



Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyksessä

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto, s-posti: jan-erik.mansikka@helsinki.fi

TIIVISTELMÄ: Artikkelissa käsitellään pedagogista dokumentointia, joka on saanut merkittävän aseman uusissa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2018). Ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, mitä käsite tarkoittaa ja miten sitä tulisi soveltaa käytännössä. Artikkelissa tarkastellaan pedagogista dokumentointia Reggio Emilian kasvatussuuntauksen näkökulmasta mutta myös teoreettisia avauksia ja keskustelua, joka ammentaa virikkeitä jälkistrukturalistisesta ajattelusta. Reggio Emilia -suuntauksen puitteissa pedagogisesta dokumentoinnista piirtyy kuva, joka varhaiskasvatuksen kentällä toimii välineenä demokratian, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Deleuzen ja Guattarin ajatteluun nojaten artikkelissa argumentoidaan, että pedagogista dokumentointia tulisi kehittää suuntaan, jossa edistetään yhteisöllistä ja tilannekohtaista reflektointia, jottei dokumentointi jähmety ulkokohtaiseksi ja normatiiviseksi kehittämis- ja arviointimenetelmäksi. Pedagoginen dokumentointi näyttäytyy tällaisesta näkökulmasta vaativana mutta luovana työvälineenä, joka istuu hyvin pohjoismaiseen varhaiskasvatuskulttuuriin; siinä toiminta- ja arviointikulttuuria säätelevät normit ovat verrattain väljät.

Asiasanat: *pedagoginen dokumentointi, Reggio Emilia, jälkistrukturalismi, osallisuus, varhaiskasvatuksen arviointi*

ABSTRACT: The article deals with the concept of pedagogical documentation, which has gained an important role in the new Curriculum of Early Childhood Education (2018). It is however not unequivocal what the concept entail and how it should be implemented in practice. The main objective of the article is to look at pedagogical documentation from the perspective of Reggio Emilia, as well as some theoretical

perspectives influenced by poststructuralist thinking. Within these discourses, pedagogical documentation appears to be demanding, but opening up new possibilities. From Reggio perspective, and leaning on Deleuze and Guattari, it is also argued that pedagogical documentation ought to be based on collective and situation-based reflexivity; otherwise, it will easily be solidified to a normative practice of evaluation. From such a perspective, pedagogical documentation as a working method fits well into the ECEC culture in the Nordic countries, where a certain openness in relation to learning and evaluation in ECE.

Keywords: *Pedagogical documentation, Reggio Emilia, post-structuralism, participation, evaluation of Early Childhood Education*

Johdanto

Dokumentoinnin eri muodot ovat enenevässä määrin tulleet osaksi päiväkodin rutiineja, ja siten ne tietyllä tavalla hallitsevat henkilökunnan toimintaa. Ne vievät henkilökunnan huomiota ja aikaa ja myös vaativat työyhteisöltä panostusta koulutukseen ja kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisille dokumentoinnista on tullut tärkeä väline, jolla henkilökunta osoittaa ammattiosaamistaan.

Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) pedagoginen dokumentointi saa merkittävän aseman. Pedagogisen dokumentoinnin käsite, joka Suomessa aikaisemmin on ollut melko lailla periferiassa, nostetaan nyt toimintakulttuurin keskiöön. Tästä on seurannut, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on valtakunnallisella tasolla toivonut täydennyskoulutusta aivan erityisesti lapsen osallisuuteen ja pedagogiseen dokumentointiin liittyen (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 35–36).

Pedagogisen dokumentoinnin käsite ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen. Tähän asti käsitettä on Suomessa määritelty ensisijaisesti ohjausdokumenteissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Vlasov ym., 2018). Yleisesti ottaen suomenkielistä dokumentointia ja pedagogista dokumentointia käsittelevää kirjallisuutta on kovin vähän. Tutkimusta aiheesta on Suomessa niukasti (ks. Paananen & Lipponen, 2018) ja toistaiseksi on julkaistu vain yksi väitöskirjatutkimus (Rintakorpi, 2018). Pedagogista dokumentointia tulisikin pohtia eri näkökulmista ja monivivahteisesti suhteessa suomalaiseen toimintakulttuuriin.

Tässä artikkelissa käsitellään pedagogista dokumentointia ja sen suhdetta Reggio Emilia -pedagogiikkaan. Artikkelissa kysytään minkälaisia merkityksiä ja sisältöjä pedagogiseen dokumentointiin liitetään Reggio Emilia -kasvatussuuntauksen näkökulmasta. Miksi Reggio Emilia on kiinnostava tässä yhteydessä? Vaikka pedagogisen dokumentoinnin käsite on verrattain uusi suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä, se on jo vakiintunut muissa Pohjoismaissa. Erityisesti Ruotsissa käytävä keskustelu pedagogisesta

dokumentoinnista on saanut merkittäviä vaikutteita juuri Reggio Emilian suunnasta, ja Region toimintamuodot on nähty mm. postmodernin (Dahlberg ym., 1999; Moss, 2001), posthumanismin (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2012) ja immanenssiontologian (Olsson, 2009; Elfström, 2013) valossa. Yleinen yhteinen nimittäjä näille voisi olla tukeutuminen jälkistrukturalistiseen ajatteluun. Uudet ohjausdokumentit, joissa painottuvat entistä enemmän lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus, tuovat Suomen varhaiskasvatuksen ideologista painopistettä lähemmäksi muita Pohjoismaita (Mansikka & Lundkvist, 2019), ja siten myös Reggio Emilian kasvatustilafilosofia ja siitä kumpuava teoreettinen keskustelu näyttäisi tulevan ajankohtaisemmaksi Suomessa.

Aloitin artikkelin tarkastelemalla dokumentoinnin käsitettä varhaiskasvatuksessa yleisesti sekä pedagogisen dokumentoinnin asemaa varhaiskasvatuksen ohjausdokumenteissa Suomessa. Tämän jälkeen käsittelen Reggio Emilian kasvatustilafilosofiaa ja dokumentoinnin merkitystä tässä suuntauksessa. Tästä siirrytään Reggio Emilian piirissä syntyneeseen teoreettiseen liikehdintään, joka ammentaa vaikutteita jälkistrukturalistisesta ajattelusta. Sen yhteydessä nojataan Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin ajatteluun, jota etenkin Ruotsissa on sovellettu varhaiskasvatukseen (esim. Lenz Taguchi, 2000; Dahlberg & Bloch, 2006; Olsson, 2009; Elfström, 2013), ja tarkastelen, mitä tämä ajattelu tuo pedagogisen dokumentoinnin käsitteeseen. Artikkelin lopussa pohdin vielä yleisellä tasolla pedagogisen dokumentoinnin haasteita ja varaumia.

Dokumentoinnista *pedagogiseen* dokumentointiin

Miksi varhaiskasvatuksessa ylipäätään dokumentoidaan? Dokumentointi on tietysti mielessä ihmisen muistin apuväline. Arjessakin dokumentoimme erilaisia asioita. Teemme erilaisia listoja esimerkiksi työnteon tai kaupankäynnin strukturoimiseksi. Kirjoitamme ehkä päiväkirjaa. Otamme valokuvia perheenjäsenistä tai ystäväistä. Kaiken tämän teemme, jotta voimme myöhemmin palata dokumentoituun tapahtumaan – havaintoon, ajatukseen tai kokemukseen. Dokumentointi on siten aina yhteydessä johonkin reaaliseen tapahtumaan, josta dokumentoinnin muodossa jää eräänlainen 'jälki' (vrt. Ferraris, 2013).

Lastentarhaliikkeen perinteeseen kuuluu, että dokumentoinnin avulla voidaan jakaa kokemuksia ja kuvauksia päivittäisestä toiminnasta henkilökunnan, lasten ja vanhempien välillä. Rintakorven (2018, s. 31) mukaan dokumentointi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on pääasiallisesti ollut yhteydessä kasvunkansiotyöskentelyyn. On kerätty lasten piirustuksia ja harjoitustehtäviä, on kuvattu juhlia ja retkiä tai asetettu esille lasten tekemiä askartelutöitä näytteeksi vanhemmille. Tällainen dokumentointi on mainittu myös edeltävissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodelta 2005,

joissa suositeltiin että ”kasvattaja dokumentoi lasten taiteellista toimintaa ja järjestää tilaisuuksia lasten taiteellisten tuotosten esittämiseen” (Stakes, 2005, s. 24).

Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) puhutaan ensisijaisesti pedagogisesta dokumentoinnista, josta on sekä yksilö- että yhteisötason kuvauksia. Voidaan puhua yksilötason kuvauksista, kun dokumentoinnin kohde on lapsi ja pedagogisen dokumentoinnin tulisi ”tuottaa tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista” sekä dokumentoinnin yhtenä tehtävänä on, ”että henkilöstö oppii tuntemaan yksittäistä lasta” (s. 37). Yksilötasoon liittyy myös määritelmä, jonka mukaan sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelma että ”lasten kehityksen ja oppimisen tuen arviointi” tulisi nähdä osana pedagogisen dokumentoinnin prosessia (s. 37)

Pedagogista dokumentointia kuvaillaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa myös yhteisötason ja toimintakulttuurin näkökulmasta. Se nähdään jatkuvana prosessina, ”jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta muodostavat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 37). Sitä tulisi hyödyntää ”esimerkiksi työtapojen, oppimisympäristöjen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen muokkaamisessa jatkuvasti lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaaviksi” (s. 37). Pedagogisen dokumentoinnin kohde ei ole vain yksittäinen lapsi tai lapsiryhmä vaan toimintakulttuuri yleisemmällä tasolla, jossa ”[p]idemmältä aikaväliltä kootut dokumentit ovat tärkeä osa pedagogisen toiminnan arviointia ja henkilöstön toiminnan itsearviointia” (s. 37).

Vähän toisenlainen jaottelu tulee esille raportissa *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset* (Vlasov ym., 2018), jossa pedagogisen dokumentoinnin määrittelyssä erotellaan sisältö prosessista.

Sisältö heijastaa sitä, mitä lapset sanovat ja tuottavat ja kuinka sitä tallennetaan. Prosessi puolestaan viittaa siihen, miten näitä materiaaleja peilataan pedagogiseen työskentelyyn. Parhaimmillaan pedagoginen dokumentointi toimii pedagogiikkaa eteenpäin ohjaavana ja kehittäväenä aktiivisena työkaluna. (Vlasov ym., 2018, s. 58.)

Näkisin että näitä molempia yllä olevia erotteluja (yksilö/yhteisö ja sisältö/prosessi) yhdistämällä saadaan nelikenttä, jossa pedagogisen dokumentoinnin eri puolet saadaan näkyviin (ks. taulukko 1).

Tätä taulukkoa voi lukea siten, että sisältöpuoli sekä yksilö- että yhteisötasolla viittaa dokumentointiin muttei vielä välttämättä ole *pedagogista* dokumentointia. Prosessipuoli sitä vastoin liittyy pohdintaan, joka tekee dokumentoinnista pedagogisen. Tämä on linjassa Lenz Taguchin (2013, s. 13) näkemyksen kanssa, sillä siinä perinteinen dokumentointi nähdään (retrospektiivisenä) tekniikkana havainnoida tai kuvata lapsen

tuotoksia, ajatuksia tai toimintaa erotukseksi pedagogisesta dokumentoinnista, jossa aikuiset, mielellään lasten kanssa, pohtivat dokumentointia (prospektiivisesti) tavalla, jossa se vaikuttaa toimintakulttuuriin. Pedagogisen dokumentoinnin voidaan siis sanoa edellyttävän, että (lapsilähtöiset) havainnot ja dokumentoinnit – eli sisällöt – otetaan mukaan toimintakulttuuria suunniteltaessa joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti.

TAULUKKO 1 Sisältö ja prosessi pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä

	Sisältö (lapsilähtöisyys/osallisuus)	Prosessi (pedagogiikka)
Yksilö	Havainnoi ja dokumentoi lapsen kokemusmaailmaa	Yksittäisten lasten kehityksen ja tavoitteiden tukeminen esim. lapsen vasun kautta
Yhteisö	Havainnoi ja dokumentoi yhteisön toimintakulttuuria	Yhteinen ymmärrys pedagogisen toimintakulttuuriin kehittämisestä dokumentoinnin pohjalta

Suomessa Kati Rintakorpi on tutkinut pedagogista dokumentointia väitöskirjassaan (Rintakorpi, 2018). Hän kysyy, minkälaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin pedagoginen dokumentointi liittyy sekä mitkä ovat sen toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet varhaiskasvatuksessa. Myös Rintakorven lähtökohtana on yllä oleva jaottelu sisältö- ja prosessipuoleen, kun hän toteaa, että dokumentin voima riippuu siitä, millä tavalla sitä käytetään.

”Dokumentit pelkinä tallenteina ovat ’heikkoja’, mutta niistä voi tulla ’vahvoja’ moniäänisten tulkintojen ja tavoitteellisen reflektoinnin kautta – siis silloin kun puhutaan pedagogisesta dokumentoinnista” (Rintakorpi, 2018, s. 17).

Mitä enemmän dokumentti vaikuttaa sosiaaliseen käytäntöön, sitä voimakkaampi se on. Kun ympäröivää todellisuutta dokumentoidaan, sen sisältö voidaan altistaa avoimeen pohdintaan ja siihen voidaan myös palata myöhemmin eri näkökulmista. (Vrt. Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014; Rintakorpi, 2016.)

Rintakorpi ja Reunamo (2016) tarkastelevat dokumentoinnin suhdetta päiväkodin oppimisympäristöön Suomessa laajaan määrälliseen aineistoon nojautuen. Tulokset osoittavat, että pedagoginen dokumentointi (joka määriteltiin toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun käytettävänä dokumentointina) korreloi lapsilähtöisen toimintakulttuurin kanssa ja varhaiskasvattajat, jotka soveltavat pedagogista dokumentointia, ovat tyytyväisempiä omaan ammatilliseen suoriutumiseensa kuin ne, jotka eivät sitä tee. (Ks. Rintakorpi, 2018, s. 50.)

On myös muita Suomessa tehtyjä tutkimuksia, joissa dokumentoinnin ja lapsilähtöisen toimintakulttuurin yhteys nostetaan esille. Esimerkkinä vaikkapa Jaakko Hilpön (2016) tutkimus lasten osallisuudesta, Piia Roosin (2015) tutkimus lasten kerronnasta tai Marjukka Riihelän ja Liisa Karlssonin sadutusmenetelmään pohjautuvat kirjoitukset (Riihelä, 2012; Karlsson, 2014). Samalla on syytä todeta, että pedagoginen dokumentointi Suomessa kuitenkin harvoin toteutetaan yhteisöllisessä merkityksessään, siis siten, että dokumenttien pohdinta ulottuisi yhteiseen toimintakulttuurin reflektioon (ks. Rintakorpi, 2016). Vaikka pyrkimys olisi arvioida päiväkodin toimintaa, arvioinnin kohteeksi joutuvat kuitenkin usein vain yksilöllisen lapsen kyvyt ja valmiudet (ks. Alasuutari, 2010; Alasuutari & Karila, 2009; Alasuutari ym., 2014, s. 79). Tämä ilmenee myös Karvin varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon arvioinnissa, jossa todetaan, että lasten vasuissa usein keskitytään ”kuvailemaan lasta ja lapselle asetettuja tavoitteita, eikä niinkään sitä, kuinka toiminta järjestetään lapsen oppimista ja kehitystä tukeväksi” (Repo ym., 2018, s. 130).

Näyttäisi siis olevan erityinen haaste siirtää painopiste lapsen arvioinnista toiminnan, instituution tai opettajan arviointiin. Kuitenkin kansainvälinen tutkimus osoittaa, että varhaiskasvattajat kokevat juuri pedagogiseen dokumentointiin liittyvän kollegiaalisen pohdinnan erityisen arvokkaaksi sekä lasten oppimisen näkyväksi tekemisen että myös toimintakulttuurin kehittämisen suhteen (Buldu, 2010; Bjärvås, 2011). Mielenkiintoinen tässä suhteessa on myös Knaufin (2015) Saksassa tekemä tutkimus. Niissä tutkimuksen kohteissa, joissa dokumentointi kohdistui arvioimaan lapsia yksilöllisesti, sovellettiin usein korkeaa standardisoitumisen astetta. Henkilökunnan suhde dokumentointiin kohteissa oli usein ulkokohtainen. Paikoissa, joissa sovellettiin Reggio Emilia -pedagogiikkaa, dokumentointi kohdistui yhteisiin prosesseihin, joissa oppimista ja tutkimista ja arviointia tehtiin yhdessä lasten kanssa. Tällöin dokumentointi oli sisäistetty osaksi pedagogista toimintakulttuuria.

Tämän valossa voidaankin kysyä, missä määrin Reggio Emilia -suuntaus voisi innoittaa suomalaisia päiväkotiteja kehittämään pedagogista dokumentointia entistä enemmän työvälineeksi, ”jolla toimintaa tehdään näkyväksi ja jonka avulla toimintaa arvioidaan yhdessä henkilöstön ja lasten kesken” (Vlasov ym., 2018, s. 62).

Reggio Emilian kriittinen ja emansipatorinen pedagogiikka

Reggio Emilian kasvatussuuntaus rajoittuu ensisijaisesti varhaiskasvatuksen piiriin. Tässä se poikkeaa esimerkiksi Steiner- tai Montessori-pedagogiikasta. Se on myös suuntaus, jossa ei ole toteuteta järjestelmällistä metodologiaa. Pikemminkin Reggio

Emilia edellyttää henkilökunnalta kokeellista asennetta, jonka avulla pyritään tekemään oma toiminta näkyväksi moniulotteisella tavalla.

“Reggio does not offer a recipe nor a method and cannot be copied because values can only be lived (...) Reggio provides us with a sort of lens for looking at our own situations, (...) a lens which helps to make the invisible visible and to see what is visible in a different light” (Moss, 2001, s. 132–133).

Suuntauksen perustajana pidetään Loris Malaguzziä (1920–1994), joka heti toisen maailmansodan päätyttyä rakennutti yhteisöllisin voimin uudenlaisen koulun, jossa jopa aikaansa nähden radikaalilla tavalla vaalittiin demokraattisia kasvatuservoja ja lasten oikeuksia. Virikkeenä uudelle kasvatussuuntaukselle oli se valtaisa pettymys, jonka Mussolinin fasistinen yhteiskuntajärjestys oli tuottanut ja jonka taakse myös katolinen kirkko koululaitoksineen oli Italiassa asettunut (Smidt, 2013, s. 11). Tässä mielessä Reggio Emilia kasvoi maaperästä, jossa nähtiin ajatus uudenlaisesta, itsenäisestä ja kriittisestä kansalaisesta.

Vasta 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä Reggio Emilia -liike kansainvälistyi ja alkoi levitä ympäri maailmaa. Reggion lähtökohdista on viimeisten 20 vuoden aikana kasvanut erilaisia tulkintoja eri konteksteissa (ks. myös Rintakorpi, 2018, s. 19–27). Tukeudun tässä yhteydessä pääosin Ruotsissa kehittyneeseen tulkintaan lähinnä kahdesta syystä: ensinnäkin tutkimus ja kehitystoiminta pedagogisen dokumentoinnin ympärillä on siellä ollut vilkasta, ja toisaalta varhaiskasvatuksellinen konteksti Ruotsissa on monelta osin samanlainen kuin Suomessa.

Reggio Emilian kasvatukselliset kokeilut tulivat itse asiassa laajemmin tunnetuiksi Italian ulkopuolella ensimmäiseksi juuri Ruotsissa pienen ryhmän aktiivisen toiminnan kautta (ks. Barsotti, 2011, s. 33–38), ja koska Reggio Emilian maailmaa kiertävä näyttely teki ensimmäisen ulkomaanvierailunsa syksyllä 1981 juuri Tukholmaan (Moss, 2016, s. 169; Elfström, 2013, s. 112). Tämä on varmasti vaikuttanut siihen, että kunnallinen varhaiskasvatus Ruotsissa etenkin 1990-luvulta lähtien on saanut hyvin paljon vaikutteita Reggio Emilian kasvatustilastoista¹, niinkin paljon, että reggiolaisen ajattelun on nähty saaneen ongelmallisen hegemonisen aseman (Folkman, 2017).

Suomessa Reggio Emilia -pedagogiikka ei ole saanut vastaavaa jalansijaa. Rintakorpi (2018, s. 30) toteaaakin, että Reggio Emilia -kasvatusajattelu Suomessa ”nähtiin pitkään – ja nähdään mahdollisesti vieläkin – melko yksipuolisesti kuvataidekasvatuksen ja lasten luovuuden tukemisen näkökulmasta” kun taas ”kyseenalaistaminen, yksilöllisyys ja osallisuus ovat uusia asioita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa”. On tosin mielenkiintoista, että yksi merkittävä Ruotsissa ilmestynyt Reggio Emilia -kirja, Wallin (1993), perustuu etnografiseen aineistoon helsinkiläisestä Vironniemen päiväkodista.

Reggio Emilian yhteydessä ei puhuta pedagogisesta dokumentoinnista vaan dokumentoinnista yleisesti. Pedagogisen dokumentoinnin käsite otettiin käyttöön Ruotsissa, jossa sille annettiin reggiolainen määritelmä – eli prosessi, jossa havainnoidaan, dokumentoidaan ja reflektoidaan dokumentoinnin pohjalta (Dahlberg, Pence & Moss, 1999; Rintakorpi, 2018, 20). Pedagoginen dokumentointi mainittiin varhaiskasvatuksen raportissa Ruotsissa jo 1997.ⁱⁱ Siitä lähtien pedagogisesta dokumentoinnista on tullut varhaiskasvatuksessa yleinen käytäntö Ruotsissa. Vuonna 2008 yli puolet Ruotsin kunnallisista päiväkodeista sanoi työskentelevänsä pedagogisen dokumentoinnin parissa tavalla tai toisella (Skolverket, 2008; Lenz Taguchi, 2013, s. 6).ⁱⁱⁱ

Reggio Emilian lapsilähtöisellä pedagogiikalla on kaksi käytännön tasolla olevaa erityispiirrettä, jotka vaikuttavat olennaisesti henkilökunnan toimintaan ja työnkuvaan. Yksi on *aika*. Alkuperäisissä Reggio Emilia -päiväkodeissa Italiassa pedagogit käyttävät kuusi tuntia viikossa toimintaan, jossa lapset eivät ole mukana. Tämä aika käytetään kehittämiseen, suunnitteluun, valmistamiseen ja vanhempien tapaamiseen. Toinen erityispiirre on *yhteistyö*. Pedagogit ja muu henkilöstö pyrkivät aina työskentelemään ainakin pareittain. Kokonaisuudessaan yhteisöä leimaa pyrkimys nähdä lapset kyvykkäinä ja toimeliaina, ja pyrkimyksenä on luoda ympäristö, jossa eletään ja toimitaan yhdessä. Näin lasten osallisuus on aina ollut pedagogian keskeinen lähtökohta (Abbott & Nutbrown, 2001, s. 4–6).

Reggion piirissä ihmisen tiedonmuodostusta tulisi tarkastella sosiokonstruktivistisessa viitekehyksessä, eli tietoa sellaisenaan ei voi saavuttaa objektiivisen todellisuuden muodossa.

“Knowledge is not something absolute, existing outside context and unchangeable – and, as such transmittable to the child. From Reggio’s perspective, knowledge is the product of a process of construction, involving interpretation and meaning-making.”
(Moss, 2001, s. 127–128.)

Oppimisen nähdään rakentuvan tilannesidonnaisesti ja yhteisöllisesti. Perinteinen sisältöorientoitunut varhaiskasvatuksen opettamiskulttuuri, joka ensisijaisesti perustuu annettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja opetussuunnitelman toteuttamiseen, nähdään lähinnä loukkauksena lasten oikeuksia kohtaan, toimintana, jossa ei kunnioiteta lapsen oppimista (Mcnally & Slutsky, 2018; Rinaldi, 2004; Dahlberg ym., 1999). Tällainen asenne lapsen oppimista kohtaan johtaa helposti lasten normalisoivaan arviointiin (Lenz Taguchi, 2012, s. 18).

Reggio Emilian lähtökohtiin kuuluu myös, että vastustetaan hierarkkista ajattelua ja luotetaan ryhmän tai yhteisön luovaan voimaan. Jo aivan alussa pyrkimyksenä oli luoda vaihtoehtoisia paikkoja perinteisille, koteja korvaaville lastentarhoille, joissa henkilökunnan nähtiin omaksuvan tiettyjä matriarkaalisia ominaisuuksia. Reggio Emilian

kasvatusinstituutiot nähdään yhteisenä tilana ilman jyrkkiä rajoja, avoimina naapuristoon ja ympäröivään yhteiskuntaan päin. Ne ovat eläviä keskuksia avoimelle ja demokraattiselle kulttuurille (Moss, 2016; vrt. Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 123; Reynold & Duff, 2015, s. 93–94).

Pluralismi ja moniäänisyys ovat keskeisiä arvoja, joita dokumentoinnin tulisi edistää. Dokumentoinnissa tulisi tuoda esille erilaisia näkökulmia maailmassa olemiseen etenkin lapsen horisontista käsin. Lasten ajatukset, toiminta ja puheet ovat yhtä arvokkaita kuin jokaisen muun ihmisen näkökulma. Tarkoitus ei ole löytää vastauksia vaan pikemminkin luoda yhdessä lasten kanssa edellytyksiä erilaisille kysymyksille. Tärkeää on silloin ymmärtää dokumentointia siten, ettei se ole lineaarista tai sulkeutuvaa, vaan se on keino, jolla pyritään löytämään uusia näkökulmia (Turner & Wilson 2009, s. 9).

Tästä tulemmekin alueelle, jossa Reggio Emilian lähtökohdat mielenkiintoisella tavalla leikkaavat jälkistrukturalistista ajattelua.

Reggio Emilia ja jälkistrukturalistinen ajattelu

Jälkistrukturalismi on hyvin laaja-alainen nimitys filosofiselle suuntaukselle, jossa huomio kohdistuu ensisijaisesti merkityksen tuottamiseen. Suuntauksen voi nähdä osana 1900-luvun niin sanottua kielellistä käännettä (*linguistic turn*), jonka mukaan käsityksemme maailmasta rakentuvat aina kielellisessä vuorovaikutuksessa. Ilmiöiden todellisen olemuksen tai totuuden tavoittelu tapahtuu aina tietynlaisessa kielipelissä (ks. Rorty, 1991). Ihmiset luovat representaatioita käsitteiden, kategorioiden ja luokittelujen avulla, mutta ne eivät kuitenkaan kuvaa objektiivista maailmaa (Foucault, 1989). Tällaisen näkemyksen mukaan voi sanoa, että

”kieli ei ole peili, joka heijastaa todellisuutta, eikä myöskään paketti, joka kulkee lähettäjältä vastaanottajalle – vaan merkitysjärjestelmä, joka mahdollistaa erilaisten valintojen tekemisen. Nämä valinnat taas ovat suhteessa siihen, kuka kieltä käyttää ja missä sosiokulttuurisessa tilanteessa sitä käytetään.” (Kuortti, Mäntynen ja Pietikäinen, 2008, s. 28.)

Jälkistrukturalistinen ajattelu on tullut tärkeäksi myös kasvatuksen alueella etenkin hallinnan ja kontrollin käsitteiden myötä. Kun perinteisempi filosofia usein on nojannut lähtökohtiin, joissa tavoitellaan jotakin olemuksellista ja yleispätevää, jälkistrukturalisti näkee tämän tyyppisen ajattelun helposti johtavan normalisoivaan käytäntöön (Dahlberg & Bloch, 2006). Silloin jää huomioimatta, miten tiedollista maailmaamme itse asiassa ’konstruoidaan’ erityisesti erilaisten valtasuhteiden avulla.

Eräs mielenkiintoinen ajattelija jälkistrukturalistisessa traditiossa on ranskalainen filosofi Gilles Deleuze (1925–1995) ja hänen yhteistoimintansa psykoanalyytikko Felix Guattarin (1930–1992) kanssa. Otan tässä tarkasteluun muutamia heidän keskeisiä lähtökohtiaan ja yhdistän ne keskusteluun pedagogisesta dokumentoinnista.

Deleuze ja Guattari nimittävät filosofiaansa nomadiseksi, mikä viittaa siihen, että ajattelulla ei oleteta olevan varsinaista perustaa tai keskustaa, josta käsin ihmisen toiminta määräytyisi. Nomadinen ajattelu luo itse itsensä ihmisen eri kohtaamisissa ja suhteissa. Sillä ei ole sellaista ”sisäisyyttä”, joka antaisi ajattelulle varmuuden ja subjektille kiinteän identiteetin. Yksilöllisen subjektin taustalla ei ole jotakin olemuksellista, joka olisi maailmasta irrallaan, vaan ihmisen subjektiivisuus tulisi ymmärtää jatkuvana prosessina (Deleuze, 1992; Deleuze & Guattari, 1993; Dahlberg & Bloch, 2006; Olsson, 2009, s. 26). Deleuze ja Guattari määrittivät ajatteluaan myös geofilosofiaksi, jossa ajattelun liikkuvuutta voidaan ilmaista käyttäen hyväksi kartografisia käsitteitä kuten karttoja, diagrammeja, viivoja ja tasoja (Deleuze ja Guattari, 1993, s. 91–120).

Ihminen on Deleuzen ja Guattarin mukaan ”segmentoiva eläin” (Deleuze & Guattari, 1987, s. 208). Elämämme on läpeensä segmentoitu sekä fyysisesti että sosiaalisesti. Tiet on segmentoitu kaupungin järjestyksen mukaisesti. Talo on saanut järjestyksen eri huoneiden tarkoitusten myötä. Työpaikka on organisoitu työn vaatimusten mukaisesti. Segmentointi on hyvin monimuotoista, mutta se näyttäytyy aina enemmän tai vähemmän jäykkänä tai notkeana (s. 209–210), mikä ei ole yhteydessä kokoon vaan pikemmin organisointiin. Jäykkä organisointi perustuu annettuihin suhteisiin yksittäisten objektien välillä. Notkea organisointi taas on virtaavampi ja nojautuu eri voimiin ja niiden intensiteettiin. Molemmat puolet toteutuvat samanaikaisesti ja kaikkialla eri yhteyksistä riippuen. Ne erottuvat toisistaan jäykkyyden ja notkeuden välisen suhteen mukaan. Mitä jäykempi jokin on, sitä enemmän se vastustaa muutosta, ja mitä notkeampi, sitä avoimempi se on muutokselle (Deleuze & Guattari, 1987, s. 208–231; ks. Adkins 2015, s. 131).

Myös varhaiskasvatuksen toimintaa voidaan tarkastella segmentoinnin näkökulmasta. Tämän on tehnyt Olsson (2009, s. 57–88) Reggio Emilian kontekstissa. Esimerkki jäykästi (ja kehämäisesti) organisoidusta segmentistä on, kun kaikki värähtelee jonkin keskitetyn voiman ympärillä. Esimerkkinä voisi mainita valtiokoneiston, kun se toimii kansalaisiaan tarkkailevana ja rankaisevana silmänä. Jos koulutussysteemiä – ja varhaiskasvatusta sen myötä – tarkastellaan valtion jatkeena, se voidaan myös nähdä eräänlaisen (keskus)hallinnan työkaluna. Tällaiseen segmentoitumiseen voidaan myös katsoa kuuluvan esimerkiksi sen, että varhaiskasvatukselle määritellään hyvin konkreettiset tehtävät ja selkeät tavoitteet (s. 60).

Esimerkki notkeasta segmentoitumisesta on, kun jälkimodernin yhteiskunnan piirteet heijastuvat toimintaan. Yhteiskunnan muodot eivät rakennu yhtenäiskulttuurin varaan, vaan syntyy erilaisia paikallisia toimintatapoja. Kasvatuksen ja koulutuksen kentällä näin tapahtuu esimerkiksi, kun irtaudutaan keskusjohtoisuudesta ja annetaan tilaa joustaville toimijoille, jotka alkavat profiloimaan kouluja ja päiväkoteja, ja niiden myötä vanhemmille tarjoutuu valinnanmahdollisuuksia. Notkeaa järjestystä syntyy luontevasti varhaiskasvatuksessa, kun esimerkiksi lapset, vanhemmat ja erilaiset verkostot pääsevät vaikuttamaan kasvatustoimintaan ja sen päämääriin (Olsson 2009, s. 60).

Deleuze ja Guattari (1987) kuvaavat jakoa jäykän ja notkean segmentoinnin välillä myös siirtymänä kurinpidollisesta yhteiskunnasta kontrolliyhteiskuntaan. Tunnusomaista kontrolliyhteiskunnalle on, että sisä- ja ulkopuolen välinen raja hämärtyy. Pyritään luomaan läpinäkyvyyttä siten, että erilaiset yhteiskunnalliset instituutiot ”koulusta mielisairaalaan ja armeijasta tehtaaseen ovat joutuneet avautumaan jatkuvan kasvatuksen, avohoidon, uuden turvallisuusajattelun ja uuden tuotannon myötä” (Vähämäki, 2004, s. 33). Kontrolliyhteiskunnassa ja notkeassa modernissa olemme kehittäneet uudentyyppisen hallinnan muodon, joka ei enää rajoita kansalaisten ulkoisia vapauksia, vaan pyrkii ohjaamaan kansalaisia sisältäpäin ottamalla hallinnan kohteiksi ihmisen uskomukset ja halut.

Myös päivähoiton institutionalisoitumisen Suomessa voi nähdä siirtymänä jäykästä notkeaan segmentointiin. Alasuutari (2009) piirtää ääriiviivat päivähoiton kehitykseen Suomessa kahden erityyppisen kehitysvaiheen kautta. Institutionalisoitumisen ensimmäisessä vaiheessa (etenkin 1970- ja 1980-luvulla) lasta tarkasteltiin paljolti ”passiivisena virikkeiden vastaanottajana” (s. 59) ja lapsen kehitys rakentui kehityspsykologiselle ajattelulle. Päivähoiton määrällinen kehitys varjosti laadullisia aspekteja. Siirtymä institutionalisoitumisen toiseen vaiheeseen on tuonut mukanaan uudenlaisia varhaiskasvatuksen arvoja. Lapsen yksilöllisyys ja ainutkertainen persoonallisuus on syrjäyttänyt yleispätevät oletukset lapsen kehityksestä ja oppimisesta, ja henkilökunnalta oletetaan uudenlaista herkkyyttä: heidän tulisi tunnistaa lapsen ”sisäistä” maailmaa – tunteita, ajatuksia ja mielenlaatua (s. 61). Olemme vähitellen omaksuneet uudenlaiseen ideaalin lapsesta, joka on kompetentti, autonominen ja joustava. Samalla tulemme ehkä korostaneeksi lapsen yksilöllisyyttä niin, että lapsista tehdään kulutusyhteiskunnan toimijoita (vrt. Kjörholt & Qvartrup, 2012).

Deleuzen ja Guattarin mukaan ihmisellä on kuitenkin aina mahdollisuus ylittää jäykän ja notkean segmentoinnin vastakohtaisuus. Etenkin ihmisten yhteistoiminta voi synnyttää eräänlaisen luovan tilan, jota ei voi määritellä tämän polariteetin puitteissa. Toiminta voi saada intensiteetin, jossa se notkeudessaan ylittää tietyn rajan, ja näin syntyy jotakin ennalta odottamatonta. Deleuze ja Guattari puhuvat pakoviivoista [*lines of flight*], joissa

syntyy jotakin täysin uutta mutta ei lineaarisesti aikaisemman johdosta (Deleuze & Guattari 1987, s. 223-234; ks. myös Olsson 2009, s. 58). Se on kollektiivista luovuutta, joka edellyttää kiinnittymistä yhteiseen tekemiseen, mutta ei kuitenkaan täysin ennalta määrättyjen muotojen avulla. Tällaisessa perspektiivissä oppimisprosessi on kuin orgaaninen prosessi, joka rihmaston lailla levittäytyy ja syvenee samaan aikaan. Olennaiset asiat tapahtuvat kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa. Merkitys, jota luodaan, on *immanentti* (sisäinen) suhteessa tapahtumaan ja sen luomaan verkostoon (rihmastoon).^{iv} Rihmaston vastakohtana on puumalli, jossa hierarkkisesti edetään alhaalta ylös (ks. Lenz Taguchi, 2012, s. 90).

Voisiko tämänkaltaisia tapahtumia – pakoviivoja ja rihmastoja – tunnistaa tai jopa tuottaa varhaiskasvatuksen piirissä? Olssonin (2009) mukaan voi. Tukeutuen omaan etnografiseen tutkimusaineistoon päiväkodeissa, hän toteaa, että

“from time to time though, there are moments where new and different may happen, something that increases all participants’ capacity to act and create interesting connections and features in between teachers and children as well as between the form and content of the practice. These are the moments of lines of flight.” (Olsson, 2009, s. 62–63).

Pakoviivat, eli luovat ennalta määräämättömät kollektiiviset tapahtumat, ilmenivät esimerkiksi projektien muodossa, kun opettajat ja lapset neuvottelivat toiminnasta ikään kuin ”itsensä ulkopuolella”, ja kun se, mitä haluttiin tarkastella tai ihmisten väliset suhteet eivät alussa olleet määräytyneitä, vaan kaikki oli liikkeessä. Myös tapahtumat, joissa lapset saivat osallistua ajan ja tilan organisoimiseen, nähtiin edellytyksinä pakoviivojen luomiseen (Olsson, 2009, s. 71–72).

Pedagoginen dokumentointi Reggion Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyksessä

Kuten olemme nähneet, Reggio Emilia -suuntausta ja jälkistrukturalistista ajattelua yhdistää sosiokonstruktivistinen asenne, jossa vuorovaikutuksen merkitys ihmisen tiedonmuodostuksessa korostuu. Lähtökohtaisesti pyritään olemaan tukeutumatta johonkin yleispätevään (esimerkiksi vahvan teorian muodossa), josta käsin toimintaa aina ohjataan. (Lenz Taguchi, 2012; 2013). Pedagoginen dokumentointi ei tässä yhteydessä tarkoita yksittäisten lasten kehityksen seuraamista suhteessa annettuihin kriteereihin tai lasten tuottamien dokumenttien keräämistä kansioihin. Pyrkimys on sen sijaan, että tavoitetaan lasten maailmassa olemisen tavalla, jossa opimme toisiltamme ja luomme merkityksiä yhdessä (Elfström, 2013, s. 117). Tällä tavalla dokumentoinnista

tulee jotakin, joka on ymmärrettävissä ainoastaan suhteessa siihen kontekstiin jossa sitä käytetään, rihmaston lailla levittäytyvänä.

Päiväkoti tai esikoulu, kuten kaikki yhteiskunnan instituutiot, voidaan nähdä vuotavana järjestelmänä: niihin sisältyy tapahtumia, jotka poikkeavat odotetusta tai pakenevat järjestystä. Varhaiskasvatuksen toiminnan reunaehdot on määritelty makrotasolla, laeissa ja ohjausdokumenteissa. Samalla kulkee koko ajan liike käytännön tasolta – mikrotasolta – kohti makrotasoa. Deleuzea ja Guattaria seuraten voisi sanoa, että makrotason päätökset rakentuvat lukemattomiin mikrotasolla vaikuttaviin yhteisöihin ja liikkeisiin, jotka yhdessä luovat monimutkaisen verkoston (vrt. Conley, 2010, s. 178). Reggion viitekehyksessä jokainen hetki sisältää mahdollisuuksia, jotka eivät vielä ole aktualisoituneet. Järjestyksen ja struktuurin sijaan tulisi siksi kiinnittää huomio myös siihen, mitä ei vielä ole mutta mikä voisi olla, jossa luodaan pakoviivoja. Tällainen lähtökohta toimii virikkeenä lähestyä varhaiskasvatuksellista toimintaa tutkivalla otteella – ylittää valmiita määritelmiä, vakiintuneita tapoja puhua, ajatella ja tehdä asioita. (Olsson, 2009, s. 24–25, Elfström, 2013, s. 122–125).

Pedagoginen dokumentointi tulisi nähdä työkaluna luovuuteen, jossa voimistetaan mikrotason yhteistoimintaa. Tarkastelemalla vain omaa toimintaa tavoitamme ehkä vain sen, minkä jo tiedämme. Oma toiminta päiväkodissa on niin lähellä, niin rutinoitunutta, että se voi näyttäytyä itsestään selvänä ja ilmeisenä. Siksi pedagogisen dokumentoinnin parissa työskentelevän olisi tärkeä yrittää tavoittaa ilmiöitä uusin silmin, uudesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta dokumentointi pedagogisessa merkityksessä tulisi tietystä mielessä laajentaa rooliaan representatiivisena pidikkeenä, jotta se voi muodostua elinvoimaiseksi työkaluksi, jolla tuotetaan jotakin uutta, ei ennalta määrättyä (Olsson, 2009, s. 112–113; Elfström, 2013, s. 105).

Pedagogisen dokumentoinnin ei siis tulisi kohdistaa katsettaan vain tunnistamiseen ja representaatioon, vaan sen tulisi prosessimaisesti myös pyrkiä luomaan uusia merkityksiä ja muotoilemaan ongelmia yhdessä lasten kanssa, jotta yhdessä voidaan viedä tutkittavaa asiaa eteenpäin. Lapset saattavat luoda merkityksiä, jotka poikkeavat aikuisen antamista käsitteistä. Nekin voivat olla merkityksellisiä. Tärkeää on kiinnittää huomio näkökulmien moninaisuuteen, sillä juuri siitä saattaa syntyä uusia odottamattomia polkuja (Olsson, 2009, s. 114). Tässä valossa myös demokratian käsite nousee keskeiseksi varhaiskasvatuksessa, jolloin toimintaa voidaan kehittää yhteisesti jaettujen päämäärien avulla (ks. Moss, 2007).

Dokumentointi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on perinteisesti ollut aikuislähtöistä ja kohdistunut yksilötason kuvauksiin (Rintakorpi, 2016). Kuitenkin juuri pedagogisen dokumentoinnin käsitteeseen kuuluu ottaa mukaan aiempaa laajempi näkökulma. Reggiolaisesta traditiosta kehittynyt pedagoginen dokumentointi korostaa osallisuutta,

toimijuutta ja demokratiaa ja edellyttää panostusta yhteisöllisyyteen (vrt. Rintakorpi, 2018, s. 30). Ruotsissa pedagoginen dokumentointi, Reggio innoittamana, määritellään usein ensisijaisesti välineenä tuottaa tietoa yhdessä ja yhteisöllisesti erotuksena sellaisesta dokumentoinnista, jossa arvioidaan yksilöä – siis lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta tai kuvakansiotoiminnasta (Elfström, 2013, s. 70; Lenz Taguchi, 2013, s. 7; Lenz Taguchi, 2012, s. 66; Skolverket, 2012, s. 13-14; Åsen & Vallberg Roth, 2012, s. 36).

Kuten aikaisemmin todettiin, Suomessa pedagogisen dokumentoinnin käsite ei ole yhtä dikotominen, vaan sisältää sekä yksilöllisen että yhteisöllisen puolen. Pedagoginen dokumentointi, etenkin Reggio Emilian filosofiaan tukeutuva, voi olla vaativa projekti henkilökunnalle. Esimerkiksi Elfströmin (2013, s. 261) tutkimuksessa ilmeni haasteita ainakin kolmesta näkökulmasta. Pedagoginen dokumentointi edellyttää tietynlaista filosofista ja teoreettista näkökulmaa oman pohdinnan taustalle (vrt. Alasuutari ym. 2014, s. 127). Se edellyttää myös paitsi konkreettista tietoa myös käytännön osaamista erilaisten dokumentaatiotekniikoiden hallinnassa. Lisäksi se edellyttää joustavaa organisaatiota, joka pitkäjänteisesti kykenee tukemaan henkilökunnan kollegiaalista työskentelyä ja kokeellista toimintaa.

On syytä myös nostaa esille muutamia kriittisiä näkökulmia pedagogiseen dokumentointiin. Emilson ja Pramling Samuelsson (2012) ovat tutkimuksessaan todenneet, että pedagoginen dokumentointi saattaa heikentää vuorovaikutuksen laatua aikuisten ja lasten välillä. He totesivat analysoituaan päiväkotien dokumentointitilanteita, että henkilökunta usein nojautui välineelliseen ja strategiseen työskentelytapaan, mikä jossain määrin vieraannutti heidän sellaisesta kommunikatiivisesta toiminnan muodosta, joka tutkijoiden mukaan tulisi olla laadukkaan varhaiskasvatuksen keskiössä. Lapsista tuli aikuisten tutkimusobjekteja, kun aikuiset jättäytyivät vuorovaikutustilanteiden ulkopuolelle. Tässä jouduttiin kauas lapsilähtöisestä toiminnasta, jonka pedagogisen dokumentoinnin tulisi edistää.

Samanlainen kritiikki toistuu Folkmanin (2017) tutkimuksessa, jossa diskurssianalyttisesti analysoidaan opettajien kertomuksia Reggio Emilia -suuntautuneissa päiväkodeissa Ruotsissa. Yhteistä tutkimuksen päiväkodeille oli, että ne harjoittivat Reggio Emilialle ominaista ”kuuntelemisen pedagogiikkaa”, mutta käytännön tasolla henkilökunnan kuuntelemisen tekniikat, pedagoginen dokumentointi mukaan lukien, usein loivat kuilun aikuisten ja lasten välille. Läsnäolo nykyhetkessä sai verrattain vähän huomiota. Vaikka tavoitteena olikin toimia lapsilähtöisesti ja lasten intressit huomioiden, käytännössä dokumentointi vaikeutti vuorovaikutuksellisia kohtaamisia (mts. 65–66).

Reggio Emilia -pedagogiikka on Ruotsissa Folkmanin (2017, s. 30) mukaan omaksuttu tavalla, joka tekee suuntauksista ideologisen järjestelmän, jossa on kiinteät arvot, toimintanormit ja oletukset maailmasta. Hän vertailee sitä uskonjärjestelmään, joka näyttäytyy yhteisinä käsityksinä muun muassa lähtökohdissa ("näin ajattelemme lapsista ja heidän oppimisestaan") ja metodologisessa toiminnassa ("näin teemme") (mts. 112). Reggio Emiliasta on Ruotsissa muodostunut eräänlainen valtakurssi varhaiskasvatuksen kentällä, ja se tuottaa jaottelua meidän ja heidän välillä (mts. 113–114). Pedagogisella dokumentoinnilla on keskeinen rooli tämän diskurssin muotoutumisessa.

Tämä on mielenkiintoista, koska lähtökohtaisesti Reggio Emilia on kehittynyt kriittisenä vaihtoehtona vakiintuneita varhaiskasvatuksen muotoja kohtaan, sellaisia muotoja, jotka pohjautuvat tietynlaiseen ohjelmaan tai diskursiiviseen järjestelmään (vrt. Lenz Taguchi 2013, s. 31). Siitä on kuitenkin muodostumassa oma järjestelmänsä, joka ikään kuin segmentoituu varhaiskasvatuksen kentällä. Toisin sanoen myös diskursiivivastaiset järjestelmät saattavat muuttua diskursiivisiksi järjestelmiksi. Deleuzen ja Guattarin viitekehyksessä voisi sanoa, että entinen notkea alkaa omaksua jäykempiä viivoja (vrt. Olsson 2009, s. 86).

Lopuksi

Dokumentointi varhaiskasvatuksessa ei ole neutraalia toimintaa. On väitetty, että erilaisilla dokumentoinnin muodoilla nykypäivän lapsia – kuten koko varhaiskasvatuksen kenttää – säädellään ja hallitaan jopa siinä määrin, että lapsuutta ja lasta rajataan, määritellään ja tuotetaan dokumentaation avulla (Alasuutari ym. 2014, 120). Dokumentoinnin taustalla voi nähdä sosiaalisia ja poliittisia ulottuvuuksia, jotka jossain mielessä määrittelevät, mihin dokumentoinnilla pyritään. Rekisteröinti ja dokumentointi päiväkodissa ovat tekniikoita, joiden avulla pyritään ohjaamaan toimintaa tiettyyn suuntaan (Alasuutari & Karila, 2009; Alasuutari ym., 2014).

Tässä valossa pedagoginen dokumentaatio voidaan nähdä välineenä itsehallinnan muodolle, jossa henkilökunta itse arvioi omaa toimintaansa: vastakohtana sille, että joku ulkopuolinen arvioisi toiminnan laatua, asetammekin tehtävän itsellemme (vrt. Alasuutari ym. 2014, s. 128). Itsearviointin avulla pyritään tuomaan oma toiminta uudella tavalla näkyviin, ja sen pohjalta toimintaa tulisi jatkuvasti arvioida ja kehittää. Tällaisella ajattelulla pyritään kohti jatkuvaa muutosta ja kehitystä, jossa toiminnan moottorin halutaan tulevan toiminnan sisältä. Pyritään siihen, että aikuisten ja lasten sitoutuneisuus ohjautuisi mahdollisimman paljon sisäisesti. Yhteisöllinen itseohjautuvuus, itsesääteily ja kontekstisidonnaisuus ovat käsitteitä, jotka sopivat mainiosti tällaisen itsehallinnan

piiriin. Tämä yhtyy myös Deleuzen ja Guattarin (1987) käsityksiin modernista kontrolliyhteiskunnasta, jossa pyrkimys on ohjata kansalaisia sisältäpäin ottamalla hallinnan kohteiksi ihmisen uskomukset ja halut.

Emme ole koskaan vapaita hallinnasta. Tietyt arvot ohjaavat aina koulutusjärjestelmän käytäntöjä, ja nämä arvot meidän tulee sisäistää. Voisi kuitenkin sanoa, että hallinnan eri muodoissa vallankäyttö vaihtelee. Sillä on merkitystä, missä määrin olemme ihmisinä osallisina tekemässä niin isoja kuin pieniä omaan toimintaamme koskevia päätöksiä. Kuten Vähämäki toteaa, Deleuzeen nojaten:

”Voima kasvaa ja laajenee osallisuudesta ja osallistumisesta, joka on vastakkaista vallalle. Sikäli kuin valta on sijoitettua, paikallistettua ja esineellistettyä, kun se on ostettavissa, myytävissä, valloitettavissa tai kaapattavissa, se heikentää, sitoo ja pidättää voimaamme. Valta heikentää toimintakykyämme.” (Vähämäki, 2004, s. 49)

Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian näkökulmasta nojaa vahvasti perintöön, jossa vaalitaan demokraattisia arvoja ja osallisuutta. Perintöön kuuluu myös pitkälle kehittynyt lapsilähtöinen toimintakulttuuri sekä yhteisten arvojen ja käytäntöjen jakaminen ja neuvottelemisen lasten, henkilökunnan ja vanhempien välillä. Reggion pedagogiikka näyttäisi perustuvan olettamukselle, että kun osallisuus ja lasten kunnioittaminen varhaiskasvatuksessa, mikropoliittisen toiminnan muodossa, kasvaa ja laajenee, myös päiväkodin toimintakyky olennaisesti voimistuu.

Pedagoginen dokumentointi on käsitteenä rantautunut suomalaisen varhaiskasvatuksen piiriin. Olen tässä yhteydessä tarkastellut sitä Reggio Emilian ja jälkistrukturalistisen ajattelun puitteissa, jossa lapsilähtöisyydelle annetaan yhteisöllinen ja toiminnallinen tulkinta. Tässä suuntauksessa on näkökulmia ja painotuksia, joita ei Suomessa vielä ole juurikaan esiintynyt, mutta jotka voivat innoittaa suomalaista varhaiskasvatusta tietynlaiseen kokeellisuuteen. Samalla on tärkeää, että säilytetään suhtautuminen pedagogiseen dokumentointiin notkeana. Käytännössä tämä myös tarkoittaa, että jos halutaan lasten osallistuvan osaltaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, kuuluu heillä myös olla vapaus kieltäytyä heitä itseään koskevasta dokumentoinnista (ks. Alasuutari ym., 2014, s. 43–44; Sparrmann & Lindgren, 2010).

Lähteet

- Abbott, L. & Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia*. Teoksessa L. Abbott & C. Nutbrown (toim.) *Experiencing Reggio Emilia. Implications for pre-school provision* (s. 1–7). Maidenhead: Open University Press.
- Adkins, B. (2015). *Deleuze and Guattari's A Thousand Plateaus: A Critical Introduction and Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajana. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54–69). Tallinna: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tallinna: Vastapaino
- Alasuutari, M., & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 70–88). Tallinna: Vastapaino.
- Alasuutari, M., Markström, A.-M., & Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Barsotti, C. (2011). *Mannen från Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjärvås, L.-L., (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 312. Göteborgs universitet.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten class- rooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teacher and Teacher Education*, 26(7), 1439–1449.
- Conley, T. (2005). Molecular. Teoksessa A. Parr (toim.) *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 177–178). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dahlberg, G., Pence, A., & Moss, P. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Postmodern perspectives*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., & Bloch, M. (2006). Is the Power to See and Visualize always a Power to Control. Teoksessa T. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (toim.) *“The Future Is Not What It Appears To Be”*. *Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology* (s. 105–123). Stockholm: HLS Förlag.
- Deleuze, G. (1992). *Autiomaan Kirjoituksia vuosilta 1967-1986*. Toimittaneet J. Kotkavirta, K. Rahkonen & J. Vähämäki. Helsinki: Gaudeamus.
- Deleuze, G. (2001). *Pure Immanence. Essays on A Life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *Mitä filosofia on?* Suom. L. Lehto. Tampere: Gaudeamus.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring. Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning* 21(5), 1–16.

- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja varhaisen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys 2017. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality: why it is necessary to leave traces*. New York: Fordham University Press
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnande i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Licentiatavhandling. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen: Stockholm universitet.
- Foucault, M. (1989). *The Order of Things*. London: Routledge.
- Hilppö, J. (2016). *Children's Sense of Agency: A Co-Participatory Investigation*. Research Report 382. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35(3), 232–248.
- Kjørholt, T., & Qvortrup J. (2012). *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Kuortti, J., Mäntynen, A., & Pietikäinen, S. (2008). Kielen rakennustelineillä: Kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteiden merkitys. *Tiedotustutkimus*, 31(3), 25–37.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intraaktiv pedagogik*. Falkenberg: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. Malmö: Gleerups.
- Mansikka, J.-E., & Lundkvist, M. (2019). Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland. *Nordisk tidskrift för pedagogikk och kritikk*, vol. 5, 2019, 111-129.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping Studies in Pedagogic Practices 1/2015. Linköpings universitet.
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2018). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education, *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925–1937.
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277.
- Mansikka. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 8(1) 2019, 100–120.
<http://jecer.org/fi>

- Moss, P. (2001). The otherness of Reggio. Teoksessa L. Abbott & C. Nutbrown (toim.) *Experiencing Reggio Emilia. Implications for pre-school provision* (s. 125-137). Maidenhead: Open University Press.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018.
- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapsille sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, (s. 197-234). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinaldi, C. (2004). The Relationship between Documentation and Assessment. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*. Vol. 11, no. 1.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. *Early Years*, 36(4), 399-412.
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, nro 24, Helsingin yliopisto.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Acta Universitatis Tamperensis 2015. Tampere University Press.
- Rorty, R. (1991). Wittgenstein, Heidegger and the reification of language. Teoksessa R. Rorty *Essays on Heidegger and others. Philosophical papers, volume 2* (s. 50-65). Cambridge: Cambridge University Press
- Reynolds, B. & Duff, K. (2015). Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education*, 3-13, 44(1), 93-100.

- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 318. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. Skolverkets allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete*. Stockholm: Skolverket.
- Smidt, S. (2013) *Introducing Malaguzzi: exploring the life and work of Reggio Emilia's founding father*. New York: Routledge
- Sparrmann, A. & Lindgren, A.-L. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 7(3-4): 248–261.
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes: Oppaita 56.
- Turner T. & Wilson, D. G. (2009). Reflections on Documentation: A Discussion With Thought Leaders From Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5–13.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 24:2018.
- Vähämäki, J. (2004). Muutos filosofian asiana. Teoksessa T. Taira & P. Väliaho (toim.) *Vastarintaa nykyisyydelle. Näkökulmia Gilles Deleuzen ajatteluun*, (s. 29–51). Tampere: Eetos.
- Wallin, K. (1993). *Flygandet mattor och forskande barn: om filosofin på ett daghem i Helsingfors jämfört med tankarna i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS förlag.
- Williams, J. (2010) Immanence. Teoksessa A. Parr (toim.) *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 128-130). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Åsen, G. & Vallberg-Roth, A.-C. (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

ⁱ Gunilla Dahlbergin johtama tutkimus- ja kehittämisprojekti, *Pedagogik i en föränderlig omvärld*, on ollut vahvasti vaikuttamassa tähän. Kolmivuotisessa projektissa työskenneltiin Reggio Emilian työkalujen avulla mutta sovellettuina ruotsalaiseen kontekstiin. Tähän kuului mm. projektityöskentely, pedagoginen dokumentointi sekä verkostoituminen tutkijoiden ja intressiryhmien kanssa (Elfström 2013, s. 113).

ⁱⁱ Merewetherin (2018, s. 2) väittää, että pedagogisen dokumentoinnin käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran Dahlberg, Moss & Pence (1999) teoksen yhteydessä. Mahdollisesti näin on laita tutkimuskirjallisuuden osalta, mutta käsite ilmaantui Ruotsiin jo 1997 raportissa *Att erövra*

omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén. Se oli valmisteleva julkaisu 1998 ilmestyneeseen varhaiskasvatuksen opintosuunnitelmaan Lpfö98, ja monet aloittivat työskentelyn pedagogisen dokumentoinnin parissa Ruotsissa tämän valmistelevan julkaisun innoittamina (Elfström 2013, s. 114).

iii Pedagogisen dokumentoinnin laajasta suosiosta kertoo sekin, että Skolverketin (Opetushallitustamme vastaava laitos) julkaisua *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation* vuodelta 2012 on ladattu enemmän kuin mitään muita julkaisuja (Folkman 2017, s. 14).

iv Immanentin käsite on aivan keskeinen Deleuzen filosofiassa. Käsitteet ja merkitykset ovat jotakin, jota luodaan, ne eivät ole annettuja. Mutta ennen kuin jokin tulee tietoisuuteemme ja jakaantuu subjektiksi tai objektiksi, on olemassa elämä, immanenssi, josta käsin tietoisuutemme sisältö tuottaa sisältöjä voimien, liikkeiden ja pakoviivojen avulla (Deleuze, 2001; Williams, 2010, s. 128).