanoksesta, myös dokumentoinnista.

Elikä kauheesti menee aikaa semmoseen organisointiin, suunnitteluun, et sä huomioit ne 13-päivänkin [lapset, jotka ovat päiväkodissa 13 päivän hoitosopimuksella], et nekin nyt saa suht tasa-arvosta tai pääsee toimintaan mukaan. Ja kun se käymistila on sitä, et taas tulee uus laps ja ajat sisään sen toimintaan. Ja sit tää [suurehkot ikäerot ryhmässä]. Eli me ollaan kieltämättä tosi kiinni siinä ryhmässä. Et siinä ei auta, jos mä sanon, et 'mä tästä nyt lähdenkin tonne vähän dokumentoimaan hetkeksi aikaa, (nauraa) et pitäsittekte tään porukan kasassa?' Eli se tärkeysjärjestys on se, että se laps on kuitenkin siinä se tärkein.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan metodologiset valinnat ohjaavat ja muotoilevat tutkimuksen tekemistä koko tutkimusprosessin ajan. Jo teoreettinen viitekehys suuntaa näkemään aineiston valittujen lähtökohtien ja tiedonintressien valossa, joten tieto ei ole koskaan täysin neutraalia. (Vrt. Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 29.) Tämän tutkimuksen teoreettisen taustan rakensin päiväkotidokumentoinnin kuvauksella ja liittämällä päiväkodin laajempaan kontekstiin osana julkisjohtamista. Näin pyrin välttämään kuvauksen päiväkodista yhteiskunnallisesti erillisenä saarekkeena, mikä ei olisi tuonut esille sen omaleimaisuutta nimenomaan julkisena ammatillisena kasvatustoimintana. Julkisenä palveluna tuotettua kasvatusta tarkastellaan eri kriteerein kuin kotikasvatusta, sillä niiden toimintakulttuurit ovat keskenään erilaisia (Strandell 1995, 18–19; vrt. Kalliala 2008, 38–39).

Tutkimuksen laadun arvioinnissa usein käytettyjä käsitteitä ovat reliaabelius ja validius. Käsitteet liittyvät alun perin kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta ne ovat myös kvalitatiiviseen tutkimukseen sovellettavissa. Reliaabelius tarkoittaa mittaus-tulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa validius ilmenee siinä, sopiiko selitys kuvaukseen eli onko selitys luotettava. Tarkkuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa parantaa luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227; Silverman 2010, 268–290.) Siksi olenkin pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksen systemaattisesti ja huolellisesti sekä raportoinut mahdollisimman todenmukaisesti aineiston keruun ja analysoinnin. Olen myös koko tutkimuksen ajan reflektoinut omaa työtäni.

Validiutta voidaan parantaa käyttämällä useampia tutkimusmenetelmiä, jolloin puhutaan metoditriangulaatiosta. Muita triangulaation lajeja ovat tutkija- ja teoreettinen triangulaatio. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Opinnäytetyön laajuudessa tutkimuksessa en nähnyt tutkijatriangulaatiota välttämättömäksi. Myös aineiston keruun suoritin ainoastaan yksilöhaastattelujen kautta. Haastatteluja oli kuitenkin sen verran monta, että aineiston kylläntymistä oli havaittavissa (vrt. Hirsjärvi ym. 2007,

176–177). Erityisesti analyysivaiheessa pyrin kuitenkin löytämään haastatteluaineistoon erilaisia näkökulmia sekä varmistamaan analyysini luotettavuutta yhdistelemällä erilaisia analyysin osavaiheita kuten teemoittelua, tyypittelyä ja pelkistämistä. Toki myös päiväkodissa laadittujen dokumenttien analysointi olisi saattanut tuoda tutkimukseen syvyyttä ja avartaa näkemystäni dokumentoinnin kokonaisuudesta. Tutustuin päiväkodin kotisivuun sekä joihinkin päiväkodissa kasvattajien käytössä oleviin dokumentteihin ainoastaan analyysini ja tulkintojeni tukena analysoimatta niiden sisältöä. Tässä tehtävässä ne toimivatkin varsin hyvin.

Haastattelu on yleensä melko työläs ja aikaa vievä menetelmä aineiston keruuvaiheessa ja analysoinnissa. Toisaalta haastatteluaineiston kanssa työskentely tutustuttaa tutkijan aineistoon hyvin ja työläydestä moitittu litterointikin on merkittävä osa analyysia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.) Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä tuntui toimivalta, ja sillä tavalla saatu aineisto antoi hyvin vastauksia tutkimustehtävääni (vrt. Silverman 2010, 308).

Pyrin varmistamaan haastateltavien vapaaehtoisen osallistumisen jo haastatteluista sovittaessa, jolloin kerroin tutkimuksen yleisistä tavoitteista ja sen kulusta. Samalla keskustelimme tutkimuksen eettisistä periaatteista. (Vrt. Fontana & Frey 2003, 89–90; Hirsjärvi ym. 2007, 25; Kuula 2006, 102.) Sopimuksemme mukaisesti en ole yksilöinyt tutkimusraportissa olevia sitaatteja välttääkseni vastaajien tunnistamisen. Tunnistetiedot säilytin omissa tiedostoissani, jotta pystyin jäljittämään kunkin sitaatin paikan alkuperäisessä kerronnassa tulkinnan johdonmukaisuuden vuoksi.

Tutkimuksen aikana minulle muodostui varsin yksityiskohtainen kuva dokumentoinnista ja haastateltavien asennoitumisesta siihen. Ymmärrykseni tutkimastani aihepiiristä syveni, kuten fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan tukeutuvassa laadullisessa tutkimuksessa tulisikin tapahtua (Laine 2001, 34–35; Varto 2005, 98, 108). Myös osa haastateltavista kertoi keskustelujen muokanneen ja laajentaneen heidän käsitystään dokumentoinnin ulottuvuuksista ja sen merkityksistä (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 26–27).

Haastattelujen aikana koin hieman hankalana olla samaan aikaan luontevasti mukana vuorovaikutuksessa ja välttää ohjailemasta keskustelua liikaa. Koen silti onnistuneeni

tässä hyvin, vaikka haastattelijan taitoni vaihtelivatkin. Hiljaisia kohtia oli vaikea olla paikkaamatta pelkästään odottamalla haastateltavan omaa kerrontaa, kuten Hyvärinen & Löyttyniemi (2005, 197–198) ohjeistavat. Arvioin kiirehtineeni muutamassa kohdassa liian nopeasti eteenpäin. Onnekseni haastateltavat palasivat rohkeasti heidän mielestään kesken jääneisiin aiheisiin ja tarvittaessa he myös korjasivat, ellen ollut ymmärtänyt jotakin täsmällisesti heidän haluamallaan tavalla. Pysin osallistumaan harvoin hiljaisiin keskustelukohtiin toistamalla haastateltavan kerronnan ydinkohdat. Tämä vaikutti edistävän kerrontaa ja säilytti tunnelman keskustelunomaisena.

Osa haastateltavista tuntui odottavan suoraa kysymyksiäni huolimatta siitä, että pyrin antamaan tilaa kerronnalliselle puheelle. Hyvärinen & Löyttyniemi (2005) ovat havainneet, että kysymys-vastaus -muoto voikin joskus olla haastateltavalle kaikkein luontevin muoto kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan. Heidän kuvauksensa haastattelutilanteista onkin lähellä omaa kokemustani. Haastattelussa kysymysten asettelulla ei voi täysin säätää, millaisia vastauksia haastateltavalta saa. Joskus hiljaa olemisen saattaa tuottaa enemmän kuin kysymysten esittäminen. Vuorovaikutteisuutta korostavassa haastattelussa tulkinnallisen rikkauden lähteenä voivatkin olla juuri ne piirteet, jotka neutraaliutta ja etäisyyttä tavoittelevassa haastattelussa koetaan häiriöinä, puutteina tai vikana. (Mt. 197–222.)

Haastateltavan omat ajatukset pääsivät paremmin esille, kun hän itse vei keskustelua haluamaansa suuntaan. Näissä tilanteissa myös minulle tuli mieleen uusia kysymyksiä ja asiayhteyksiä, joita en ollut osannut etukäteen ajatella. Tällaisia olivat esimerkiksi puhe toiminnan läpinäkyvyydestä sekä pohdinta sellaisesta tilanteesta, ettei dokumentointia olisi lainkaan. Tiedonmuodostus tapahtui siis haastateltavan kanssa yhteisymmärryksessä. Toisaalta haastattelussa saattoi olla myös hetkiä, jolloin keskustelu oli pidättyväistä ja kankeasti etenevää. Luottamuksen syntyminen haastattelutilanteessa vaatiikin aina tasapainottelua.

Pohdin etukäteen, että tutkimuksen tekemisen kannalta työkuulttuurin liiallinen tuttuus saattaisi olla haitta. Olen toiminut viitisentoista vuotta lastentarhanopettajana päiväkodissa. Työskentelin pääosin esiopetusryhmissä, ja esiopetuksen yhteys koulujärjestelmään on kiinteä. Sen vuoksi halusinkin nyt tarkastella nimenomaan nuorempien lasten varhaiskasvatusta. Tämä oli sikäläkin perusteltua, että

tutkimuksellinen kiinnostukseni liittyi nimenomaan pienten lasten varhaiskasvatuksen ammatillistumiseen, jonka yhtenä ulottuvuutena voidaan pitää kasvatuksen ammattilaispainotteisuutta sekä dokumentoinnin lisääntymistä.

Haastattelupäiväkodissa en ollut koskaan itse työskennellyt, enkä tuntenut haastateltavien työtapoja ennestään. Parin vuoden tauko päiväkotityöstä antoi minulle tarvittavaa etäisyyttä tutkimuksen toteuttamista ajatellen. Olisi kuitenkin ollut vaikea hahmottaa ja ymmärtää dokumentoinnin moniulotteista kokonaisuutta ja kasvattajien monivivahteista puhetta työstään, ellei päiväkotimaailma olisi ollut itselleni lainkaan tuttu. Puhetapoihin kiinnipääsy edellyttää kulttuurin ymmärtämistä ja toisaalta riittävää etäisyyttä arkeen. Etukäteen itselleni huolta aiheuttanut aihepiirin ja tutkittavan työkulttuurin tuttuus osoittautuikin siis analyysivaiheessa rikkaudeksi.

Omia kokemuksia lähellä olevat aiheet vaikuttavat kiinnostavan tutkijoita. Alastalo ja Åkerman (2010) kirjoittavat ammatillisuusmuurista, jonka ylittäminen saattaa olla vaikeaa ja edellyttää luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä. Heidän mukaansa moni asia sujuu helpommin, mikäli haastatteliija jakaa saman ammatillisen eetoksen joko muodollisesti tai pystyy sen uskottavasti tuottamaan omalla puheellaan. (Mt. 384–383.) Kokemukseni päiväkodista olikin hyvä alkuasetelma haastattelujen sopimisesta lähtien. Ymmärtääkseni riittävästi samankaltainen kokemustaustamme auttoi myös haastateltavia kertomaan asioita rehellisesti ja kaunistelematta, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu tapahtuvan (vrt. Eskola & Vastamäki 2007, 30; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 36). Tätä taustaa vasten uskon pystyneeni katsomaan tutkimuskohdettani riittävän läheltä ja toisaalta tarpeellisen välimatkan päästä.

Vaikka tutkimus onkin suoritettu loppuun, se voi toimia sysäyksenä seuraavalle tutkimukselle. Tekstihän ovat aina tutkijan versioita ja tulkintoja asioista. Kunkin tutkijan osuus ja tietyllä metodilla tavoitettu näkökulma on osa todellisuudesta. (Hirsjärvi ym. 2007, 224–225; Silverman 2010, 49.) Tämänkään tutkimuksen tuloksena dokumentointia ilmiönä ei ole tarkoitus kiinnittää lopullisen tiedon tai ”vastaansanomattomaksi rakennetun tulkintakehikon rajaamaan tilaan”. Toivoakseni tekemäni analyysin päätyttyä tutkimani ilmiö ”asettuu uuteen, tuoreen lähestymistavan avaamaan valoon tavalla, joka kutsuu muita tutkijoita kehittelemään ja edelleen jatkamaan tutkimuksen jo avaamaa dialogia.” (Ruusuvuori ym. 2010, 29.)

6.2 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni on kohdistunut varhaiskasvatuksen ammatillistumiseen, päiväkodissa tapahtuvaan dokumentointiin sen yhtenä ulottuvuutena ja kasvattajiin dokumentoinnin toteuttajina. Tutkimuksessa ilmeni, että dokumentoinnin merkitykseen liittyen päiväkotiarjessa elää rinnakkain kaksi vallitsevaa puhetapaa. Ensinnäkin kasvatukseen liittyvää dokumentointia kuvaillaan ammatillisena ja ammattimaisena toimintana: dokumentoinnin tulee olla yhtenäistä, tasalaatuista, tavoitteellista, suunnitelmallista ja läpinäkyvää. Toisaalta erilaisia dokumentointimuotoja arvioidaan lapsen ja kasvattajan kannalta: kuka dokumentoi ja ketä varten dokumentoidaan? Dokumentointi on toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin apuväline kasvattajalle. Dokumentointia toteutetaan lapsen osallisuuden ja äänen esille tuomiseksi. Toimintaa dokumentoidaan, jotta kasvatuksen suunnittelu tiimityönä olisi mahdollista. Toisaalta dokumentoinnin kautta pyritään hallitsemaan moniulotteista työtä ja vauhdikasta arkea.

Kasvatustyön tasaiseen laatuun pyritään yhtenäisen dokumentoinnin kautta. Puhetavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta kasvatuksesta on perinteinen dokumentointiin liittyvä puhetapa, joka on merkitykseltään kasvattajille edelleen selkeästi ja kiistattomasti ensisijainen. Kasvatuksen näkyvyys ja läpinäkyvyys saattaisi kuitenkin olla voimistumassa yhdeksi dokumentoinnin perusteluksi. Dokumentti on päiväkodissakin opetukseen ja kasvatukseen liittyvä asiakirja, joka toimii todisteena (vrt. Häkkinen 2005, 97; Kielitoimiston sanakirja 2006, 105–106). Todistuksellinen tehtävä ilmenee lapsesta saadun havainnointitiedon kirjaamisena, jotta tieto olisi käytettävissä tarkasti ja totuudenmukaisesti. Muistinvaraisuus saattaisi tuoda havaintoihin tulkintaa, eikä muistissa oleva tieto ole sellaisessa järjestyksessä, jossa lapsen kasvuprosessi tulisi selvästi näkyviin.

Päivähoidossa olevasta lapsesta dokumentoinnin kautta muodostuva kuva on kuin prisma. Yhteinen kirjaaminen on tärkeää, koska lapsen kehitys ja kasvuprosessi tulevat näkyviin eri tavoin ja eri kasvattajien kautta tarkasteltuna. Näin huolehditaan myös yksilöllisyyden huomioinnista ryhmäpainotteisessa toiminnassa. Toimintaan tehdään muutoksia sekä erilaisia väliintuloja väliarvioiden ja lasten ehdotusten perusteella – ja niiden tuloksellisuutta tarkastellaan edelleen kasvatuksen kannalta.

Näin kasvattajien tieto ja kokemus lapsesta sekä hänen kehityksestään syvenee vähitellen. Dokumentointi onkin nimenomaan kasvatuksen palveluksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksena kasvatustaloudelle muodostui uusi jaottelu. Dokumentoinnissa toteutuu kaksi päälinjaa: aikuislähtöisempi varhaiskasvatussuunnitelmien dokumentointi ja lapsilähtöisempi kasvun kansioihin dokumentointi. Jaottelu luonnehtinee usean suomalaisen päiväkodin dokumentointia. Lisäksi haastattelupäiväkodissa on kehitetty vielä erikseen lapsikohtaisia havainnointikansioita, joiden tarkoituksena on yhdistää nämä kaksi pääasiallista dokumentointimuotoa. Näin ajatellen kasvatustaloudellisuus tapahtuu itse asiassa kolmella tavalla.

Tutkimuksessa tuli hyvin esille tiedon tallentamisen, säilyttämisen ja siirron näkökulma, joka yleensä painottuu päiväkodin kasvattajien dokumentointia koskevassa arkipuheessa. Aiempien kokemusteni perusteella muodostunut ennako-oletukseni oli, että dokumentointia käytetään myös toiminnan suunnittelun apuna, mutta tämä ei välttämättä korostu haastateltavien vastauksissa sen itsestäänselvyuden vuoksi. Tosin sekä Alasuutarin (2010, 15–16, 186–188) että Kaukoluodon (2010, 66) tutkimusten mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa vain harvoin päivähoiton toimintaa. Haastattelujeni perusteella dokumentoinnilla kuitenkin on yhteyksiä toiminnan suunnitteluun. Kasvattajat kertovat kirjaavansa toteutuvaa ja toteutunutta toimintaa, joiden arvioinnin perusteella myös jatkosuunnitelmia tehdään. Ovatko siis dokumentointi ja suunnittelu yhteydessä toisiinsa, vaikka varsinaiset keskustelut eivät täytäkään suunnittelun kriteereitä? Keskustelu toteutuneekin lähinnä vanhempien ja kasvatustalouden vuoropuheluna, jonka tarkoituksena on tukea molempien kasvatustehtävää (vrt. Kaskela & Kronqvist 2007, 34–35; Kaukoluoto 2010, 64–68).

Haastatteluissa varhaiskasvatussuunnitelmat mielletään nimenomaan aikuisten työvälineiksi, joiden parissa ollaan ikään kuin lapsen asiamiehinä: edustamassa lasta, mutta keskustelemassa aikuisten käsittein ja aikuisten näkökulmasta lasta tarkastellen (vrt. Kaukoluoto 2010, 65). Tässä tutkimuksessa en perehtynyt suunnitelmien sisältöihin ja varsinaisiin keskusteluihin. Haastateltavat kertoivat kuitenkin tavoitteiden asettamisesta ja arvioinnista nimenomaan yhdessä vanhempien kanssa. Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus näyttävät toteutuvan tuon yhteistyön avulla, joskin prosessi kokonaisuutena on ammattilaisen aloitteellisuuden varassa. Huomio on

samansuuntainen Alasuutarin ja Karilan (2009, 76–84) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin, että suunnitelmiin liittyvät keskustelut olivat hyvin ammattilaiskeskeisiä. Haastateltavieni puheessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma muodostuukin lähinnä diagnostistyyppiseksi lapsen nykytilanteen arvioinnin välineeksi, jonka mukaisesti kasvattajan toiminta suuntautuu. Diagnostisen arvioinnin tarkoitus on selvittää oppimis- ja toimintaedellytyksiä (Atjonen 2007, 66–69).

Aikuislähtöinen dokumentointi on saanut vahvan ja perustellun sijan päiväkotitoiminnassa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että lapsen ääni on kuitenkin taltioitunut lapsikohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa helpommin ja autenttisempaan juuri kasvun kansioihin. Lapselle se voi olla myös kanava osallistua ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan dokumentointiin, kuten Kankaanranta & Linnakylä (1999, 258–259) ovat painottaneet. Toive lapsilähtöisyyden toteutumisesta ja säilymisestä ilmenee dokumentoinnin yhteydessä myös näkyvyyden korostamisena. Huomio saa tukea Kankaanrannan (1998, 107, 109) tutkimuksesta, jossa myös havaittiin kasvun kansioiden olevan lapsilähtöinen mahdollisuus dokumentoida sekä tehdä näkyväksi lasten kokemuksia ja ajatuksia.

Haastateltavat puhuvat kasvun kansioista paljon ja innostuneesti. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että uusi käytäntö eli havainnointikansiot ovat nousemassa etusijalle lapsikohtaisessa dokumentoinnissa. Niitä pidetään toimivina työvälineinä aikuisille eli tämäkin kirjaaminen on lähinnä aikuislähtöistä. Toisaalta Niikko (2009) on todennut lapsihavainnoinnin olevan nimenomaan ”lapsikeskeisen kasvatuksen tyypillinen toimintatapa”, jolla aikuinen pyrkii tunnistamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksia (mt. 74–76). Näin ajatellen lapsilähtöisyys toteutuisikin hyvin. Aikuislähtöinen kirjaaminen saattaa silti korostua edelleen tulevaisuudessa, elleivät kasvun kansiot säilytä paikkaansa selkeästi lapsilähtöisen dokumentoinnin puolustajina. Joissakin haastatteluissa tuli esille jopa lievää epäröintiä, pidetäänkö kasvun kansioita oikeastaan lainkaan dokumentointina.

Lapsen asialla ei kuitenkaan voi olla, ellei lapselta ja lapsesta kerää riittävästi todellista tietoa ja kokemusta. Hyvinvointipalveluissa työsuoritusta ja asiakkaita koskevien tietojen keruuta perustellaankin useimmiten asiakkaan kannalta – tässä tapauksessa lapsen (vrt. Julkunen 2008, 174). Haastattelujen perusteella kasvattajan

työhön vaikuttaisi kuuluvan työn tunnollinen ammatillinen suorittaminen. Opetus ei voikaan perustua vain kasvattajan tuntumaan lapsen tarpeista, vaan ennemminkin havainnointien riittävään kirjaamiseen. Dokumentoinnin vähyys voi sen sijaan olla puute, sillä se estää havainnoinnin merkityksen toteutumisen eli tiedon kasvatuksellisen hyödyntämisen. (Vrt. Heikka ym. 2009, 76.)

Myös omassa tutkimuksessani riittävän kirjaamisen tärkeys tuli esille. Silti dokumentointi ei saisi korostua varsinaisen kasvatustehtävän kustannuksella. Päiväkoti on ryhmätoimintaa ja painottuu dokumentoinnissakin ryhmätoiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Pohdittavaksi jää, muokkaako dokumentointi toimintaa yksittäisen lapsen kohdalla. Haastateltavat toivovatkin, että aikaa jäisi enemmän dokumentoinnin hyödyntämiselle. Mikäli dokumentointi kuitenkin on kovin runsasta, tieto jää helposti hyödyntämättä, kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (ks. Alasuutari 2010, 15–16, 186–188; Kaukoluoto 2006, 66; Karila 2005, 287).

Dokumentoinnissa onkin nähtävissä kumppanuus- ja palveluajattelun vaikutuksia. Näkyvyyspuhe vaikuttaisi painottavan sekä perheen merkitystä lapsen kasvatuksessa että ammatillisen kasvatustoiminnan tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta. Erityisesti kasvun kansiot ovat selvästi näkyvä osoitus lapsen tekemisistä ja onnistumisista myös vanhemmille. Arvioinnin pitää olla linjassa kasvatussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden kanssa, ja näiden arviointikriteerien tulee olla vanhempien tiedossa. Eettiseltä kannalta ajatellen kasvun arvioinnin onkin tärkeää olla läpinäkyvää, eikä siihen saa sisältyä piilotavoitteita (vrt. Atjonen 2007, 35, 113). Kasvatushan on ammattikasvattajalle yhteinen projekti vanhempien kanssa. Siksi vanhemmille halutaan huolellisesti tiedottaa heidän lastaan koskevista ratkaisuksista ja toiminnasta – ja toisaalta vanhemmat haluavat yhä enemmän tietää lapsensa päivästä päiväkodissa. Haastattelupuheessa kasvatuksellinen vastuunjako vaikuttaa korostuvan, mutta osa haastateltavista varautuneen myös jonkin asteiseen kontrolliin tuottamalla toimintaa tietoisesti näkyväksi ja läpinäkyväksi.

Haastateltavat puhuvat paljon dokumentoinnin ja koko päiväkotitoiminnan laadun noususta. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, ettei dokumentoinnissa synny tyhjäkäyntiä, vaan työaika on varsin tehokkaassa käytössä. Toisaalta haastatteluista välittyy myös kuva jatkuvasta aikaresurssien kamppailusta työtehtävien välillä. Tämä

huomio onkin yhteensopiva Julkusen (2008) havaintojen kanssa: työn priorisointi on nykyään arkipäivää. Ajan hallinta vie paljon kasvattajan työaika. Paineen tuntua lisää myös se, kun kaikkea mitataan ja raportoidaan. (Mt. 214–224; Julkunen 2004, 130–172.) Päiväkodissa työ on jatkuvasti keskeytyvää, mikä vaikuttaa luonnollisesti työn hallintaan sekä dokumentoinnin merkitykseen ja sen hyödyntämiseen.

Haastattelujen kiirepuhe ja erilaiset ajansäästökeinot havainnollistavat varsin hyvin edellä kuvattua ajanhallintaa työelämässä. Levollisesta tunnelmasta huolimatta haastateltavien puherytmi nopeutuu ja kiireen tuntu välittyy haastattelijalle, kun kerronta siirtyy kuvauksiin arkisista kamppailuista aikaresurssien kanssa. Nähtävästi kiirepuheella myös hallitaan arkea ja otetaan kantaa dokumentointiohjeisiin. Kiirepuhe kuulostaakin yhdeltä vaikuttamisen keinolta, tarvittaessa jopa eräänlaiselta vastarinnan muodolta: kasvattaja keskittyy työtehtävien, kuten dokumentoinnin ja suoran asiakastyön, priorisointiin sekä niiden väliseen tasapainon hallintaan. Puhe kiireestä lienee myös tapa huolehtia siitä, että runsaasta dokumentoinnista huolimatta kasvatusta tulee hoidettua hyvin ja lapsinäkökulma pysyy ensisijaisena. Se voisi selittää sen, miksi tästä puhetavasta pidetään kiinni tai ainakin siihen otetaan kantaa.

Lapsi on tärkein ja aina hyväksyttävä perustelu kasvatustyössä tarvittaville työn hallinnalle ja rajauksille (Strandell 1995, 158). Haastateltavat keskittyisivät nimenomaan kasvatustiedon dokumentointiin ja olisivat valmiita rajaamaan sitäkin. Dokumentointi voi olla tässä myös apu. Kankaanrannan (1998, 78) tutkimuksessa tehty havainto on huomion arvoinen: kasvattajien kokemus dokumentointiin liittyvästä kiireen tuntu ja ajan puute helpottivat, kun he ottivat kasvun kansiot osaksi jokapäiväistä työskentelyä sekä lapset mukaan niiden kokoamiseen ja arviointiin.

Toimintojen kilpailu resursseista lienee varsin tuttua ja ajankohtaista kaikissa päiväkodeissa. Päiväkotien toimintakulttuurissa työn rajaaminen ei ole helppoa toiminnan vahvan eettisen luonteen ja moniulotteisuuden vuoksi. Dokumentointia olisi kuitenkin ajankohtaista tiivistää ja selkeyttää, jotta sitä voisi edelleen toteuttaa laadukkaasti. Dokumentointiin tulisi myös resursoida aikaa, mutta se vaatisi ajankäytön vähentämistä toisaalta. Nimenomaan tiedon koonti välttämällä päällekkäistä kirjaamista on vahvasti haastateltavieni kehittämistoiveiden listalla.

Varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen on viime vuosina panostettu, ja se on yhä tärkeää. Myös kasvun kansiot ovat juurtuneet päiväkotityöhön hyvin. Siksi niidenkin kehittäminen ja arvonnousu olisi toivottavaa. Ehkä kasvun kansioiden lapsilähtöistä merkitystä ei ole kuitenkaan huomioitu riittävästi. Niitä pidetään helposti pelkkinä muistojen kansioina, vaikka niitä voisi hyödyntää aiempaa enemmän myös lapsen oman toimijuuden vahvistajina. Myös lapsihavainnoinnin dokumentointia ja suunnitteilla olevan sähköisen kasvun kansion mahdollisuuksia lapsen oman toimijuuden vahvistajana olisi ajankohtaista pohtia. Näin toiminnan suunnittelun lähtökohtana ei olisi lapsen sovittaminen ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja päämääriin, vaan sen sijaan sovittaisimme päivähoitoa yhä enemmän lapsen kehityksellisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin - huomioimalla myös hänen lähiympäristönsä ja perheensä. Toimintakäytäntöjä kehittämällä voidaan mahdollistaa myös lapsille demokraattiseen yhteiskuntaan sisältyvä oikeus osallisuuteen yksilön omassa arjessa ja elämässä (Dahlberg & Moss 2005, 121–175; Karila 2009, 262).

Eri dokumentointimuodot voisivat siis edelleen elää rinnakkain päiväkotiarjessa ja aiempaa suunnitelmallisemmin yhdistää jo saatavilla olevat moninaiset näkökulmat lapseen. Näin ymmärrys lapsista tulisi entistä johdonmukaisemmin toiminnan suunnittelun perustaksi. Dokumentoinnin kautta saatavan kasvatuksellisen tiedon yhdistämisestä ja hyödyntämisestä voisi tehdä myös toimintatutkimusta päiväkodissa. Kehittämistyötä voisi tehdä erilaisia tutkimuksia ja käytännön kokemuksia hyödyntäen (ks. esim. Ahlqvist, Antikainen & Anttinen 2004; Heikka ym. 2009; Kankaanranta 1998; Nousiainen 2004).

Jatkossa voisi tutkia kasvun kansioiden mahdollisuuksia lapsilähtöisen toiminnan toteuttamisessa havainnoimalla kansioiden tekemistä lasten kanssa ja tarkastelemalla laadittuja dokumentteja. Toiminnan tulisi kuitenkin aina perustua sitä toteuttavien lasten ja kasvattajien näkemyksiin ja tavoitteisiin, eikä kasvun kansioita tulisi tuottaa laatimalla niille valmiita pohjia (Kankaanranta 1998, 111). Kasvun kansioita voidaan hyödyntää myös tutkimusmenetelmänä, jolla kuvataan ja arvioidaan päiväkodin toimintaa lapsen näkökulmasta (Kankaanranta 1998, 113–127). Dokumentointi päiväkodissa muistuttaa muutenkin toimintatutkimuksen tekemistä tiimityönä. Vilénin ym. (2006) dokumentointiajattelussa kasvattajaa luonnehditaan

tutkijana, joka tekee osallistuvaa havainnointia etnografisella tutkimusotteella, kerää kenttämuistiinpanoja ja litteroi haastatteluja tutkimustyönsä perustaksi (mt. 471–473).

Lapsille toiminta ja olemassaolo ovat päämääriä itsessään. Lapsille syntyy ideoita ja impulsseja toiminnan keskellä, ei niinkään toimintaa edeltäen. Näille lasten aloitteita ja toimintaa synnyttävälle mekanismeille pitäisi luoda tilaa ja edellytyksiä. Tämä on aikuisten tulevaisuuteen suuntautuneesta ajattelusta poikkeava näkökulma. Lapsen toimijuuden ei pitäisikään olla pääosin etukäteissuunnittelua, jota henkilökunta itse tekee. (Vrt. Strandell 1995, 145–151.) Olisikin mielenkiintoista tutkia dokumentointia nimenomaan lasten kannalta: mikä merkitys sillä heille on? Millaisia ovat perheiden käsitykset dokumentoinnista ja toiveet sen kehittämisestä?

Dokumentoinnin merkitys kotikasvatuksessa on vähäinen päiväkotiin verrattuna. Päiväkotihoidossa olevan lapsen vanhemmilta odotetaan kuitenkin osallisuutta lapsensa päiväkotikasvatukseen ja dokumentointiin yhdessä ammattilaisten kanssa. Ammatillisen toiminnan näkyvyys ja läpinäkyvyys voivat tuottaa kasvatuksen mallintamista, jolloin ammatillaiskäytäntöjen jonkin asteinen siirtyminen kotikasvatukseen on mahdollista (vrt. Alasuutari & Karila 2009, 75, 88). Myös ammatillisen kasvatuksen piirissä toteutettavan dokumentoinnin määrän ja siihen osallistumisen laajuuden näkökulmasta katsoen väite varhaiskasvatuksen ammatillistumisesta saattaisi hyvinkin olla perusteltu.

Nähtävästi dokumentointi on tullut päiväkotiin jäädäkseen. Se vie kasvattajan työaikaa paljon, ja siksi siitä saatavan hyödyn toivoisi olevan entistä suurempi lasta ajatellen. Erityisesti kasvatustyössä on muistettava, että paras dokumentti ja suunnitelma ei ole lomake, vaan tarina, kuvaus tai kertomus lapsesta. Varsinaisen aineiston keräämisessä lapsi itse on tärkein kumppani. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ei ole lopputulos ja tuote, vaan prosessi. (Vrt. Kankaanranta 1998, 112; Kronqvist 2007, 9.) Päiväkodissa dokumentointi on ensisijaisesti ammatillinen työn taltioinnin väline. Dokumentointia tehdään, jotta kasvatustyö saadaan tehdyksi ja perustehtävä toteutuu toivotusti. ”Ehkä aikuisen tärkeimpiä tehtäviä onkin olla läsnä ihmisenä, joka pelkällä olemassaolollaan luo sitä turvallisuutta, jonka ympäröiminä lapset iloisesti porhaltelevat” (Strandell 1995, 184).

LÄHTEET

- Ahlqvist, T., Antikainen, P. & Anttinen, M. 2004. Kasvun kansiot Puhuhdan toimintakeskuksessa – aikuislähtöisestä kerronnasta lapsilähtöisiksi tarinoiksi. Teoksessa: P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 55–64.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 9–30.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi. Faktojen jäljillä. Teoksessa: J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 372–391.
- Alasuutari, M. 2003a. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2003b. Miksi institutionaalista varhaiskasvatusta? Päivähoidon merkitys vanhempien puheessa. Kasvatus 34 (4). 359–373.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 54–69.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 70–88.
- Anttonen, A. & Sointu, L. 2006. Hoivapolitiikka muutoksessa. Julkinen vastuu pienten lasten ja ikääntyneiden hoivasta 12:ssa Euroopan maassa. Stakes. Helsinki: Edita.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Branscombe, N. A., Castle, K., Dorsey, A. G., Surbeck, E. & Taylor, J. B. 2003. Early Childhood Curriculum. A Constructivist Perspective. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Brown, K. 2008. Human Resource Management. Theory and Practice. 3. painos. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Carr, M. 1998. Assessing Children's Experiences in Early Childhood Education. Final Report to the Ministry of Education. Part One. Auckland: University of Waikato/Ministry of Education.
- Chung, S. & Walsh, D. J. 2000. Unpacking Child-centredness: a History of Meanings. *Journal of Curriculum Studies* 32, 2. 215–234.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2002. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2003. *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage. 61–106.
- Gettinger, M. 2001. Development and Implementation of a Performance-monitoring System for Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 29, 9-15.
- Hakkola, K. & Virsu M. 2000. Entä jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki: Tammi.
- Harrikari, T. 2008. Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Julkaisu 87. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto Nuorisotutkimusseura.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arviointista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. & Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.

- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 189–222.
- Häkkinen, K. 2004. Etymologinen sanakirja. Juva: Ws Bookwell Oy.
- Ikola-Norrbacka, R. 2004. Päivähoito – kuntien kilpailuvaltti? Tutkimus lasten päivähoitosta vuosina 1996–2003. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 46, Acta nro 165. Helsinki: Vaasan yliopisto ja Suomen kuntaliitto.
- James, A. & James, A. 2008. Key Concepts in Childhood Studies. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 54–97.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa: E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värrä (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: University Press. 62–90.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 233–252.
- Julkunen, R. 2004. Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka. Teoksessa: L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus. 168–185.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5) 427–435. [www-dokumentti]. <<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/30/5/laadulli.pdf>>. Luettu 30.7.2011.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta: portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. Portfolio tutkimusmenetelmänä lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristöissä. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. 255–291.

- Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. Helsinki: Pallas.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Münter, P. Mäntynen, H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. 271–289.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36 (29). 285–298.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 249–262.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja tiedon tuottaminen. Teoksessa: K. M. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 121–141.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E.-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Stakes. Helsinki.
- Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotit mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Käyttätymistieteellisiä tutkimuksia 231.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 227–250.
- Kielitoimiston sanakirja 1. Osa: A-K. 2006. Toim. E.-R. Grönroos, M. Haapanen, T. R. Heinonen, L. Joki, L. Nuutinen & M. Vilkkamaa-Viitala. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa: E. Hujala (toim.) puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus. 1–48.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 136–157.
- Koskiahon, B. 2008. Hyvinvointipalvelujen tavaratalossa: palvelutalous ja sosiaalipolitiikka Englannissa, Ruotsissa ja Suomessa. Tampere: Vastapaino.

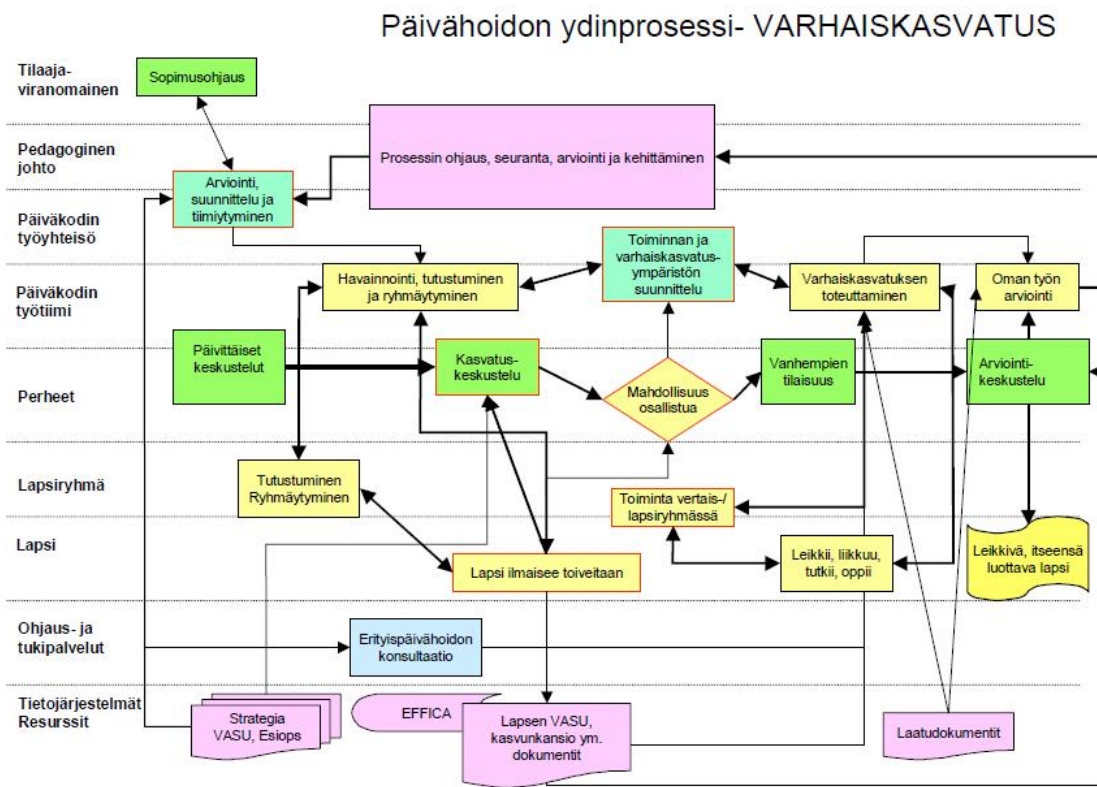
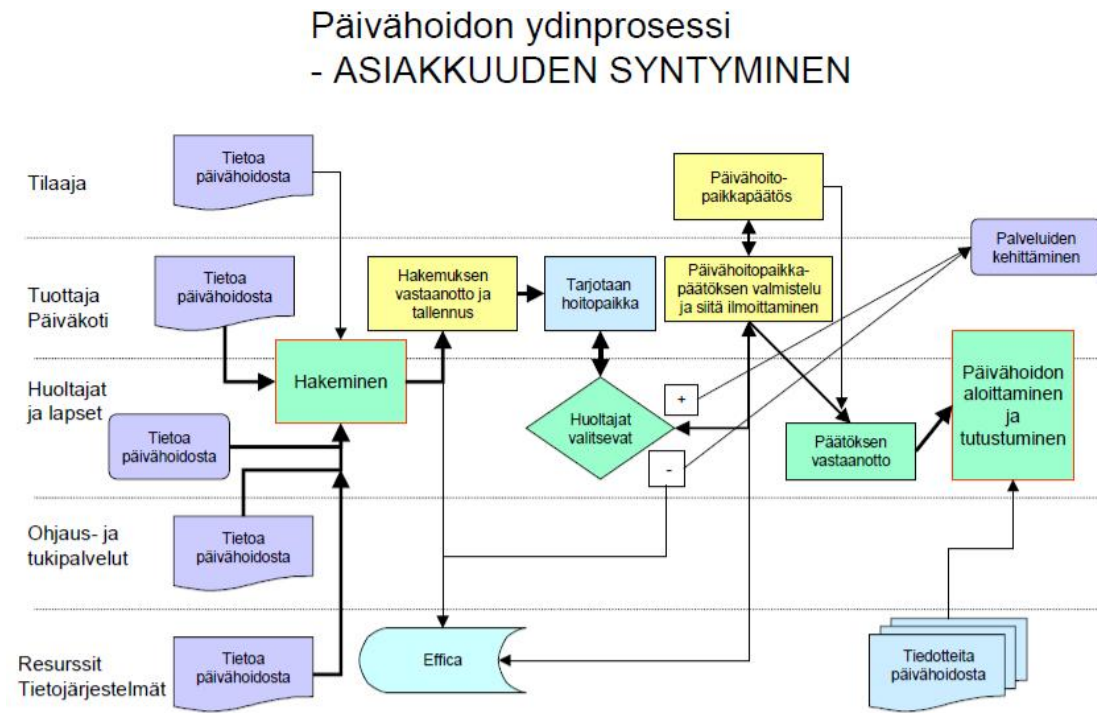
- Krogh, S. & Morehouse, P. 2008. *The Early Childhood Curriculum. Inquiry Learning Through Integration*. New York: McGraw-Hill.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 26–43.
- Lasten päivähoiton asiakastiedot sosiaalihuollon asiakastietojärjestelmässä. Tietokuvaukset ja suositukset. Sosiaalialan tietotekniikkahanke. A. Väinälä (toim.) Versio 1.0. 20.9.2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. [www-dokumentti]. <<http://www.sosiaaliportti.fi/File/129cce49-a5fc-4854-aefd-327c9a265d07/Lasten+p%C3%A4iv%C3%A4hoito+1.0.pdf>>. Luettu 25.7.2011.
- Lounassalo, J. 2001. Pienten lasten päivähoiton kehitys ja perhepolitiikka. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Münter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY. 218–253.
- Luukkainen, O. 2003. Lasten päivähoiton järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. Teoksessa: J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 13–39.
- Lähdesmäki, K. 2003. *New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittelemisestä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun*. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. *Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Saarijärvi: Pedatieto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.
- Narikka, J. 2008. *Sosiaali- ja terveyspalvelujen järjestäminen ja hankinta*. Helsinki: Tietosanoma.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksen lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1). 69–82.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 58–80.
- Nousiainen, K. 2004. Taidetta ja tapahtumia kasvun kansioissa. Teoksessa: P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi. 65–74.

- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatuksen asiakirjoissa 1967–1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palvelustrategia 2009. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Lasten ja nuorten palvelujen lautakunta. Tampereen kaupunki. [www-dokumentti] <<http://www.tampere.fi/material/attachments/p/5kK3qeTaG/lanupalvelustrategia.pdf>>. Luettu 2.1.2011.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto Oyj. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Puroila, A. M. 2001. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Päivähoidon ja perusopetuksen tuotantostrategia 2010–2016. Ilo kasvaa oppien. [www-dokumentti]. <http://www.tampere.fi/material/attachments/i/5tzP1vtiG/paivahoidon_ja_perusopetuksen_tuotantostrategia_2010-2016_hyvaksytty.pdf> Luettu 2.1. 2011.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander. & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Salovuori, T. 2003. Prosessiohjaus pienten lasten kunnallisten palvelujen järjestämisessä. Teoksessa: J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 96–101.
- Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2002: 9. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. [www-dokumentti]. <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/julkaisu0209.htm>>. Luettu 25.7.2011.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. 2. tarkistettu painos. ISBN 951-33-1818-4. [www-dokumentti]. <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>>. Luettu 7.6.2011
- Strandell, H. 1995. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

- Tahkokallio, L. 2000. Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa: S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. 21–26. Helsinki: Finn Lectura.
- Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007. [www-dokumentti] <<http://www.tampere.fi/tiedostot/5pvSAFsoF/varhaiskasvatussuunnitelma.pdf>>. Luettu 2.1.2011.
- Tinworth, S. 1997. Whose Good Idea Was? Child Initiated Curricula. Australian Journal of Early Childhood 22 (3). 24–29.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2002. Joko sinä olet tuottanut Paremman Lapsen? Teoksessa: L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi. 155–167.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia-sarja. Lisäpainos. Helsinki: Kirjayhtymä. ISBN 951-26-3784-7. [www-dokumentti] <http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf>. Luettu 25.5.2011.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. ja Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma.
- Välimäki, A.-L. 2003. Linjattu ja suunniteltu varhaiskasvatus. Teoksessa: J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 40–45.
- Wetherell, M. 2001. Debates in Discourse Research. Teoksessa: M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) Discourse Theory and Practice. A Reader. Thousand Oaks, CA: Sage. 380–398.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. 2001. Introduction. Teoksessa: M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) Discourse Theory and Practice. A Reader. Thousand Oaks, CA: Sage. 1–8.

LIITTEET

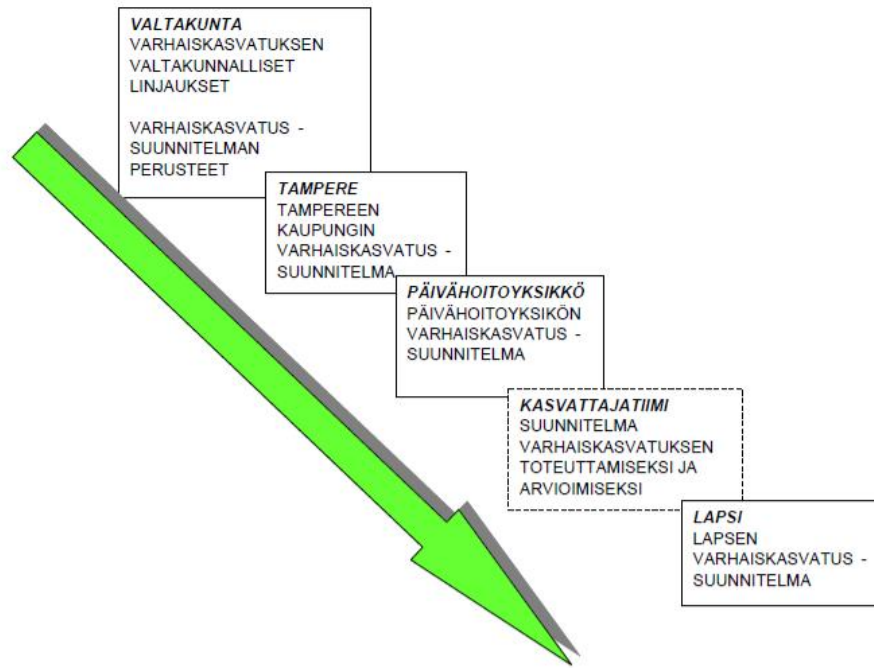
Liite 1: Päivähoidon ydinprosessit



Alkuperäinen lähde: Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007.

Liite 2: Varhaiskasvatussuunnitelman tasot

Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007



Kuvio 1. Varhaiskasvatussuunnitelman tasot

Alkuperäinen lähde: Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007.

Liite 3: Haastattelusuostumus

HAASTATTELUSUOSTUMUS

Annan suostumukseni yksilohaastattelulle, jonka kasvatustieteen opiskelija Anni Ranto tekee Pro gradu -työhönsä liittyen. Pro gradu -tutkimus käsittelee päiväkodissa tapahtuvaa kasvatustoiminnan dokumentointia. Haastattelu toteutetaan yhteisesti sovittuna ajankohtana, kuitenkin viimeistään toukokuun 2011 loppuun mennessä. Haastattelu kestää puolesta tunnista tuntiin.

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta, ja haluan osallistua tutkimukseen. Olen tietoinen tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Voin halutessani keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa, ilman että se vaikuttaa kohteluuni nyt tai vastaisuudessa.

Olen tietoinen, että henkilöllisyyteni ei ole tutkimuksessa tunnistettavissa, vaan tutkija vastaa tietojeni salassapidosta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Olen tietoinen, että haastatteluni nauhoitetaan digitaalisella tallentimella ja aineistoa käytetään vain ko. tutkimuksessa. Kaikki haastattelumateriaali hävitetään tutkimuksen päättyttyä.

Paikka ja päivämäärä

Nimi ja nimenselvennys

Liite 4: Kirje haastateltaville

Hei!

Olet osallistumassa Pro gradu -tutkimukseeni haastateltavana. Teen laadullista tutkimusta aiheesta päiväkodissa toteutettava dokumentointi (kirjaaminen). Olen kiinnostunut kasvatushenkilöstön näkemyksistä ja kokemuksista liittyen kasvatustoiminnan dokumentointiin. Haastattelu toteutetaan yhteisesti sovittavana ajankohtana. Haastattelu kestää puolesta tunnista tuntiin. Haastatteluun ei tarvitse erityisesti valmistautua.

Lähetän tutkimusraportin luettavaksi sen valmistuttua loppuvuodesta 2011.
Kiitos kun osallistut tutkimukseeni!

Yhteistyöterveisin:

Anni Ranto
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Oma puhelinnumeroni: 044 5244 609
Sähköpostiosoitteeni: anni.ranto@uta.fi

HAASTATTELUN TEEMOJA

Omia ajatuksiasi ja näkemyksiäsi
varhaiskasvatuksesta.

Dokumentointikäytäntöjä ja – tapoja
työssäsi.

Dokumentoinnin hyödyntäminen.

Dokumentoinnin sopivuus päiväkotityöhön.

Liite 5: Teemahaastattelurunko

Varhaiskasvatustyöstä yleensä

- Mikä varhaiskasvatustyössä on mielestäsi keskeisintä?
- Millaisia kasvatuseriaatteita sinulla on?

Dokumentoinnin kohde

- Millaisia dokumentointikäytäntöjä päiväkodissanne on lasten kasvatukseen liittyen?
- Millaisia asioita päiväkodissa dokumentoidaan?
- Miten ja mistä saat tietoa, jota dokumentoit? Miten keräät dokumentoitavan aineksen?
- Mitä et dokumentoi tai ei tarvitsisi dokumentoida? Miksi?
- Onko dokumentoinnin määrässä tai laadussa tapahtunut muutoksia viime vuosina?

Dokumentoinnin merkitys ja hyöty kasvatustyössä

- Miksi dokumentoit?
- Vaikuttaako dokumentointi arkipäivän kasvatustyöhön? Jos, niin miten?
- Onko dokumentoinnilla yhteyksiä kasvatuksen suunnitteluun? Jos on, niin millaisia? Jos ei, niin miksi ne ovat toisistaan erillisiä?
- Onko dokumentoinnilla yhteyksiä varhaiskasvatussuunnitelmiin? Millaisia, tai miksi ei?
- Mikä asema lapsella on dokumentoinnissa?

Ajatuksia ja kokemuksia dokumentoinnista

- Miten suhtaudut dokumentointiin, millaisia ajatuksia se sinussa herättää?
- Millaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia dokumentoinnilla on?
- Mitä ajattelet erilaisista dokumentointilomakkeista?
- Miten dokumentointi sopii päiväkotiin?
- Haluaisitko muuttaa päiväkodissa tapahtuvaa dokumentointia? Jos, niin miten?
- Millaista olisi ilman dokumentointia?
- Mitä muuta haluat sanoa?