49/2001

PORTFOLIO KODIN JA PÄIVÄKODIN YHTEISTYÖSSÄ

Marjaana Nikula

Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Kesä 2001
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

Nikula, Marjaana. Portfolio kodin ja päiväkodin yhteistyössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, 2001.136 s. ja liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tässä tapaus- ja toimintatutkimuksessa kuvaillaan ja arvioidaan järvenpääläisen päiväkodin esikouluryhmän portfoliotoiminnan aloitusvaihetta yhden toimintakauden aikana ja tarkastellaan portfolion mahdollisuuksia erityisesti kodin ja päiväkodin yhteistyövälineenä. Tutkimukseen osallistuivat esikouluryhmän lapset, opettajat ja vanhemmat.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on ekologiseen teoriaan (Bronfenbrenner 1979) pohjautuva kontekstuaalisen kasvun malli, jossa yhteistyötä tarkastellaan kahden mikrosysteemin, kodin ja päiväkodin, välisenä vuorovaikutuksena eli mesosysteeminä. Mesosysteemin toimivuus nähdään yhteisen kasvatustyön perustana.Tutkimuksessa portfoliota tarkastellaan kontekstuaalisen kasvun toimijatasojen näkökulmasta. Portfoliota on aiemmissa tutkimuksissa käytetty "siltana" eri kasvuympäristöjen välillä. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on erityisesti portfolion mahdollisuudet kodin ja päiväkodin vastavuoroisen vuorovaikutuksen välineenä. Toimintatutkimuksessa pyrittiin tukemaan portfoliotoiminnan aloitusvaihetta esikouluryhmässä ja yhteistyön edistymistä kodin ja päiväkodin välillä. Tutkijan rooli toiminnan suunnittelussa ja kehittelyssä oli aktiivinen, vaikka opettajat käytännössä toteuttivat toimintaa.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä käytettiin vanhempien strukturoitua lomakehaastattelua toiminnan alussa ja lopussa, neljän perheen teemahaastattelua, opettajien avointa kyselyä syksyllä ja kevään teemahaastattelua, lasten haastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Lisäksi käytettiin dokumenttiaineistoa (esim. lasten portfoliot ja opettajien portfoliopäiväkirja).

Käytännön toiminnassa ja vanhempien arvioimana portfoliotoiminnassa korostuivat yhteistyömuodoista tiedonvälitys kodin ja päiväkodin välillä, kasvatuskeskustelut ja lapsen kehityksen seuraaminen ja arviointi. Portfoliota käytettiin vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja vanhempien osallistumisen välineenä, mutta useimmat vanhemmat tarvitsivat päiväkodin henkilökunnan tukea omaan aktiiviseen toimintaansa. Vanhemmat eivät tutkimuksen aikana mieltäneet portfoliota niinkään yhteistyövälineeksi, vaan portfoliotoiminnassa heille oli tärkeintä omaan lapseen ja lapsen kokemusmaailmaan tutustuminen. (Vrt. Kankaanranta 1998.) Opettajille portfoliosta tuli keskeinen työväline, joka tuki lapsilähtöistä toimintaa. Portfoliotoiminta tuki myös vuorovaikutusta lapsen ja kasvattajien välillä. Toimintatutkimuksella oli myönteinen vaikutus portfoliotoiminnan käynnistymiseen päiväkodissa.

Portfolio soveltui hyvin kontekstuaalisen kasvatusnäkemyksen mukaiseen yhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä. Tutkimus osoitti, että yhteistyön todellisen merkityksen ymmärtämisessä tarvitaan päivähoidon ja vanhempien yhteistä keskustelua, jossa ammattikasvattajien rooli on tärkeä.

Avainsanat: yhteistyö, portfolio, kasvun kansio, kontekstuaalinen kasvatusnäkemys , varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1 PORTFOLIOTOIMINTA – MAHDOLLISUUS KÄYTÄNNÖN YHTEISTYÖHÖN? 4
2 KODIN JA PÄIVÄHOIDON YHTEISTYÖ 6
2.1 Ekologinen teoria ja kontekstuaalinen kasvun malli varhaiskasvatuksen ja yhteistyön perustana 7
2.2 Kodin ja päivähoidon yhteinen kasvatustehtävä 14
2.3 Yhteistyön tavoitteet 22
2.4 Yhteistyön luonne, strategia ja yhteistyömuodot 27
2.5 Kasvun ja oppimisen yhteissuunnittelun malli 30
3 PORTFOLIOTOIMINTA JA KONTEKSTUAALISEN KASVUN TOIMIJATASOT 33
3.1 Portfolion määrittelyä ja taustanäkemyksiä 33
3.2 Portfolio ja lapsi 38
3.3 Portfolio ja kasvattaja 44
3.4 Portfolio ja kasvuympäristö 49
4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT 51
4.1 Tutkimuksen viitekehys 51
4.2 Tutkimustehtävät 53
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 55
5.1 Tutkimuksen kohderyhmä 55
5.2 Tutkimusstrategiana laadullinen tapaustutkimus 62
5.3 Aineistonkeruumenetelmät 69
5.4 Aineiston käsittely ja analysointi 75
5.5 Tutkimuksen luotettavuus 80
6 PORTFOLIO PÄIVÄKODIN JA KODIN YHTEISTYÖN KEHITTÄMISESSÄ 85
6.1 Portfoliotoiminnan suunnittelu tavoitteiden pohjana 86
6.2 Kaikki mukaan toimintaan 87
6.3 Havainnointia toiminnan suuntaamiseksi 93
6.4 " Se on hurjan elävä" – portfoliotoiminnan arviointia ja kehittelyä 95
7 PORTFOLIO KODIN JA PÄIVÄKODIN YHTEISTYÖSSÄ KONTEKSTUAALISEN KASVUN TOIMIJATASOJEN NÄKÖKULMASTA 106
7.1 Portfolio kasvattajien yhteistyössä – "se on yksi keino yhteistyölle" 106
7.2 Portfolio lapsen ja kasvattajien vuorovaikutuksessa 121
7.3 Portfolio lapsen kasvuympäristöjen kehittämisessä 123
8 LOPUKSI 125
LÄHTEET 129
LIITTEET 137

1 PORTFOLIOTOIMINTA - MAHDOLLISUUS KÄYTÄNNÖN YHTEISTYÖHÖN ?

Olen työskennellyt lastentarhanopettajana kaksi vuosikymmentä. Näiden vuosien aikana olen käytännön kokemusten myötä tullut yhä vakuuttuneemmaksi kodin ja päiväkodin yhteistyön merkityksestä yhteisen kasvatustyön perustana. Olen nähnyt, miten kodin ja päiväkodin yhteinen, johdonmukainen ponnistelu on tukenut ja auttanut lapsia, joilla on ollut suuriakin vaikeuksia kehityksessään tai oppimisessaan. Myös päinvastaisia kokemuksia, joiden taustalla on ollut ristiriita eri kasvuympäristöjen kasvatusajattelun välillä, on ollut. Perehtyminen kodin ja päiväkodin yhteistyön teoreettisiin lähtökohtiin on vahvistanut edelleen näkemyksiäni yhteistyön merkityksestä. Tämän tutkimuksen taustalla onkin ollut oma kiinnostukseni kehittää kodin ja päiväkodin yhteistyötä, mikä oli mahdollista yhdistää järvenpääläisen tutkimuspäiväkodin esikouluryhmän portfoliotoiminnan aloitusvaiheeseen. Tutkimus toteutettiin tapaus- ja toimintatutkimuksena, joka kesti yhden toimintakauden ajan. Tutkimukseen osallistuivat esikouluryhmän vanhemmat, lapset ja opettajat.

Ekologinen teoria (Bronfenbrenner 1979) päiväkotikasvatuksen viitekehyksenä on nostanut vanhempien ja päiväkodin yhteistyön laadukkaan päiväkotikasvatuksen edellytykseksi ja perustaksi (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998). Kiinnostus kodin ja päivähoidon yhteistyöhön on näkynyt kahden viime vuosikymmenen aikana sekä päiväkotikasvatuksen yhteistyökäytänteiden kehittämisessä että yhteistyötutkimuksen lisääntymisessä (Huttunen 1989; Shpancer 1997, 7). Yhteistyö ja jatkuvuus eri kasvuympäristöjen välillä on ollut keskeinen teema myös viime vuosien aikana, mikä on heijastunut esimerkiksi päiväkodin ja koulun yhteistyöprojektien ja -hankkeiden lisääntymiseen (Kankaanranta 1999). Laukaassa vuonna 1995 alkanut Yhdessä elämäänhanke, jossa kasvatus nähdään laajemmin koko yhteisön (koulu, vanhemmat , urheiluseurat, muu kyläyhteisö jne.) yhteisenä asiana, on herättänyt laajaa kiinnostusta ja levinnyt koko maahan, mikä kertoo kasvattajien halukkuudesta ja tarpeesta yhteistyöhön eri kasvuympäristöjen ja kasvatustahojen välillä (Eskelinen 2000).

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on ekologiseen teoriaan pohjautuva kontekstuaalisen kasvun malli, jossa yhteistyötä tarkastellaan kahden mikrosysteemin, kodin ja päiväkodin välisenä vuorovaikutuksena, mesoysteeminä (Hujala ym. 1998).

Portfoliotoimintaa tarkastellaan kontekstuaalisen kasvun toimijatasojen näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtana oli toimintatutkimuksen keinoin tukea portfoliotoiminnan aloitusvaihetta esikouluryhmässä sekä selvittää portfoliotoiminnan mahdollisuuksia kodin ja päiväkodin yhteistyössä ja yhteistyön edistämisessä. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä käytettiin vanhempien strukturoitua lomakehaastattelua toiminnan alussa ja lopussa, teemahaastattelua, osallistuvaa havainnointia ja tutkimukseen liittyvää dokumenttiaineistoa.

Portfoliotoiminta on Suomessa melko uusi käsite opetus- ja kasvatustyössä, johon se on vähitellen vakiintunut 1990-luvulta alkaen kurssitoiminnan ja erilaisten kokeilujen myötä. Portfoliotoiminnan taustalla vaikuttaa oppimiskäsityksen muutos, joka edellytti uusia arviointi- ja työskentelytapoja. Vaikka portfoliota aluksi käytettiin arviointivälineenä, on siitä tullut myös monipuolinen oppimisen ja opetuksen väline.(Calfee ja Perfumo 1993; Linnakylä 1994a.) Vaikka portfoliota on aiemmissa tutkimuksissa käytetty myös yhteistyövälineenä eri kasvuympäristöjen välillä ja kasvuympäristöjen ekologisena arviointivälineenä (Kankaanranta 1998), tässä tutkimuksessa uutena näkökulmana on portfolion mahdollisuudet vastavuoroisen vuorovaikutuksen välineenä kodin ja päiväkodin välillä. Vanhempien osallistumista ja yhteistyön ja tiedonkulun suuntaa kodista päiväkotiin päin portfolion avulla pyrittiin tukemaan toiminnan aikana.

Tässä tutkimuksessa yhdistyvät kaksi ajankohtaista teemaa, yhteistyö eri kasvuympäristöjen välillä ja portfoliotoiminta, jota tutkimuksessa käytettiin käytännön yhteistyössä kodin ja päiväkodin välillä. Yhteistyötä kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta ja portfoliotoimintaa yhdistävät useat samat tekijät, kuten lapsilähtöisyys, kontekstuaalisuus, elämänläheisyys ja vuorovaikutus. Tutkimus perustuu yhteistyön osalta ensisijaisesti suomalaisiin varhaiskasvatus- ja yhteistyötutkimuksiin ja kokeiluihin, joiden pohjalta päivähoidon yhteistyön käytänteitä on kehitetty. Näistä painottuvat Hujalan (ent. Hujala-Huttusen ja Huttusen) tutkimukset (ks. esim. Huttunen 1981, 1983, 1984, 1988, Hujala-Huttunen & Nivala 1996). Portfoliotoiminnan lähtökohtana on ollut Kankaanrannan (1998, 1999) tapaus- ja toimintatutkimus. Tässä tutkimuksessa nimityksiä portfolio ja kasvun kansio käytetään synonyymeina silloin, kun käsitellään varhaiskasvatuksessa käytössä olevaa pienen lapsen portfoliota.

Toimintatutkimusta on sovellettu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erityisesti " tutkiva opettaja"- liikkeenä, jossa opettaja tutkii ja kehittää työtään toimintatutkimuksen keinoin (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29). Tämä tapaus- ja toimintatutkimus muodostui sekä esikouluryhmän opettajille että minulle yhteiseksi oppimisprosessiksi, jossa alkanutta portfoliotoimintaa suunnattiin ja kehitettiin yhteisen pohdinnan ja arvioinnin avulla.

2 KODIN JA PÄIVÄHOIDON YHTEISTYÖ

Päivähoitotoiminta on alusta saakka ollut yhteiskuntasidonnaista toimintaa, se on heijastanut aikansa muutoksia ja kasvatusnäkemyksiä. Vaikka yli sadan vuoden takaisesta lastentarhatoiminnan aloittamisesta alkaen päivähoitotoiminnan lähtökohtana on ollut *kotien ja perheiden tukeminen*, on päivähoidon ja kotien yhteistyön merkitys ja orientaatio myös vaihdellut muutosten ja erilaisen kasvatusajattelun mukaisesti (Niiranen 1993b. 10; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 34). Niiranen ja Kinos (2001, 61- 75) jaottelevat suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan vaiheet *fröbeliläisen tradition vaiheeseen* (1800- luvulta 1970-luvulle), *tuokiokeskeisyyden vaiheeseen* (1970-luku), *pedagogisen hämmennyksen vaiheeseen* (1980-luku) ja *lapsikeskeisyyden renesanssiin* (1990-luku). Tarkastelen aluksi lyhyesti tutkimuksen taustaksi yhteistyön orientaatioita näiden vaiheiden aikana.

1970-luvulle asti yhteistyö nähtiin fröbeliläisen tradition mukaisesti lastentarhapedagogiikassa keskeisenä ja itsestään selvänä asiana. 1970-luvulla alkaneessa tuokiokeskeisessä vaiheessa korostui aikuiskeskeisyys ja kasvattajien ammatillisuus. Yhteistyö vanhempien kanssa jäi päivähoidossa taka-alalle, vaikka toisaalta Niiranen ja Kinos (2001, 68) kuvaavat tätä vaihetta päivähoidon "kasvun kaudeksi hyvinvointipalvelun hengessä" päivähoitolain (1973) voimaantultua. 1980-luvulla lainsäädäntö (päivähoitolaki, peruskoululaki, lastensuojelulaki) korosti kotikasvatuksen tukemista ja vanhempien ensisijaista kasvatusoikeutta ja -velvollisuutta. Myös uusi sosiaalilainsäädäntö korosti asiakkaiden vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. Asiakkaat alkoivat nousta uudella tavalla subjektiasemaan myös päivähoidossa, mikä näkyi uutena perhekeskeisyytenä päivähoidon kasvatusajattelussa.1980-luvun yhteistyötä korostavan kasvatusorientaation taustalla voidaan nähdä myös *Bronfenbrennerin* (1979) *ekologisen teorian* vaikutus. Teoriassa näkökulma laajenee suppeasta kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksen tarkastelusta laajempiin kasvatuskonteksteihin. 1980-luvun varhaiskasvatustutkimukset ja kokeilut (ks. Huttunen 1981, 1983, 1984, 1988, 1990; Rusanen 1988, 1990a. 1990b) tukivat myös kriittistä päivähoidon tarkastelua uuden kasvatusajattelun ja päivähoidon sosiaalipalvelullisen luonteen mukaisesti. Käytännön työssä oli kuitenkin vielä vaikea vastata uusiin haasteisiin, vanhemmat eivät löytäneet omaa rooliaan päivähoidossa, ja toisaalta päivähoidon henkilökunta koki ristiriitaa yhteistyövaatimusten ja

vanhempien passiivisuuden vuoksi. (Huttunen 1989, 25; Hujala-Huttunen ja Nivala 1996, 34-35; Niiranen & Kinos 2001.)

1980- ja 1990-lukujen vaihteen varhaiskasvatustutkimukset (ks. Rusanen 1988, 1990a, 1990b; Lahikainen & Rusanen 1991), joissa kehitettiin ja arvioitiin päivähoidon käytäntöjä siten, että lasten aktiivisuudelle jäisi enemmän tilaa, enteilivät 1990-luvun *lapsikeskeisyyden renessanssia.* Varhaiskasvatuksessa vahvistui myös jo 1980-luvun lopulla selkiytynyt käsitys vanhempien primaarisuudesta kodin ja päiväkodin yhteisessä kasvatustehtävässä. Asenteiden muuttumisella oli myös vaikutus käytännön yhteistyöhön, yhteistyön lisäksi nähtiin tärkeänä vanhempien osallistuminen ja vaikuttaminen. 1990-luvulla ja uudelle vuosituhannelle tultaessa yhteistyön merkitystä on tarkasteltu erityisesti osana päivähoidon laatukeskustelua. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 14, 34-35; Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999; Niiranen & Kinos 2001, 73.)

2.1 Ekologinen teoria ja kontekstuaalinen kasvun malli varhaiskasvatuksen ja yhteistyön perustana

Varhaiskasvatus

Eri tutkijat ovat esittäneet varhaiskasvatuksesta erilaisia määritelmiä. Sosiaali- ja terveysministeriön Varhaiskasvatustyöryhmä määritteli vuonna 1999 varhaiskasvatuksen yläkäsitteeksi, jolla tarkoitetaan sekä *käytännön kasvatustoimintaa* että varhaislapsuutta ja lapsen kasvua ja oppimista tutkivaa *tieteenalaa.* Työryhmän mukaan kodin ulkopuolisen varhaiskasvatuksen keskeisin toteuttajataho on päivähoito, jota säätelee laki lasten päivähoidosta (36/1973). (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 19-20.)

Vuoden 2000 lopulla valmistuneessa ehdotuksessa Varhaiskasvatuksen valtakunnallisiksi linjauksiksi varhaiskasvatus on selkeästi linjattu koskemaan alle kouluikäisiä lapsia. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan asiakirjan mukaan yhteiskunnan järjestämää tai valvomaa *alle oppivelvollisuusikäisten lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta.* Varhaiskasvatus on *tietoista, suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa,* jossa lapsen omaehtoinen leikki on keskeisessä asemassa. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa todetaan edelleen, että varhaiskasvatus on *lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jossa vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu* ja jossa yhteiskunnan tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut tukevat kotikasvatusta. (Vuolle 2001, 6.)

Myös Hujala ym. (1998, 2) korostavat varhaiskasvatusta määritellessään tietyn ikäjakson tai kasvukontekstin sijaan itse vuorovaikutusprosessia. Varhaiskasvatus on Hujalan ym. (1998, 3) mukaan *vuorovaikutusprosessi, jossa lapsi omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana.* Tarkastelun kohteiksi nousevat siten lapsi ja kasvuprosessi, lapsen ja kasvun näkökulmasta nousevat kasvun ja oppimisen teoriat ja näihin teorioihin pohjautuva ammatillisuus.

Varhaiskasvatuksessa hoiva ja oppiminen ovat toisiinsa integroituneina, ja siinä pyritään vahvistamaan lapsen oppimaan oppimista ja kasvua oman elämänsä ja kasvunsa vaikuttajana. Hujalan ym. (1998) mukaan suomalaisen päivähoidon vahvuutena ja erityispiirteenä on juuri hoivan ja oppimisen integraatio, kasvatuksellisen tehtävän ja sosiaalipalvelullisen tehtävän yhteenliittyminen. Tällaisessa päivähoidon EDUCARE - mallissa varhaislapsuuden pedagogiikka (vrt. EDUcation) ja sosiaalipalvelu perheille (vrt. CARE giving) yhdistyvät. (Hujala ym. 1998, 4; Mutikainen & Semi 1999, 14-15.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kodin ja päiväkodin yhteistyötä. Tutkimuksen lähtökohtana on em. educare-mallin mukainen varhaiskasvatus, jossa esiopetusta toteutetaan päivähoidon arjessa suunnitelmallisena pedagogisena toimintana. Esiopetusuudistuksen myötä esiopetus-käsite on tutkimuksen toteuttamisen jälkeen rajattu koskemaan vain 6-vuotiaiden kasvatusta ja opetusta, vaikka Varhaiskasvatustyöryhmä vielä vuonna 1999 määritteli esiopetuksen varhaiskasvatuksen pedagogiseksi sisällöksi. Yleisessä keskustelussa 6-vuotiaiden esiopetuksesta on käytetty nimitystä esikoulu (ks.Ojala 1993, 11-12). Myös tutkimuspäiväkodin 6-vuotiaiden ryhmää kutsuttiin esikouluryhmäksi. Perusopetuslain (628/1998) mukainen kaikille 6-vuotiaille maksuton esiopetus käynnistyi kunnille vapaaehtoisena syksyllä 2000 ja koskee koko maata syksyllä 2001 (Opettaja 1999, 4). Opetushallituksen uusien Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 mukaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen katsotaan muodostavan johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Ekologinen kasvatusteoria

1980-luvulla sekä vanhemmat että varhaiskasvatustutkimus toivat esiin päivähoidon epäkohtia. Päivähoidon aikuisjohtoinen ja ammatillisuutta korostava kasvatusajattelu, jossa ei riittävästi otettu huomioon lapsen arkea, kokemusmaailma ja kulttuuritaustaa, jätti myös vähän tilaa lapsen omille ja perheen vaikutusmahdollisuuksille. Kritiikki johti varhaiskasvatuksen uudelleenarviointiin, jossa lapsen ja perheen omista lähtökohdista ja kulttuurikontekstista lähteväksi viitekehykseksi löytyi em. *Bronfenbrennerin ekologinen teoria.* Teoria on ollut Suomessa 1980-luvulta alkaen varhaiskasvatustutkimuksen ja siinä erityisesti vanhempien ja päivähoidon yhteistyötutkimuksen ja päivähoidon vaikutustutkimuksen sekä erityisopetuksen ja -kasvatuksen viitekehyksenä. Ekologisen teorian soveltamisen myötä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys on korostunut päivähoitokasvatuksessa. (Bronfenbrenner 1979; Kankaanranta 1998, 13; Hujala ym. 1998, 9-11, 128; Määttä 1999.)

Ekologia on tiede organismin ja ympäristön välisistä suhteista, jossa on olennaista systeemiteoreettiseen ajatteluun perustuva kontekstuaalisuus eli elävien organismien tutkiminen niiden luonnollisessa ympäristössä. Ekologisessa lähestymistavassa ja siihen liittyvässä systeemiteoreettisessa ajattelussa on sovellettu luonnontieteellisiä biologisiin ja fysiologisiin ilmiöihin käytettyjä lähestymistapoja psykologian ja kasvatustieteen ilmiöihin erityisesti yksilön ja kasvuympäristön vuorovaikutustilanteiden tarkastelussa. *Urie Bronfenbrenner*in näkemykset perustuvat Lewinin sosiaalipsykologiseen kenttäteoriaan, jonka mukaan käyttäytyminen on ihmisen ja ympäristön yhteistoimintaa. Bronfenbrenner (1979) kehitti ekologista lähestymistapaa korvaamalla käyttäytymisen kehittymisellä, jolloin siihen sisältyi ajallinen ulottuvuus. Hän kuvaa lapsen ympäristön

sarjana toisiinsa yhteydessä olevia systeemejä, jotka lähtevät lähipiiristä ulottuen laajemmalle ympäröivään yhteiskuntaan.(Bronfenbrenner 1979; Hujala ym. 1998, 10-11; Kankaanranta 1998, 7-8.)

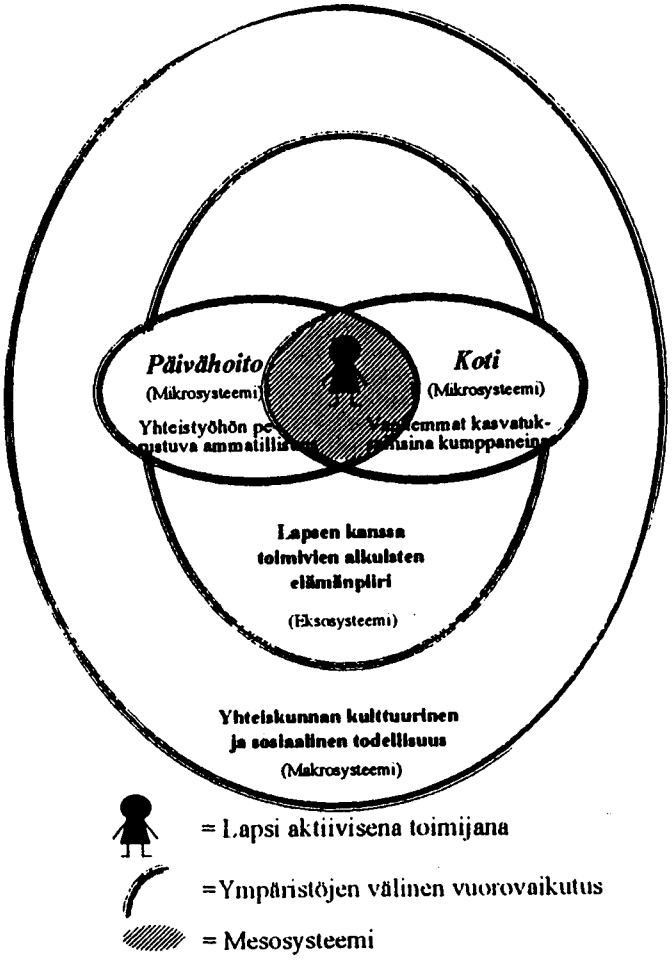
Kasvun kontekstuaalinen perusta, ekologinen näkökulma yhteistyöhön

Kasvatustieteessä ekologinen orientaatio merkitsee juuri lapsen kasvun ja oppimisen ymmärtämistä kontekstuaalisena lapsen ja ympäristön dynaamisena vuorovaikutussuhteena. Ekologinen teoria luo siten perustan kasvu- ja oppimisprosessin kokonaisvaltaiselle tarkastelulle, jossa *kontekstuaalisuus* merkitsee lapsen ja hänen kasvuympäristöjensä näkemistä erottamattomina kasvun lähtökohtina, yksilön toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristön toimintaa. Kontekstuaalisuus merkitsee kasvun tarkastelua niissä arjen tilanteissa, joissa yksilöt toimivat. Yksilön kasvuympäristö muodostuu välittömistä ympäristökokemuksista laajeten koko siihen yhteiskunnalliseen todellisuuteen, jonka osana yksilö toimii. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 32; Hujala ym. 1998, 11-13.)

Kontekstuaalisessa kasvatusnäkemyksessä perusajatus on "*vuorovaikutusprosessi, joka saa muotonsa yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta, niiden jakamattomuudesta*" (Hujala ym. 1998, 14). Lapsen ja ympäristön dynaaminen vuorovaikutus on molemminpuolista ja muuntuvaa. Oppiminen kasvu ja kehitys nähdään sekä aikuisten että lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena, ei aikuisten toimenpiteiden seurauksena. Kasvatus nähdään kaikkien lapsen kasvuympäristöissä toimivien aikuisten yhteistyöprosessina ja -hankkeena, sekä niiden, jotka osallistuvat lapsen elämään että niiden, joiden elämään lapsi osallistuu. Kasvatuksen päämääränä on löytää tasapaino yksilön ja ympäröivän systeemin kesken. Kuitenkin voidaan sanoa, että kontekstuaalisessa ajattelutavassa painopiste siirtyy kasvattamisen tarkastelusta kasvun tarkasteluun. Keskiössä on lapsi itse, jolloin näkökulma ympäröiviin konteksteihin lähtee liikkeelle lapsen todellisuudesta, alkaen lapsen lähipiiristä ja edeten lapselle kaukaisempiin yhteiskunnallisiin tilanteisiin. Kasvattajan tulee nähdä ja ymmärtää lapsi ja hänen toimintansa osana laajempaa kulttuurista todellisuutta.(Kihlblom 1984,5; Kankaanranta 1998, 9; Hujala ym.1998, 8, 10, 12-14.)

Yhteistyön perustana on kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus. Kasvun ja kehityksen kannalta on oleellista, millainen vuorovaikutussuhde muodostuu eritasoisten kasvuympäristötekijöiden välille. Pedagoginen toiminta nähdään *yhteisrakentamisena* tai *yhteistulosten tuottamisena* (Hujala ym. 1998, 13). Yhteisrakentamisessa korostetaan kaikkien toimintaa osallistuvien merkitystä toimintojen valikoinnissa ja uudelleen organisoinnissa. Myös lapsi itse nähdään aktiivisena toimijana ja subjektina, joka itse valikoi toimintoja ja luo uusia toimintamahdollisuuksia ja samalla uutta arjen todellisuutta. Lapsi vaikuttaa prosesseihin ympäristössään ja ympäristön muutosten myötä saa vaikutteita omaan toimintaansa ja kasvuunsa. Lapsi tulee nähdä ei vain oman toimintansa vaan laajemman ympäristön toiminnan suuntaajana. Lapsi ei ole vain ympäristönsä tuote heijastaen ympäristövaikutuksia vaan myös ympäristönsä luoja. (Kankaanranta 1998, 9; Hujala ym. 1998, 8,10, 12-14.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana kodin ja päivähoidon yhteistyön ja lapsen kasvun ja oppimisen tarkastelulle on ekologiseen teoriaan perustuva *kontekstuaalisen kasvun malli* (Hujala & Nivala 1996; Hujala ym. 1998), *joka käyttää Bronfenbrennerin (1979) teorian käsitteitä ja rakenteita mutta antaa niille pedagogisen sisällön.* Malli on Hujalan Bronfenbrennerin mallista kehittämä sovellus. Kontekstuaalinen malli kuvaa yksilön kasvuympäristöjä sisäkkäisten rakennelmien sarjoina alkaen välittömistä ympäristökokemuksista ja laajeten kaukaisimpiin yhteiskunnan arvomaailmoihin, jotka ovat yhteydessä lapsen kasvuolosuhteisiin. Näitä sisäkkäisiä rakennelmia tarkastellaan *mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeinä.* (Bronfenbrenner 1979, 22-26.) Tässä tutkimuksessa yhteistyötä kodin ja päiväkodin välillä tarkastellaan mikrosysteemien välisenä vuorovaikutuksena, mesosysteeminä.(Ks. kuvio 1.)



Kuvio 1 Kontekstuaalisen kasvun malli (Hujala ym. 1998, 15)

Mikrosysteemi, lapsen välitön kasvukonteksti

Yksilön välittömässä ympäristössään kokemat toiminnot, roolit ja henkilöiden väliset suhteet muodostavat ekologisen mallin mikrosysteemin, lähiympäristön. Tätä lapsen lähiympäristöä voidaan kuvata fyysisten, sosiaalisten, symbolisten ja materiaalisten piirteiden avulla. Lapsen tärkein kasvuympäristö on perhe. (Bronfenbrenner 1979, 22.)

Bronfenbrenner (1979, 45) käyttää mikrosysteemissä tapahtuvasta toiminnasta käsitettä *molaarinen toiminta* (meneillään oleva käyttäytyminen). Merkittävimmin lapsen kehitykseen vaikuttavat sellaiset toiminnot, joihin hän osallistuu yhdessä toisten ihmisten kanssa. Molaarisen toiminnan keskeisiä piirteitä ovat vuorovaikutuksen sisältö, yksilöiden väliset suhteet, tilanteen sosiaalinen rakenne ja kehityksellinen perspektiivi. Mikrosysteemin roolit muodostuvat niistä toiminnan sisällöistä ja suhteista, joita keskenään vuorovaikutuksessa olevilta yksilöiltä odotetaan tietyssä tilanteessa. Suhteita määrittää vastavuoroisuus, voiman tasapaino sekä suhteen tunnepitoisuus. Yhteistoiminta erilaisissa rooleissa toimivien henkilöiden kanssa edistää lapsen kehitystä.

Lapsella on syvimmät, pysyvimmät ja jatkuvimmat siteet omaan perheeseensä. Varhaislapsuuden tärkein *vuorovaikutussuhde, perusdyadi,* muodostuu lapsen ja vanhempien välille. Lapsen kasvaessa välittömät vuorovaikutussuhteet laajenevat koskemaan hänen muita lähiympäristöjään, päiväkotia, kaveripiiriä, isovanhempia jne., joissa lapsi on vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on perinteisesti ollut kasvatuksen keskeinen näkökulma, johon ekologinen malli ei ole tuonut paljoakaan uutta. Kontekstuaalinen näkökulma painottaa kuitenkin perusdyadin tarkastelussa ns. välillisiä tekijöitä eli toisen asteen vaikutuksia, jotka heijastuvat tähän. Huomiota on kiinnitetty ns. informaaliin tukisysteemiin (sukulaiset, tuttavat, naapurit), joka säätelee vanhempien toimimista kasvattajan roolissa ja näin ollen myös sitä, miten lapsen ja vanhempien välinen perusdyadi kehittyy. (Bronfenbrenner 1979, 58; Hujala ym. 1998, 16-17.)

Mesosysteemi

Ekologisen mallin mukaan kasvatuksen onnistumisen kannalta keskeisimmäksi systeemiksi nousee kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus, mesosysteemi. Sen toimivuus muodostaa päivähoidon kasvatuksen laadun perustan. Mesosysteemiin sisältyvät niiden ympäristöjen väliset suhteet, joissa lapsi aktiivisesti toimii. Tällaisia vuorovaikutussysteemejä ovat esimerkiksi kodin ja päivähoidon välinen vuorovaikutus ja kodin ja kaveripiirin välinen vuorovaikutus. Lapsi voi itse vaikuttaa aktiivisesti toiminnallaan myös mesosysteemiin sen lisäksi, että hän aktiivisesti rakentaa välitöntä kasvukontekstiaan. Kodin ja päivähoidon tekemät yhteiset sopimukset puolestaan suuntaavat päiväkotikasvatusta ja vaikuttavat lapseen. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan juuri kodin ja päiväkodin välistä vuorovaikutusta ja portfolion käyttöä ja mahdollisuuksia mesosysteemin toimivuuden edistämisessä. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tarkastella erityisesti lapsen aktiivista roolia, nousee myös se esille.

Toimivat sosiaaliset suhteet mesosysteemissä heijastuvat toisen asteen vaikutuksina mikrosysteemin tasolle vanhempien roolin kokemiseen ja toteutumiseen ja sitä kautta myös vanhemman ja lapsen perusdyadiin. Kontekstuaalisen kasvun malli nostaa esiin nimenomaan mesosysteemin luonteen ja sen välittävien vaikutusprosessien merkityksen kasvatukselle. Se, miten lapsen kasvatukseen osallistuvat aikuiset kokevat kasvatuksen yhteisenä hankkeena, heijastuu lapsen kehitysmahdollisuuksiin. Eri kasvatusympäristöjen kasvatuskäytäntöjen ja arvomaailman epäjohdonmukaisuus synnyttävät tutkimusten mukaan lasten häiriökäyttäytymistä, jota ei voi selittää pelkästään lapseen tai kasvuympäristöön liittyvillä yksittäisillä tekijöillä. Perheiltä saatu tuki ja tietämys heijastuu

myönteisesti myös päivähoidon laatuun. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 26; Hujala ym. 1998, 18.)

Bronfenbrennerin (1979, 209-236) mukaan mesosysteemin toimivuutta edistää juuri se, että mikrosysteemien päämäärät ja lapseen kohdistuvat rooliodotukset ovat sopusoinnussa keskenään ja että mikrosysteemien välillä vallitsee *avoin kaksisuuntainen kommunikaatio,* jossa etusijalla on henkilökohtainen kommunikaatio kirjallisten viestien sijaan. Yksilön siirtyminen uuteen mikrosysteemiin on tärkeä vaihe, jota tulee tukea esimerkiksi yhden tai useamman tutun henkilön mukanaololla.

Eksosysteemi

Lapsen lähiympäristön laajentuma, eksosysteemi, vaikuttaa lapseen välillisesti vanhempien, päivähoitajien, opettajien ja muiden kasvattajien ja aikuisten elämänpiirin kautta. Vaikka lapsi ei itse osallistu aktiivisesti eksosysteemin toimintoihin, on niillä suuri vaikutus lapsen lähiympäristöön.(Bronfebrenner 1979, 25.)

Eksosysteemejä ovat esimerkiksi vanhempien työpaikat ja ystäväpiiri ja sisaruksien koululuokat. Eksosysteemin osasysteemeillä, kuten työn maailmalla, sosiaalistaloudellisilla tekijöillä, tukipalveluilla sekä asumiseen ja vapaa-ajan viettoon vaikuttavilla tekijöillä on suuri merkitys sille, miten vanhemmat toimivat vanhemman ja kasvattajan roolissa. Vanhempien työajat, palvelujen laatu, asumisalueen viihtyvyys jne. vaikuttavat perheen hyvinvointiin. Kaikki arkipäivän toiminnot mikrosysteemissä rakentavat eksosysteemiä, mikä taas välittyy takaisin aikuisen välittämänä lapsen toimintojen tasolle. Lapsi vaikuttaa eksosysteemiin epäsuorasti aikuisten kautta, esimerkiksi vanhempien työaikaan koulunkäynnin alkaessa. Powellin (1980) mukaan päivähoidossa eksosysteemi muodostuu työntekijöiden henkilökohtaisen elämänpiirin lisäksi niistä tekijöistä, jotka muovaavat ammatillisuutta. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi työntekijöiden koulutustausta ja työolosuhteet. Päivähoidon toiminnan taustalla olevalla kasvatusfilosofialla on suora yhteys lapsen arkipäivään ja toimintamahdollisuuksiin päivähoidossa. Lapsen kasvu- ja oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä ovat lisäksi mm. päiväkodin miljöö, koko, rakenne ja sijainti. (Hujala–Huttunen & Nivala 1996, 27; Hujala ym. 1998, 20; Kankaanranta 1998, 12.)

Makrosysteemi

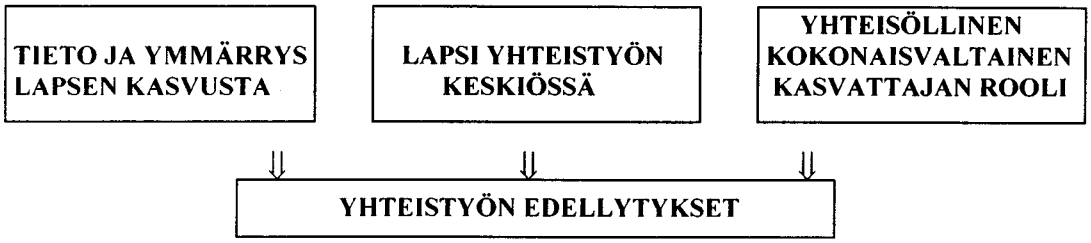
Ekologisen mallin uloin kehys, yhteiskunnan ideologinen systeemi eli makrotaso, määrittää muiden tasojen toimivuutta ja relevanssia lasten ja kasvatukseen osallistuvien aikuisten kannalta. Makrotaso käsittää ekonomiset, sosiaaliset ja kasvatukselliset sekä laki- ja poliittiset järjestelmät, jotka toimivat kulttuurin institutionaalisina malleina ja siten yhteiskunnan reunaehtoina. Makrotaso määrittää mm. yhteiskunnan sosiaali-, perhe- ja lapsipoliittiset toimenpiteet ja työvoimapolitiikan. Makrotasolta heijastuu myös modernin yhteiskunnan työtehtävien jako kasvatuksen alueella perheen, päivähoidon ja koulun kesken.(Bronfenbrenner 1979, 26.) Kontekstuaalisen kasvun malli auttaa ymmärtämään, miten yhteiskunnan erilaiset ilmiöt ja muutokset välittyvät lapsen todellisuuteen. Mallin avulla näkee selkeämmin yhteistyön merkityksen, sen makro-ja eksotason reunaehdot ja sen, miten mesosysteemin toimivuus heijastuu lapsen välittömään kasvuympäristöön ja arkeen. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996.)

Kontekstuaalisen kasvun toimijatasot

Kontekstuaalinen kasvatusajattelun mukaan kasvatuksen idea on saada koko systeemi toimimaan Muutos parempaan missä tahansa systeemin osassa hyödyttää koko systeemiä, sillä kaikki osat vaikuttavat toisiinsa. Myös lapsen käyttäytymistä koskevia asenteita, odotuksia ja arviointiperusteita voidaan muuttaa. Kasvatusprosessi on osa sitä todellisuutta, jossa lapsi elää. Tällöin lapsen subjektiivinen todellisuus on kasvu- ja kasvatusprosessin perustana.(Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 29-30; Hujala ym. 1998, 23-24.)

Kontekstuaalisen kasvun näkökulman mukaisia *toimijatasoja* ovat *kasvattaja (aikuinen), lapsi ja systeemi (kasvuympäristö),* joiden yhteisenä asiana kasvatusta tulee tarkastella. Perusajatuksena on yhteistyö kaikkien lapsen elämässä vaikuttavien, lapselle tärkeiden ihmisten kesken ja yhteistyö kaikkien lapseen vaikuttavien instituutioiden välillä, esimerkiksi kodin ja päiväkodin kesken. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 30-31; Hujala ym. 1998, 24.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ja arvioidaan portfoliotoiminnan hyötyä ja merkitystä juuri kontekstuaalisen kasvun mallin eri toimijatasojen kannalta.

Yhteistyön edellytykset päivähoidossa muodostuvat kasvattajien toiminnasta. Toiminta *aikuisten* tasolla merkitsee *tiedon ja ymmärryksen lisäämistä lasten kasvun prosesseista*, mahdollisuuksista ja ongelmista. Se merkitsee myös niiden aikuisten *asenteiden ja odotusten tiedostamista*, joiden pohjalta lasten käyttäytymistä, myös mahdollisia ongelmia, arvioidaan. Arvioinnin lähtökohtana tulee olla lapsen kasvun vaatimukset, kyvyt, kompetenssi ja käyttäytyminen, ei aikuisten määrittelemien instituutioiden vaatimukset. Toiminta aikuisten tasolla merkitsee myös uuden, *entistä laaja-alaisemman kasvattajanroolin* omaksumista, jossa kasvatus ymmärretään eri tahojen yhteistyöksi. Päivähoidon yhteistyön edellytykset on havainnollistettu kuviossa 2. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 31; Hujala ym. 1998, 24.)



Kuvio 2 Yhteistyön edellytykset päivähoidossa (Hujala ym. 1998, 24)

Laaja-alaisempaan yhteistyöhön perustuva kasvatus ei sulje pois *lapsen yksilöllistä kohtelua.* Ekologinen näkökulma auttaa ymmärtämään, että eri ympäristöjen vaikutus on erilainen eri lapsilla, yhden lapsen kokonaisympäristö on aina erilainen kuin toisilla. Lasta tulee siis myös ekologisessa kasvatusajattelussa tarkastella yksilönä. Kasvatuksen tavoitteena on saada lapsen ja systeemin välinen vuorovaikutus toimimaan harmonisella tavalla. Tämä merkitsee käytännössä pyrkimystä sellaiseen toimintaan, jossa lapsella on hyvä olla. Kontekstuaalinen näkökulma lapsen toiminnan tasolla korostaa lapsen omien kykyjen ja voimavarojen löytämistä. On tärkeää, että aikuinen auttaa lasta kokemaan

myönteisiä tunteita itseään kohtaan esimerkiksi onnistumiskokemusten avulla. O'Brien (1989) mukaan pelkkä aikuisten myönteinen palaute ei riitä, vaan lasta tulee auttaa omien tunteiden prosessoinnissa, jotta kestävä perustus myönteiselle itsearvostukselle saavutetaan. Vahvuuksien tukeminen auttaa lasta kehittymään heikommilla alueilla. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 32; Hujala ym. 1998, 25; Kankaanranta 1998, 23.)

Kontekstuaalisen näkökulman mukaan toiminta *kasvuympäristön* tasolla pyrkii muuttamaan *systeemiä*, esimerkiksi päivähoitoa, lapsen tarpeiden pohjalta. Järjestelmän tulisi toimia lapsen kasvatuksellisten ja kehityksellisten tarpeiden mukaisesti siten, että systeemiä ollaan valmiita muuttamaan lapsen tarpeiden pohjalta, ei päinvastoin.(Hujala ym. 1998, 25.)

Ekologisessa mallissa painottuu myös jatkuvuus lapsen kehityksessä. Lapsena alkanut kehitys jatkuu läpi koko yksilön elämänkaaren. Muutosta tapahtuu sekä yksilössä että ympäristössä. Tällaista siirtymää, jolloin lapsen asema ekologisessa ympäristössä muuttuu joko lapsen roolin muutoksen tai ympäristön muuttumisen seurauksena, kutsutaan *ekologiseksi transitioksi eli siirtymäksi.* Ekologisia siirtymiä tapahtuu koko elämän ajan. Varhaiskasvatuksen kannalta keskeisiä siirtymätilanteita ovat päivähoidon ja koulun aloittaminen. Kasvatuksellinen jatkuvuus eri systeemien välillä siirryttäessä on lapsen kehityksen kannalta tärkeää. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 32; Kankaanranta 1998, 9, 11.) Kodin ja päivähoidon toimiva yhteistyö vähentää kasvuympäristöjen epäjatkuvuutta kodin ja päivähoidon välillä ja siten edistää lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista (Hujala ym. 1998, 128).

2.2 Kodin ja päivähoidon yhteinen kasvatustehtävä

Ekologinen näkökulma kasvatukseen nostaa kodin kaikkein tärkeimmäksi ja merkittävämmäksi kasvuympäristöksi lapsen elämässä, sillä kotiin ja perheeseen lapsella on pysyvimmät, syvimmät ja jatkuvimmat suhteet. Voidaan sanoa, että lapsen elämän laadun tärkein perusta on kotikasvatus, jonka vaikutus lapseen on kaikkein pitkäaikaisin ja merkityksellisin. (Huttunen 1989, 58; Hujala ym. 1998, 16.)

Kotikasvatus osana varhaiskasvatusta

Yhteiskunnallisen muutoksen myötä agraariyhteiskunnan muuttuessa teolliseksi ja jälkiteolliseksi *perheille* on toisaalta muodostunut entistä suotuisammat olosuhteet kasvatustehtävän suorittamiselle, toisaalta muutos on tuonut mukanaan haasteita, joihin ei aina ole helppo vastata. Äitien työssäkäynnin lisääntymisen myötä lasten kasvatus on laajentunut kodin ulkopuolelle päivähoitoon, ja yhteiskunnalla on yhä suurempi osuus lastenkasvatuksessa ja sen tukemisessa. Perheiden velvoitteet sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteistyöhön perheen ulkopuolella ovat lisääntyneet sen jälkeen, kun kasvatus ja sosiaaliturva ovat institutionalisoituneet. Työn ja perheen yhteensovittaminen on ollut vaikeaa varsinkin naisille. Toisaalta naisten työssäkäynnin lisääntyminen on tuonut esiin uuden isätyypin, joka vastaa äidin kanssa tasavertaisesti *jaetusta vanhemmuudesta.* Nopeasti muuttuvan yhteiskunnan myötä kasvatuksen jatkuvuuden toteuttaminen on muodostunut vaikeaksi. Muutoksen vuoksi on vaikea tietää, millaiseen tulevaisuuteen ja

yhteiskuntaan lapsia tulisi kasvattaa. Jatkuvuuden ongelma on nähtävissä myös eri kasvuympäristöjen välillä. Voidaan sanoa, että kasvatus on muuttunut monimuotoisemmaksi ja monimutkaisemmaksi kuin ennen. (Ojala 1993, 174; Marin 1994, 18; Kinnunen 1996, 50.)

Perhetutkimuksen mukaan nykyperhe on labiili, liikkuvassa tilassa oleva. Ydinperheen lisäksi on syntynyt uusia perhemuotoja. Perheen määritteleminen käsitteellisesti ja konkreettisesti voikin olla vaikeaa, sillä perheet ovat muuttuneet monessa suhteessa heterogeenisemmiksi kuin aikaisemmin. Myös lapsen aktiivinen rooli perheessä on vahvistunut. Nykyisin perhe-elämä on emotionaalistunut, jolloin tunnepitoiset tarpeet, ihmissuhteiden luominen ja ylläpitäminen sekä kommunikaatio ovat nousseet etusijalle. Myös lapsuus on sentimentalisoitu, lapsilla on vanhemmilleen ennen kaikkea tunnearvo. (Marin 1994, 19-21; Korhonen 1999, 25.)

Pulkkinen (1996, 37) määrittelee *kotikasvatuksen* ekologisesta näkökulmasta siten, että kotikasvatukseen sisällytetään laajasti ne *kodin piirissä vanhemmuuden kautta tarkoituksellisesti välitetyt ja tarkoituksettomasti välittyvät vaikutteet, jotka suuntavat lapsen kehitystä.* Tällöin kasvatusta ei rajata käsittämään vain jotkin tietoiset kasvatukselliset toimenpiteet, vaan siihen sisältyvät monentasoiset ja monensuuntaiset vuorovaikutukset lapsen ja hänen ympäristönsä välillä. Ekologisen ajattelutavan mukaisesti lapsi itse osallistuu aktiivisesti vuorovaikutukseen ja muovaa ympäristöään. Nykytutkimuksessa onkin osittain asetettu kyseenalaiseksi kotikasvatuksen kasvatusmallikäsite (ks. esim. Hoikkala 1993). Hoikkalan (1993, 49) mukaan kasvatuksessa voi paremminkin puhua perheen sisäisten eri-ikäisten välisistä vuorovaikutussuhteista. Myös Sinkkonen (1998, 13-16) määrittelee hyvän kasvatuksen kahden ihmisen väliseksi vuorovaikutusprosessiksi, jossa vallitsee tietty tasapainotila. Hyvä kasvatus merkitsee Sinkkosen mukaan juuri kasvun tukemista.

Belskyn(1984) mukaan vanhemmuutta määrittävät monet tekijät. Belskyn esittämän mallin mukaan *vanhempana toimimista määräävät* suoraan vanhemman *oma persoonallisuus, lapsen yksilölliset ominaisuudet ja sosiaalinen konteksti*, johon kuuluvat *aviosuhde, sosiaaliset verkostot sekä vanhempien kokemukset työstään.* Mallin mukaan vanhempien kehitysvaiheet, aviosuhde, sosiaaliset verkostot sekä työ vaikuttavat myös epäsuorasti vanhempien persoonallisuuden ja yleisen psyykkisen hyvinvoinnin välityksellä vanhempana toimimiseen ja myös lapsen kehitykseen (vrt. ekologinen ajattelu). (Kettunen, Krats & Kinnunen 1996, 83.)

Baumrind (1989)näkee vanhempien keskeisimpänä tehtävänä toisaalta mukauttaa lapsi muiden odotuksiin ja toisaalta ylläpitää lapsen yksilöllisyyttä. Hänen mukaansa vanhemmat käyttävät tähän erilaisia *lastenkasvatuskäytäntöjä*, jotka voi jakaa kolmeen eri tapaan: *auktoritatiivinen* (authoritative), *määräilevä* (authoritarian) ja *salliva* (permissive) kasvatus. Luokitus perustuu kontrollin käsitteelle.(Kettunen ym. 1996, 7; Korhonen 1999, 46.)

Auktoritatiivinen kasvatus perustuu vanhemman aitoon auktoriteettiin, ja siihen liittyy vanhemman pyrkimys lapsensa ohjaamiseen rationaalisella tavalla. Vaikka auktoritatiiviset vanhemmat rohkaisevat lapsiaan ilmaisemaan omat ajatuksensa ja neuvottelevat heidän kanssaan menettelytavoista, he tekevät lopulliset ratkaisut itse. Vanhemmat kan-

nustavat lapsiaan ja antavat ehdotuksia suoranaisten käskyjen sijaan. *Määräilevät vanhemmat* kontrolloivat ja arvioivat lapsiaan usein johonkin auktoriteettiin perustuvien käyttäytymisstandardien perusteella. Tällaiset vanhemmat arvostavat tottelevaisuutta ja suosivat kasvatuksessaan pakottamista ja rankaisevia keinoja. Määräilevä kasvatustyyli näkyy suorina käskyinä, nuhteluna, fyysisenä pakottamisena ja lapsen toiminnan keskeyttämisenä. *Sallivat* vanhemmat kontrolloivat lapsiaan hyvin vähän. He reagoivat lapsen impulsseihin, toiveisiin ja käyttäytymiseen hyväksyvällä ja vahvistavalla tavalla rangaistuksia käyttämättä ja sallivat lapsen säädellä käyttäytymistään mahdollisimman vapaasti vaatimatta lapsilta kehitystason mukaista kypsyyttä. Salliva kasvatus on edelleen jaettu kahdeksi tyypiksi: *hemmotteluksi ja laiminlyönniksi*. Hemmottelevat vanhemmat ovat hyväksyviä ja lapsikeskeisiä. He reagoivat lapsen tarpeisiin mutta vaativat lapsiltaan vähän. Laiminlyövät vanhemmat eivät reagoi lapsen tarpeisiin eivätkä ole vaativia. Laiminlyönti voi esiintyä äärimmäisenä mm. lapsen fyysisten tarpeiden laiminlyömisenä. (Kettunen ym. 1996, 80-81; Korhonen 1999, 46.)

Pulkkinen (1994, 1996) on kehitellyt ja soveltanut Baumrindin käsitteitä edelleen. Pulkkinen jakaa kotikasvatuksen kahteen päätyyppiin, *lapsikeskeiseen, ohjaavaan kasvatukseen* ja *aikuiskeskeiseen kasvatukseen*. Ohjaava kasvatus perustuu aikuisen luontaiseen auktoriteettiin, toiminnan valvontaan, suoritusodotuksiin, lämpöön ja lapsen kuunteluun. Kasvatusta voi kuvata *lapsikeskeiseksi* (ei lapsijohtoiseksi) kasvatukseksi. Vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsestaan, tietävät, missä lapsi viettää vapaa-aikaansa jne. Lasta ei kuriteta, vaan häntä ohjataan ja neuvotaan. Vanhemmat ottavat lapsen mielipiteen huomioon, keskustelevat hänen kanssaan ja ovat kasvatuksessa johdonmukaisia. Aikuinen myös asettaa lapsen toiminnalle selvät rajat. Ohjaavalle kasvatukselle vastakkainen kasvatus, *aikuiskeskeinen kasvatus (kohtelu)*, sisältää aineksia sekä välinpitämättömyydestä että hemmottelevasta ja määräilevästä (autoritaarisesta) kasvatuksesta. Tällöin kasvatustoimet eivät niinkään pohjaudu lapsen tarpeisiin kuin vanhempien omaan ajankäyttöön, mukavuudenhaluun ja käsityksiin. Omiin asioihinsa keskittynyt vanhempi ei ole kiinnostunut lapsen asioista. Hän on epäjohdonmukainen ja kohtuuton. Pulkkinen erottelee myös Baumrindin (1971, 1989) tutkimuksiin perustuen kasvatuskäytäntöjen mukaiset *kasvatusilmapiirit autoritatiiviseen, hemmottelevaan, autoritaariseen* ja *laiminlyövään kasvatusilmapiiriin*. (Pulkkinen 1994, 36, 38; 1996, 38-39.)

Edellä kuvatut luonnehdinnat kasvatusilmapiireistä ja niihin liittyvistä kasvatuskäytännöistä eivät Korhosen (1999, 47) mukaan voi yleisyydessään tavoittaa vanhempi-lapsisuhteen monimuotoisuutta. Darlinin ja Stenbergin (1993) mukaan ne kuvaavatkin lähinnä kasvatusympäristöjä ja kodin emotionaalista ilmapiiriä, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Tyyppiluonnehdinnat ovat kokoavia käsitteitä, eivätkä ne välttämättä kerro, mitä vanhemmat konkreettisesti tekevät. Tutkimusten perusteella vanhemmuutta ja kasvatuskäytäntöjä on luokiteltu eri tavoin. (Vrt. esim. Hoikkalan (1993, 47-62) ja Korhosen (1999, 144-158) vanhemmuuden mallit.)

Ekologisen teorian mukaan vanhempien toimimiseen kasvattajan roolissa vaikuttaa myös ns. informaali tukisysteemi eli sukulaiset, naapurit, tuttavat jne. Nämä välilliset, aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteeseen, perusdyadiin, vaikuttavat tekijät, ovat tärkeitä kasvattajille ja lapselle. (Hujala ym. 1998, 17.) Myös muut systeemin osat, meso-, ekso- ja makrotasot heijastuvat vanhempien kasvatukseen ja kasvatuskäytäntöihin. Kinnusen (1996, 56-57) mukaan työelämä heijastuu vanhemmuuteen ja kasvatukseen monin

tavoin. Esimerkiksi työuupumus ja työn aikapaineet aiheuttavat ahdistusta ja uupumusta, mikä heijastuu ristiriitana perheeseen ja parisuhteeseen. Ekso- ja makrosysteemi vaikuttavat välillisesti kotikasvatukseen vanhempien työolojen, vapaa-ajan olosuhteiden, yhteiskunnallisten kasvatusta tukevien toimintojen, kuten äitiys- ja isyyslomien, lapsiperheiden taloudellisen tuen jne. kautta.(Huttunen 1989, 53.) Tässä tutkimuksessa kotikasvatusta tarkastellaan Pulkkisen luokitteluun perustuen siitä näkökulmasta, miten portfolitoiminta voi sitä tukea.

Päivähoitokasvatus varhaiskasvatuksen toteuttajana

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) määrittelee päivähoidon päiväkodissa tapahtuvaksi hoidoksi, perhepäivähoidoksi, leikkitoiminnaksi ja muuksi päivähoitotoiminnaksi. Päivähoitokasvatusta toteutetaan yleisemmin päiväkodissa ja perhepäivähoidossa, vaikka erilaisia päivähoitomuotoja on syntynyt käyttäjien tarpeiden mukaisesti. Vuoden 1996 alussa voimaan tulleen päivähoitolain säännöksen (11, a §) toteuduttua kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on oikeus kunnalliseen kokopäiväiseen hoitopaikkaan vanhempainrahakauden päätyttyä siihen asti kunnes lapsi siirtyy kouluopetuksen piiriin.(Piekkola 1997, 10).

Päivähoitokasvatuksen perusteet

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) velvoittaa päivähoitoa tukemaan koteja niiden kasvatustehtävässä. Onnistunut varhaiskasvatus edellyttää, että molempien kasvatustahojen kasvatus on toimivaa sekä erikseen että yhdessä toteutetun yhteistyön avulla. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen luonteen mukaisesti *päiväkodissa tapahtuvaa hoitoa ja kasvatusta.* Nykyisen päivähoitokasvatuksen tavoitteet ja perusarvot pohjautuvat parlamentaarisesti hyväksyttyihin päivähoidon lainsäädännöllisiin lapsen etua ja hyvinvointia painottaviin perusteisiin (ks.laki lasten päivähoidosta 36/1973, 304/1983, sosiaalihuoltolaki 710/1983) sekä Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen ja uusiin perusoikeussäännöksiin.(Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 16). Varhaiskasvatustyöryhmän linjauksessa varhaiskasvatuksen arvoperustuksen lähtökohtana pidetään *lapsuuden itseisarvoisuutta*, lapsuus nähdään sinänsä arvokkaana elämänvaiheena. *Perheen merkitys, lapsen kaikinpuolisen hyvinvoinnin edistäminen, oikeus elinikäiseen oppimiseen, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, demokratia ja osallisuus, välittämisen etiikka ja kestävän kehityksen periaatteet* on työryhmän muistiossa nostettu varhaiskasvatuksen arvoperustan keskeisiksi tekijöiksi. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 17-19.)

Päivähoidon virallinen *tavoitteenasettelu* on sekä päivähoitolaissa että Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980:31) määritelty suhteellisen väljästi, ajateltiinhan päivähoitotoiminnan tukevan hyvin erilaisista kulttuurisista taustoista lähtevää kotikasvatusta. Kasvatustavoitteen määrittely tuo esiin päivähoidon *yhteisölliset tehtävät, kotikasvatuksen tukemisen ja hoitopaikan tarjoamisen* silloin, kun vanhemmat eivät voi hoitaa lastaan. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean ehdotuksesta päivähoitolakiin lisättiin ns. kasvatustavoitepykälä vuonna 1983. Se painottaa päivähoidossa olevien lasten kotien tukemista näiden kasvatustehtävässä. Lisätystä kasvatustavoitepykälästä käy ilmi varhaiskasvatuksen jakautuminen seitsemään osa-alueeseen: *fyysiseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen, esteettiseen, älylliseen, eettiseen ja uskonnolliseen.* Kasvatusta-

voitekomitea on määritellyt tavoitteet kolmella alueella, joita ovat *lapsen hoito- ja kasvuympäristön laatu, lapsen ja aikuisten keskinäinen vuorovaikutus* eri tilanteissa ja *lapsen toiminnan ja kasvamisen mahdollisuudet.* (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 56-59, Karila 1997, 48.)

Varhaiskasvatuksen eräänä selkeänä tavoitteena on oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen sekä oppimismotivaation tukeminen. Kasvatuksen ja oppimisprosessien tulee tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kognitiivisten, fyysisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä. Vaikka varhaiskasvatuksen suunnittelua ohjaavat valtakunnalliset päivähoidon kasvatustavoitteet ja kulttuuriset arvot, on otettava huomioon, että varhaiskasvatuksen suunnittelu ja tavoitteiden asettelu tapahtuu aina tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Siten yksittäisten perheiden ja kasvattajien omat arvomaailmat ohjaavat myös tavoitteiden asettelua ja suunnittelemista. (Brotherus ym. 1994, 59; Hujala ym. 1998, 89.)

Esiopetuksen suunnittelun välineenä ovat olleet päivähoidossa myös Stakesin ja opetushallituksen vuonna 1994 esittämä yhteinen linjaus *Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia* (Stakes oppaita 1994:24) sekä Opetushallituksen (1996) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Jälkimmäisessä varhaislapsuuden oppimisen sisältöalueet on jaoteltu kahdeksaan alueeseen: *kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto, etiikka, liikunta, terveyden vaaliminen ja eri taidemuodot.* Käytännössä eri sisältöalueet limittyvät toisiinsa ja painottuvat eri tavoin eri ikäisten lasten toiminnassa ja tavoitteissa. Lapsen oman toiminnan ja leikin merkitys kasvussa ja oppimisessa nähdään myös tärkeänä. Valtakunnallisten perusteiden ohella kunnissa on laadittu myös paikalliset esiopetussuunnitelmat, joissa näkyvät alueelliset ja kulttuuriset painotukset. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 43-44.) Käynnissä olevan esiopetusuudistuksen yhteydessä laadituissa uusissa *Opetushallituksen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000* painotetaan edelleen esiopetuksen kokonaisvaltaisuutta ja eheytystä ainejakoisuuden sijaan. (Opetushallitus 2000). Varhaiskasvatustyöryhmän (1999) muistiossa nostettiin esiin tarve päivähoitolain uudistamisesta. Uusien varhaiskasvatuksen linjausten pohjalta ollaan parhaillaan laatimassa valtakunnallinen varhaiskasvatuksen suunnitelma. (Vuolle 2001.)

Päivähoitotoiminnan pedagogiikka

Päivähoitotoiminnan pedagogiikka rakentuu kasvatustieteellisten teorioiden lisäksi erilaisten psykologisten ja sosiologisten teorioiden varaan. Nykyisessä muuttuvassa ja monimuotoisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatustyö tarvitsee laajaa viitekehystä, mikä merkitsee Hujalan ym. (1998) mukaan teoreettisen tietämyksen hankkimista paitsi lapsesta ja hänen kasvustaan ja oppimisestaan, myös ympäröivästä yhteiskunnasta. *Teoreettisesti hallitussa varhaiskasvatustyössä* yhdistyvät kasvatus, tutkimus ja oman työn jatkuva kehittäminen. Niinpä varhaiskasvatuksessa pedagogisen orientaation lisäksi tärkeäksi tekijäksi nousee kasvattajien ammatillisuus ja sen kehittäminen. Hujalan ym. (1998) mukaan 1990-luvulla varhaiskasvatuksen keskeisiksi teemoiksi ovat muodostuneet siten *lapsen kasvun ja oppimisen mieltäminen lapsilähtöisinä ja kasvuympäristöön liittyvinä ilmiöinä sekä suunnittelun ja ammatillisuuden perustan rakentuminen perheiden kanssa tehtävän yhteistyön varaan.* (Hujala ym. 1998, 113.)

Koska kasvatustiede ja kasvatustieteellinen tutkimus ovat aiemmin pitkälti kehittyneet koulukasvatuksen ehdoilla, myös varhaiskasvatuksessa on toteutettu 1980-luvulle asti aikuisjohtoisuutta ja formaalin intervention ideologiaa. Kasvatustieteellisen ajattelun muutos on näkynyt myös 1980-luvulta alkaen kasvattajien kasvavana kiinnostuksena *lapsikeskeisiin työskentelytapoihin.* (Kinos 1994, 9-11; Hytönen 1998, 133.) Vastakkaisena aikuisjohtoisen kasvatusnäkemyksen formaalin intervention ideologialle *nykyinen varhaiskasvatuksen lapsilähtöinen näkökulma* kasvatukseen tarkastelee kasvatusta *lapsen kautta lapsen kasvuprosessina* (Hytönen 1998). Käsitteitä lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys käytetään usein rinnakkaisina, samaa merkitsevinä käsitteinä. Kinos ja Luoma (2001) määrittelevät lapsikeskeisyyden institutionaalisen kasvatuksen yhteydessä oppirakennelmalliseksi pääkäsitteeksi (vrt. didaktiikka versus lapsikeskeinen kasvatus), jolloin aikuislähtöisyys /lapsilähtöisyys ovat pedagogista rakennetta ja ohjelmaa kuvaavia käsitteitä ja siten lähempänä kasvatuskäytäntöä.

Moderni, lapsikeskeinen kasvatusajattelu on laaja ja moni-ilmeinen suuntaus. 1980-luvulla maassamme alkanut lapsikeskeisen pedagogiikan uusi aalto etsii vielä tavoitteitaan ja muotojaan (Hytönen 1998, 10). Siinä on kuitenkin nähtävissä aineksia Rousseaun lapsuuden *ainutkertaisuutta ja yksilöllisyyttä* sekä *lapsen itseohjautuvuutta* korostavasta ajattelusta. Myös Deweyn lasten *omien kokemusten merkitys* ja toisaalta *yhteisöllisyys* painottuvat oppimisessa, samoin Freinet'n kriittinen ajattelu ja *opiskeluympäristön* merkitys. Aukusti Salon *kokonaisopetuksen* ja Alexander Neillin lasten *aktiivisuutta, vapautta, itsehallintoa ja leikin* merkitystä painottavia näkökulmia on myös nähtävissä lapsikeskeisessä pedagogiikassa.(Hytönen 1998.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan taustalla on *sekä humanistinen* että *konstruktivistinen oppimiskäsitys.* Rauste-von Wrightin ja Wrightin (1994, 146) mukaan *oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita yksilöllä on oppimisprosessin luonteesta.* Humanistisissa teorioissa painottuu ihmisen kehityksen säännönmukaisuus ja sisäinen kehittyminen, lapsen kehitystä määräävät yksilön omat, ennalta määrätyt potentiaalit, jotka luovat kehityksen rajat ja mahdollisuudet. Humanistisen ihmiskäsityksen taustalla on usko ihmisen luontaiseen hyvyyteen ja kykeneväisyyteen. Lapsi kehittyy luontaisesti, joten kasvatuksen tulee tukea ja kannustaa, ei niinkään ohjata kasvua ja kehitystä. (Hujala ym. 1998,37-38.) Sekä humanistisen että kognitiivisen psykologian käsitykset oppimisesta ovat lähellä toisiaan käsityksissään oppimisen taitojen merkityksestä. Humanistisessa psykologiassa päätelmien taustalla ovat kuitenkin olettamukset ihmisten tarpeista ja pyrkimyksestä niiden tyydyttämiseen, kun taas kognitiivisessa psykologiassa painotetaan tietoisuuden vahvistamisesta ja metakognitiivisten taitojen merkitystä. (Kääriäinen, Wiegand & Laaksonen 1997, 118; Niikko 2000, 23.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys määrittää oppimisen *jatkuvaksi yksilön ja ympäristön välisen suhteen uudelleen rakentamiseksi* Oppiminen on siten ennen kaikkea jatkuva yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvä prosessi, jossa yksilö toimii aktiivisesti valikoiden, muuntaen ja tulkiten vastaanottamaansa informaatiota sekä rakentaen niiden pohjalta uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja. Oppimisprosessissa todellisuudesta rakennetaan uutta tulkintaa entisen tietorakenteen pohjalle. Oppiminen on siis oppijan valikoiva ja tulkitseva palautteenhakuprosessi, joka on aina kontekstisidonnainen.(Rauste - von Wright & von Wright 1994; Hujala ym. 1998, 46, 51.)

Keskeisiä nykyisen konstruktivistisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan taustalla olevia teoreetikkoja ovat *Dewey* (s. 1859), *Piaget* (s. 1896) ja *Vygotsky* (s. 1896). Dewey, joka oli progressiivisen pedagogiikan uranuurtaja, korosti oppimisprosessin sosiaalista ja psykologista aspektia sekä kokemuksellisuutta. Piaget, joka nähdään konstruktivismin varsinaisena esitaistelijana ja radikaalina konstruktivistina, kehitti konstruktivistisen teorian vastalauseena ennen kaikkea behaviorismille. Oppiminen on Piaget'n mukaan tiedon yksilöllistä rakentamista, jossa sisäiset kognitiiviset rakenteet, skeemat, kehittyvät *assimilaation* eli *sulauttamisen* ja *akkommodaation* eli *mukauttamisen* välityksellä. Skeemojen avulla yksilö suuntautuu ympäristöönsä ja muokkaa sieltä saatuja vaikutuksia. Vygotskyn oppimiskäsitys edustaa ns. uusmarxilaisen kulttuurihistoriallisen suuntauksen käsitystä oppimisesta, jossa *sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin* merkitys korostuvat (vrt. sosiokonstruktivismi).Vygotskyn teoriasta on noussut korostetusti esille ns. *lähikehityksen vyöhyke*, joka kuvaa niitä toimintoja, jotka ovat lapsella kehittymäisillään. Tällaisesta toiminnasta lapsi ei vielä kykene selviytymään itsenäisesti, mutta suoriutuu siitä aikuisen pätevän sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla. Opetuksen tulisi siksi Vygotskyn mukaan kohdistua ennen kaikkea tälle alueelle. (Piaget 1988; Hirsjärvi & Huttunen 1993; Rauste- von Wright & von Wright 1994; Hujala 1998, 42-49.)

On huomattava, että varhaiskasvatukseen myös paljon vaikuttaneet kehityspsykologit Erikson ja Elkonin korostivat lapsilähtöisyyttä ja kasvatuksen vuorovaikutusluonnetta, vaikka heillä molemmilla oli oma, erilainen näkökulma kehityksen tarkastelussa. Eriksonin tärkeänä pitämät kasvatuksen käsitteet, lapsen perusturvallisuus, sosiaalisuus ja aloitteellisuus ja Elkoninin painottamat emotionaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa, roolileikki ja vertaisryhmän sosiaaliset suhteet tukevat kaikki lapsilähtöisyyden periaatetta ja vuorovaikutusta. (Huttunen 1989, 45.)

Lapsikeskeisen pedagogiikan taustalla vaikuttaa siis erilaisia kehityspsykologisia teorioita ja oppimisteorioita. *Nykyisen lapsikeskeisen varhaiskasvatuksen perustan muodostavat ekologinen teoria, kognitiivisen psykologian kehitysteoriat ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kokemuksellisen oppimisen teoriat vaikuttavat myös keskeisinä.* (Lummelahti 1995, 30-31.)

Lapsikeskeisen pedagogiikan luonne ja työtavat

Tarkastelen seuraavassa myös lapsikeskeistä esiopetusta ja sen työtapoja, sillä tässä tutkimuksessa arvioidaan portfoliotoiminnassa käytettyjen yhteistyömuotojen tukea päiväkotikasvatukselle.

Lummelahden (1995, 27) mukaan lapsikeskeistä esiopetusta voi luonnehtia mm. kokonaisvaltaiseksi, myönteiseksi, yksilölliseksi, omaehtoisuutta painottavaksi sekä yhteistoiminnallisuutta ja yhdessä oppimista korostavaksi. Leikillä ja aikuisten yhteistyöllä on myös keskeinen merkitys.

Lapsikeskeisyyteen ja konstruktivismiin pohjautuva varhaiskasvatus pyrkii rakentamaan kasvatuskäytännöt kunkin *lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti*, siten että kasvatuksen tavoitteet ja sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta. Lapsen oppiminen on jatkuva prosessi, joka ilmenee *arkielämän keskellä jokapäiväisissä toiminnoissa* ja jossa *vuorovaikutus* aikuisten ja vertaisryhmän kanssa ovat tärkeitä. Koska lapsi oppii parhaiten

niitä taitoja ja tietoja, jotka häntä kiinnostavat, on tärkeää, että arkipäivän kokemukset ja niistä esiin tulevat ongelmat ovat oppimisen lähtökohtia. Lapselle tulee antaa mahdollisuus ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Kasvattajan toiminnan pääpaino on siten lapsen *havainnoinnissa, kuuntelemisessa* ja siinä, että kasvattaja tutustuu *lapsen elämän kokonaisuutena*. Tässä yhteistyö vanhempien ja muun lapsen lähipiirin kanssa on avainasemassa.(Hujala ym. 1998, 58.)

Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa on tuonut päivähoitokasvatukseen uusia työskentelymalleja perinteisten tuokioiden sijaan. Myös kouluopetuksessa, varsinkin ns. eheytetyssä tai kokonaisopetuksessa käytetyt *teematyöskentely ja projekti* ovat lapsilähtöisiä työskentelymuotoja. Pienten lasten teematyöskentelymalli perustuu lapsen omaan ajatteluun, tutkimiseen ja aikaisempiin kokemuksiin ja niiden hyväksikäyttöön. Teematyöskentelyssä on keskeistä keskittyä tiettyyn, lapsia kiinnostavaan, rajattuun asiaan tai kysymykseen, josta kehittyy pidempiaikainen teema. Toinen lapsilähtöisen pedagogiikan työskentelymalli on projekti, johon liittyy lasten suunnitelma, omaehtoinen toiminta, joka säätelee tavoitteita, sisältöjä ja toteutusta. Projekti on työkokonaisuus, joka yleensä syntyy spontaanisti ja jonka aikatauluja ja etenemistä ei sidota etukäteissuunnitteluun. Projektissa on keskeistä prosessinomaisuus. (Laukkanen, Piippo & Salonen 1990; Kinos 1994, 14-15.)

Lapsilähtöisiin työskentelytapoihin soveltuu hyvin *yhteistoiminnallinen oppiminen* (YTO), jota on käytetty viime aikoina paljon myös varhaiskasvatuksessa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa lapsi osallistuu aktiivisesti oppimistapahtumaan vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden lasten kanssa. Häntä kannustetaan kriittiseen ajatteluun, kyseenalaistamaan, perustelemaan ja vaatimaan perusteluja. Lapset ovat ryhmässä tutkijoita, jotka pyrkivät itsenäisesti löytämään vastauksen ongelmaan. Opettajan rooli on ohjaaja ja taustavaikuttaja. Tutkiva keskustelu auttaa sisäistämään uusia ajatuksia ja muodostamaan omia uusia ajatuksia. Pienillä lapsilla yhteistoiminnallista oppimisprosessia tukevat pysyvät pienryhmät. (Riihelä 1993, 28; Kiiski, Kovanto, Laine & Kotilainen 1994, 121-122; Koppinen & Pollari 1993, 9.)Tutkimuspäiväkodissa käytettiin em. työskentelytapoja.

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus antaa uuden näkökulman myös arviointiin. Lapsi nähdään kokonaisuutena, jonka suoriutumista ei paloitella. Lapsen tuotoksia ei niinkään arvioida, vaan lapsen subjektiiviset kokemukset ja oppimisprosessi ovat tärkeitä. Tällainen kokonaisvaltainen arviointi perustuu lapsen toiminnan *havainnointiin ja dokumentointiin*. Lapsen kasvun ja kehityksen pitkäjänteinen seuranta ja arviointi on mahdollista juuri portfoliotoiminnan avulla, joka tukee myös lapsen oman arviointitaidon kehittymistä. (Hujala ym. 1998, 98-99, Kankaanranta 1998.)

Kasvattajan ammatillisuus

Ekologisen teorian mukaan eksosysteemiin kuuluvat myös päivähoidon henkilöstön ammatillisuutta muovaavat tekijät (koulutustausta, työskentelyolosuhteet jne.). Nämä puolestaan välittyvät lapsen arkeen kasvatusajattelun ja toimintafilosofian kautta.(Hujala ym. 1998, 20.)

Karilan (1997, 105-111) mukaan kasvattajan asiantuntijuus muodostuu kasvatus-, lapsi-, kontekstitietämyksestä sekä didaktisesta tietämyksestä. Kasvatustietämykseen kuuluvat kasvatukseen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvät tekijät. Lapsen koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi on asetettu vahvan ja myönteisen itsetunnon kehittyminen (Lummelahti 1995, 28). Esiopetuksessa opettajan kasvatus- ja lapsitietämyksen pohjana on viime kädessä hänen ihmiskäsityksensä ja arvomaailmansa. Estolan (1997, 45-46) mukaan välittämisen etiikka on keskeinen perusta varhaiskasvatustyössä. Kun opettajan työ perustuu välittämisen ja huolenpidon etiikkaan, se merkitsee ajattelutapaa, näkökulmaa työhön. ei tiettyä käyttäytymistapaa. Välittäminen merkitsee kasvatustyössä suhdetta, johon liittyy huomion kiinnittäminen lapseen, tunneherkkyys, kuuleminen, empaattisuus, vastuuntunto ja halu tehdä hyvää. Hyvän itsetunnon rakentumisen pohjana on juuri turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, jonka aikuisen välittäminen muodostaa.

Dunstin (1991) mukaan päivähoitohenkilökunnan ammatillisuuden ja perheiden suhdetta voidaan kuvata erilaisina ammatillisina toimintakäytäntöinä. Ammatilliset suuntautumistyypit voidaan jakaa *ammattilähtöiseen, perheiden tukemaan , perhekeskeiseen ja perhelähtöiseen.* Ammattilähtöisessä suuntautumistavassa päiväkodin henkilökunta päättää toiminnasta ja kasvatuskäytännöistä. Yhteistyöllä on lähinnä viihteellinen merkitys. Perheiden tukemassa ammatillisuudessa henkilökunta valikoi lapsille sopivat toimintakäytännöt, vanhempien odotetaan tukevan näitä valintoja. Perhekeskeisessä ammatillisuudessa perheet ja päivähoidon henkilökunta tekevät yhdessä lapsen hoitoa ja kasvatusta koskevat ratkaisut kuitenkin siten, että päivähoidon henkilökunta näkee perheet kasvatuksen suhteen tukea, ohjausta ja neuvontaa tarvitsevina. Perhelähtöisessä ammatillisuudessa korostetaan päivähoidon asiakaslähtöisyyttä. Yhteistyö perheiden kanssa nähdään ensisijaisen tärkeänä. Lapsen hoito ja kasvatus perustuu perheiden tarpeille, ja vanhempien asiantuntemusta oman lapsen suhteen arvostetaan. (Hujala ym. 1998, 132-134.)

Hujalan ym. (1998) mukaan nykyisen yhteistyöhön perustuvan päivähoitokasvatuksen tavoitteena on toteuttaa käytännön kasvatustyössä perhelähtöisen ammatillisuuden mukaisia käytänteitä. Perheen mukaan ottaminen kasvatuksen *suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin* on mahdollista juuri lapsi- ja perhekohtaiseen suunnitteluun perustuvan yhteistyön avulla, jossa yhteisissä kasvatuskeskusteluissa sovitaan kasvatuskäytännöistä ja toisaalta arvioidaan tavoitteiden toteutumista. (Hujala ym. 1998, 139-140.)

2.3 Yhteistyön tavoitteet

Varhaiskasvatuksen ekologisen orientaation ja konstruktivistisen kasvatusajattelun myötä yhteistyön merkityksellisyys päivähoidossa on nykyään kiistaton (Hujala ym. 1998). Yhteistyön lähtökohtana on näkemys kotien merkityksestä ensisijaisina kasvattajina ja lasten kehitystä ja hyvinvointia säätelevänä tekijänä Eri kasvuympäristöjen jatkuvuuden tukemisen lisäksi yhteistyön tärkeyttä perustellaan sekä lapsen että vanhempien tukemisen näkökulmista (Huttunen 1989, 74; Hujala ym. 1998, 68.)

Huttunen (1989, 74) on määritellyt yhteistyön perheiden ja päivähoidon voimavarojen *"yhteen saattamiseksi siten, että vanhempien omaa lastaan koskeva asiantuntijuus ja päivähoitohenkilöstön ammattitaito yhdistyvät parhaan mahdollisen kasvatuskäytännön löytymiseksi sekä lapsen kehityksen ja kasvatuksen jatkuvuuden tukemiseksi kotona ja päivähoidossa."*

Päivähoitokasvatuksen yleistavoite on *kotikasvatuksen tukeminen.* Päivähoidon yleistavoite määritellään Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä seuraavasti:

> Päivähoidon kasvatuksen yleistavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla siten, että lapsen edellytysten mukaisesti ja kulttuuriperinteeseen nojaten turvataan lapsen fyysinen kehitys, ohjataan hänen sosiaalista kehitystään ja annetaan aineksia hänen henkiselle kehitykselleen. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 103-104.)

Huttusen (1989, 76) mukaan kodin ja päivähoidon yhteistyön tavoitteen tulee olla yhdenmukainen yleisen tavoitteen kanssa, jotta päästäisiin laadukkaan päivähoidon toteuttamiseen. Yhteistyön tavoitteiden taustalla ovat myös muut päivähoidon parlamentaarisesti hyväksyt lainsäädännölliset perusteet ja yleiset tavoitteet (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996). Uusissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 todetaan, että huoltajilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsesta. Yhteistyön merkitystä perustellaan lapsen viihtyvyyden, oppimisen ja kasvamisen kannalta. (Opetushallitus 2000, 15.) Myös Euroopan Komission päivähoidolle asettamissa laatutavoitteissa vanhempien kanssa toimiminen yhteistyössä sekä heidän osallistumisensa päivähoitoa koskevaan päätöksentekoprosessiin on sisällytetty vanhempia ja yhteiskuntaa koskevin laatutavoitteisiin (Lasten päivähoidon ja esiopetuksen laatutavoitteet 1996, 29).

Päivähoidon ja vanhempien yhteistyön tavoitteet voi Huttusen (1989, 76) ja Hujalan ym. (1998, 128) mukaan kiteyttää seuraaviin laajempiin tavoitteisiin: *lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, vanhempien tukeminen kasvatustyössä ja päivähoidon laadun parantaminen.*

Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen

Yhteistyön merkitykseen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota 1970- ja 1980- lukujen kasvatustieteen tutkimuksissa, joissa todettiin, että pysyviin tuloksiin kodin ulkopuolella tapahtuvassa kasvatuksessa päästiin vain, jos vanhemmat saatiin mukaan samansuuntaiseen kasvatustoimintaan (Huttunen 1989, 57).Yhteistyön ja vanhempien osallistumisen kodin ulkopuoliseen kasvatukseen on todettu myös lisäävän vanhempien kasvatusmyönteisyyttä, mikä heijastuu esimerkiksi päivähoidon tavoitteiden toteutumiseen lapsen tasolla (Huttunen 1989, 58). Sama on nähtävissä myös koulun ja kodin yhteistyötutkimuksissa, joiden mukaan yhteistyö ja vanhempien osallistuminen koulukasvatukseen vaikuttaa myönteisesti myös lasten koulusaavutuksiin (Studer 1993, 74; Kasting 1994, 146; Coleman & Churchill 1997, 144). Ekologisen näkökulma painottaa juuri kasvuympäristöjen jatkuvuuden turvaamista, mikä on mahdollista yhteistyön avulla.

Yhteistyössä vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö voivat yhdessä perehtyä lapsen kehityshistoriaan, nykyiseen kehitysvaiheeseen ja yksilöllisiin ominaisuuksiin hyödyntäen erilaista asiantuntijuuttaan. Vanhemmilla on lapsen tuntemiseen perustuvaa *yksilökohtaista asiantuntemusta* lapsestaan, tämän luonteesta, elämänhistoriasta ja kulttuuritaustasta. Tätä tietoa päivähoidossa tarvitaan lapselle soveltuvien kasvatuskäytäntöjen ja menetelmien suunnitteluun ja toteutukseen. Ammattihenkilöstöllä on puolestaan koulutuksen ja kokemuksen myötä hankittua *ikäspesifiä asiantuntemusta* lapsesta. Päivähoidossa kehityspsykologisen tietämyksen soveltaminen yksilöllisesti kunkin lapsen kohdalla on mahdollista vain vanhemmilta yhteistyössä saadun erityistiedon avulla (Huttunen 1989, 74, Hujala ym. 1998, 71.)

Yhteistyön määritelmään sisältyvä *kasvatuksen jatkuvuuden tukeminen* vaatii jatkuvuutta lapsen eri kasvuympäristöiltä. Käytännössä tämä merkitse samansuuntaisuutta ja johdonmukaisuutta kasvatustavoitteissa ja -käytännöissä kotona ja päivähoidossa. Lapsen kehitykselle tärkeiden eri ympäristöjen välisten sosiaalisten suhteiden olemassaololle, kehittymiselle ja toimivuudelle on edellytyksenä myös *sosiaalisten suhteiden jatkuvuus* ja *vastavuoroinen tuki*.(Huttunen 1989, 75; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 26.)

Suomessa Huttusen yhteistyötutkimukset ja niihin liittyvät kokeilut, " Kotikasvatuksen tukeminen kodin ja päivähoidon yhteistyöllä" (1981) ja "Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana" (1984) osoittivat, että vanhempien kasvatustyön tukemisella ja samansuuntaistamalla käytännön kasvatusmenettelyjä päiväkodissa ja kotona vanhempien kasvatusasenteet muuttuivat kauttaaltaan myönteisemmiksi. Yhteistyön myötä vanhempien kasvatusasenteet kehittyivät entistä lapsikeskeisemmiksi. Myös lasten käyttäytymisen muutos oli nähtävissä sekä kotona että päivähoidossa. Kaiken kaikkiaan tutkimukset osoittivat, että yhteistyö lisäsi vanhempien tyytyväisyyttä kasvattajina ja vahvisti heidän kasvattajaidentiteettiään. (Huttunen 1981, 1984, 1989, 75; Rusanen 1988, 10; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 26.)

Yleisellä tasolla kehityksen jatkuvuutta tulee tarkastella myös eri kasvatusinstituutioiden välisenä jatkuvuutena siten, että päivähoidon kasvatus nähdään suorana jatkumona kotikasvatukselle ja koulukasvatus päiväkotikasvatukselle. Ekologisen teorian mukaan eri kasvuympäristöstä toiseen siirryttäessä ns. ekologisessa transitiossa, siirtymässä, on olennaista, että eri ympäristöjen välille syntyy vastavuoroinen yhteys. Vaikka ekologiseen teoriaan pohjautuvissa yhteistyötutkimuksissa usein keskitytään aikuisten keskinäiseen vuorovaikutukseen, on muistettava, että ekologinen teoria painottaa lapsen omaa aktiivisuutta vuorovaikutuksessa. (Huttunen 1989, 75; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 26; Kankaanranta 1998, 11,15.)

Lapsen kehityksen ja kasvatuksen *tukeminen* sisältää turvallisuuden ja perusvalmiuksien antamisen lapsen yksilöllisten tarpeitten mukaisesti. Tukeminen edellyttää kokonaisvaltaista tietoa lapsesta, jota toimiva yhteistyö antaa jatkuvan vuorovaikutuksen avulla molemmille yhteistyön osapuolille.(Huttunen 1989, 75.)

Vanhempien tukeminen kasvatustyössä

Huttusen (1981, 1984) tutkimusten ja kokeilujen ja ns. TYHTY-projektin (Yhteistyöstä osallistumiseen, TYHTY- tehostetun yhteistyön kokeilu lasten päivähoidossa v.1985-1987) myötä yhteistyön pohjaksi muodostui 1980-luvun loppupuolella käytännön tason johtopäätöksiä, joilla yhteistyötä alettiin suunnata ja kehittää. Niiden mukaan yhteistyön tulisi painottua ennaltaehkäisevään työhön ja lapsen positiivista kehitystä edistävään tukitoimintaan perheille. Kotikasvatuksen tukeminen tulee alkaa vanhempien kasvattajakykyjen lujittamisella, siten että vanhemmilla on valmiuksia toimia erilaisissa kasvatustilanteissa ja ratkaista kasvatuksen pulmatilanteita. Tämä tekee mahdolliseksi tasavertaisen vuorovaikutuksen ja molemminpuolisen yhteistyön. Vanhempia voidaan myös velvoittaa osallistumaan yhteistyöhön yleisen sosiaalipalvelun käyttäjinä.(Huttunen 1981.)

Huttunen (1989, 76-80) määrittelee ja kokoaa tutkimuksiin perustuen kotikasvatuksen tukemisen sisällöt seuraavasti:

- yhteistyöhön perustuvan kasvatusmallin omaksuminen
- emotionaalisen tuen antaminen vanhemmille
- lasta ja kasvatusta koskevan tiedon vaihtaminen vanhempien kanssa
- vanhempien aktivoiminen päivähoidon kehittämiseen
- vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen.

Yhteistyöhön perustuva kasvatusmalli perustuu ekologiseen teoriaan. Kasvuympäristöjen välisen vuorovaikutuksen, mesosysteemin, toimivuus on ekologisen näkökulman mukaan kasvatuksen keskeinen tekijä ja laadun perusta. (Hujala ym. 1998, 18.)Myös kasvattajan omaksuma kontekstuaalisen kasvun tietoisuus, ymmärrys lapsen kasvun ehdoista ja mahdollisuuksista, on kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta keskeinen laatutekijä kasvatuksessa (Hujala ym. 1999, 11).

Kontekstuaalinen kasvatusnäkemys korostaa perheen subjektiasemaa omassa elämässään.Yhteistyöhön perustuva kasvatusmalli perustuu kasvatuskäytäntöjen yhteiseen suunnitteluun ja niistä sopimiseen. Nykyisin monin paikoin käytössä kasvatuskeskustelu, jossa lapsen kasvatusta suunnitellaan, kasvatuksesta keskustellaan ja yhteisistä käytännöistä sovitaan, perustuu Huttunen ja Nivalan (1991) päivähoidon kasvatuskäytäntöjen kehittämisprojektin tuloksiin. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 42.) Mallia käsitellään tarkemmin erillisessä luvussa.

Bronfenbrenner (1979) korostaa eri kasvuympäristöissä toimivien henkilöiden keskinäisten sosiaalisten kontaktien merkitystä välittömässä toimintaympäristössä. Päivähoidon ja perheen yhteistyökontaktit heijastuvat vanhemmuuden kokemiseen ja toteutumiseen ja siten myös lapsen ja vanhemman väliseen perusdyadiin. Cochranin ja Brassardin (1979) mukaan ympäristön antama kasvatuksellinen tuki vanhemmille on erityisen tärkeä. Heidän mielestään pelkkä kasvatuksellinen tieto ilman tukea voi jopa heikentää vanhempien itseluottamusta kasvattajina. (Hujala ym. 1998, 19.) Vanhempien *emotionaalisessa tukemisessa* on tärkeää hyväksyä erilaiset perheet, rohkaista heitä ja korostaa heidän kykeneväisyyttään toimia vanhempina ja kasvattajina ja oman lapsensa kasva-

tuksen asiantuntijoina.Ebsteinen (1986) mukaan ammattikasvattajien antama tuki vanhemmille edistää heidän myönteistä suhtautumistaan yhteistyöhön ja kasvatukseen (Huttunen 1989, 77; Hujala-Huttunen & Nivala, 1996, 36).

Lasta koskevien tietojen vaihtamisen tavoitteena on lisätä yhteistä ymmärrystä lapsesta, tämän käyttäytymisestä ja sen taustasta. Yhteistyö laajentaa vanhempien näkemystä omasta lapsestaan, mikä heijastuu myönteisesti lapsen ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen, kun vanhemmat tiedostavat paremmin lapsensa tarpeet. (Huttunen 1989, 77-78; Shpancer 1997, 13.) Vaikka yhteistyöstä puhuttaessa korostetaan vanhempien tukemista kasvatustyössä, yhteistyössä saavutettu tuki on molemminpuolista, sekä perhettä että päivähoitoa koskevaa.

Vanhempien päivähoitoon kohdistama kritiikki kertoo Huttusen (1989,96) mukaan yhteistyövalmiuksista ja halukkuudesta *vaikuttaa ja osallistua oman lapsen päivähoitoon ja sen kehittämiseen.* Viime aikoina varhaiskasvatuksen kentällä on yleisessä keskustelussa painottunut juuri kodista päivähoitoon päin suuntautuvan yhteistyön merkitys, vanhempien osallistumista on pyritty erityisesti aktivoimaan. Erilaisilla projekteilla ja tukitoimilla ja henkilökuntaa kouluttamalla onkin voitu vaikuttaa myönteisesti vanhempien osallistumiseen (ks. esimerkiksi Huttunen 1988, 1990, Huttunen & Tamminen 1991; Malaspina 1993; Kraus 1994; Coleman & Churchill 1997, 144).

Vaikka kodin ja päivähoidon yhteistyö mielletään helposti vain perheen ja vanhempien keskinäiseksi yhteistyöksi, kuuluu *vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen* oleellisesti yhteistyöhön (Huttunen 1989, 79). Vanhemmat itse pitävät kontakteja toisiin perheisiin yhteistyössä erittäin tärkeänä tekijänä (Rusanen 1988, 10). Sosiaalinen tukiverkosto on ekologisen näkökulman mukaan tärkeä kasvatuksellinen tuki vanhemmille ja perheille (Hujala ym. 1998, 19).

Päivähoidon laadun parantaminen

Ekologisen ajattelun myötä mesosysteemin toimivuus, toimiva yhteistyö vanhempien ja päivähoidon välillä, on noussut keskeiseksi tekijäksi päivähoidon laatua tarkasteltaessa (Hujala ym. 1998, 18). Laadukkaalla päivähoidolla sinänsä on todettu olevan myönteinen vaikutus lasten kehitykseen (Bolgger & Scarr 1995, 103-112). Podmoren (1993) mukaan kodin ja päivähoidon yhteistyö ja näiden kasvatuksen keskinäinen integraatio on juuri keskeinen päivähoidon laatua selittävä tekijä (Hujala ym. 1998, 190).

Vanhemmat aloittivat 1980-luvulla päivähoidon kasvatuskäytäntöjä koskevan keskustelun, jota voidaan pitää laatukeskustelun aloituksena erityisesti vanhempien näkökulmasta. Päivähoidon asiakasnäkökulman painottamisen myötä vanhempien asiakastyytyväisyys alettiin nähdä tärkeänä laatutekijänä (Hujala ym. 1998, 181). Vaikka Suomessa päivähoidon laadunarviointia on toteutettu useimmiten yksittäisten kuntien aloitteesta, jolloin päivähoitoa on mitattu lähinnä määrällisesti, myös henkilökunnan, vanhempien ja lasten tyytyväisyyttä päivähoitoon on kysytty. Laadun arvioinnin menetelminä on käytetty yleisimmin ns. laatumittareita. (Hujala 1999, 66-67.)

1990-luvulla laatu on noussut keskeiseksi teemaksi yleisessä varhaiskasvatuskeskustelussa ja tutkimus- ja kehittämistyössä (Hujala ym. 1998, 174; Nissilä 1997, 6-8). Tästä

voidaan pitää osoituksena esimerkiksi 1990-luvulla toteutuneen neljän yliopiston ja 22 kunnan monitieteistä yhteistyöprojektia "Laadun arviointi päivähoidossa", jonka tuloksena syntyi laadunhallinta-asiakirja kunnissa toteutettavalle päivähoidon laadun arviointi- ja kehittämistyölle. Projektin aikana kehiteltiin edelleen kansainvälisiin ja kotimaisiin laatua käsitteleviin tutkimuksiin perustuvaa laadunarviointimallia.(Ks. Hujala ym. 1998, 187;1999, 80.) Laadunhallinta-asiakirjassa *laadunhallinta* määritellään toimintatavaksi, jonka avulla lapset, vanhemmat, henkilökunta ja hallinto yhdessä arvioivat ja kehittävät toimintaa tavoitteiden suuntaiseksi. Laadunhallinta on siten jokapäiväistä työtä, johon sisältyy varhaiskasvatuksen perusteiden pohdinta, arviointi ja kehittäminen. Kokonaisvaltainen laatuajattelu on merkinnyt käytännössä juuri *monitahoarvioinnin* lisääntymistä ja päivähoidon laadun tarkastelua sekä staattisena (tietyille kriteereille perustuvana objektiivisena ilmiönä) että dynaamisena (arvovälitteisenä ja subjektiivisena) ilmiönä (Hujala ym. 1998, 183; 1999, 57).

Yhteistyön ja vanhempien näkökulman merkitys päivähoidon laadun kehittämisessä on muodostunut tutkimusten ja kokemusten myötä yhä merkittävämmäksi tekijäksi sekä Suomessa että muualla maailmassa (ks. esimerkiksi Pettygrove & Greenman 1984; Moss & Pence 1994; Kärrby & Giota 1995). Myös Varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa laadunhallinnan keskeiseksi tavoitteeksi määritellään juuri asiakkaan (perheiden) näkökulman lisääminen päivähoidon ja varhaiskasvatuksen vaikuttajina (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 52). Ekologisen tutkimusotteen myötä lapsen näkökulman tavoittaminen myös laatukysymyksissä on keskeistä (Hujala ym. 1998, 180). Vaikka viimeaikaisissa tutkimuksissa vanhempien mielipiteet palvelujen käyttäjinä ovat olleet päivähoidosta hyvin myönteisiä, tyytyväisyyden taustalla on kuitenkin ollut suuriakin eroja laadun suhteen. Kehittämistarpeena esille on noussut edelleen myös vanhempien ja lasten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen. (Heikkinen 1998, 25; Hujala ym. 1999, 67-68.)

2.4 Yhteistyön luonne, strategiat ja yhteistyömuodot

Yhteistyön luonne

Kodin ja päiväkodin yhteistyötä ei nähdä itsetarkoituksena, vaan kaiken yhteistoiminnan tulee liittyä kiinteästi kasvatustoimintaan ja olla lapsen edun mukaista. Yhteistyön sisältöä määriteltäessä lähtökohtana tulee olla lapsen kehitystarpeet sekä kodin ja päivähoidon kasvatus. *Yksilöllisyys* ja *perheiden erilaisten tarpeiden hyväksyminen ja huomioon ottaminen* on muodostunut yhteistyölle luonteenomaiseksi piirteeksi. Puhutaan *yksilöidystä yhteistyöstä.* (Huttunen 1981; Huttunen 1989, 81; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 34; Hujala ym. 1998, 127.)

Käytännön yhteistyö toteutuu monella eri tasolla. *Yksilötason* yhteistyön tavoitteena on yhden lapsen, yksilön, kehityksen tukeminen. *Ryhmätason* yhteistyön tavoitteena on kodin ja päivähoidon kasvatuskäytäntöjen samansuuntaistaminen ja aikuisten tukeminen kasvattajina. *Yhteisötason* yhteistyö tarkoittaa yhteiskunnan eri kasvatusinstituutioiden, kodin, päivähoidon, koulun, neuvolan jne. välistä yhteistyötä. Tällöin tavoitteena on

lisätä näiden instituutioiden välistä vuorovaikutusta kasvatuksellisen jatkuvuuden saavuttamiseksi. (Huttunen 1989, 81.)

Yhteistyö voi olla *sisällöllisesti vapaamuotoista tai kasvatuksellista yhteistyötä.* Vapaamuotoisen yhteistyön tarkoituksena on lähentää lapsen kasvuympäristöjä toisiinsa ja luoda näin perustaa syvään luotaavalle yhteistyölle. Vapaamuotoisen yhteistyön tarkoituksena on myös tutustuttaa kasvattajia ja perheitä toisiinsa, jolloin perheiden sosiaaliset verkostot vahvistuvat (esim. retket, juhlat). Kasvatuksellinen yhteistyö liittyy suoranaisesti lapseen sekä kodin ja päivähoidon yhteistyöhön. Kasvatuksellisen yhteistyön muotoja ovat mm. kahdenkeskiset keskustelut. (Huttunen 1989, 81.)

Yhteistyön *intensiteetti* määrittää yhteistyön "voimakkuutta", eli onko yhteistyö satunnaista yhteydenpitoa päivähoidon ja perheen välillä vai tavoitteellista ja pitkäjänteistä toimintaa (Hujala ym. 1998, 129). Huttunen (1989) kiteyttää yhteistyötutkimuksiin ja kokeiluihin perustuen yhteistyön käytännön toteutumisen periaatteet seuraavasti:

- Yhteistyön tulee olla tavoitteellista, tietoista ja suunniteltua toimintaa.
- Yhteistyön toteuttamisen vastuu ja velvoite on sekä kodilla että päivähoidolla.
- Yhteistyön tulee perustua ehdottomaan luottamukseen ja kasvattajien väliseen, molemminpuoliseen vuorovaikutukseen.
- Kotikasvatusta tukevan yhteistyön tulee pyrkiä vahvistamaan vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta.(Huttunen 1989, 82-83.)

Toimivat sosiaaliset suhteet perustuvat jatkuvuuteen ja vastavuoroiseen tukeen. Yhteistyö ei saa olla vain päivähoidon viestintää kodille, vaan *vuorovaikutuksen* tulee olla *molemminpuolista ja tasavertaista*, jotta vastavuoroinen ja onnistunut vuorovaikutussuhde voi kehittyä kodin ja päivähoidon kasvattajien välille. (Kasting 1994, 146; Barnett 1995; Hujala ym. 1998, 19.) Tässä tutkimuksessa portfolion mahdollisuus toimia yhteistyön välineenä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa nousee keskeisenä esille.

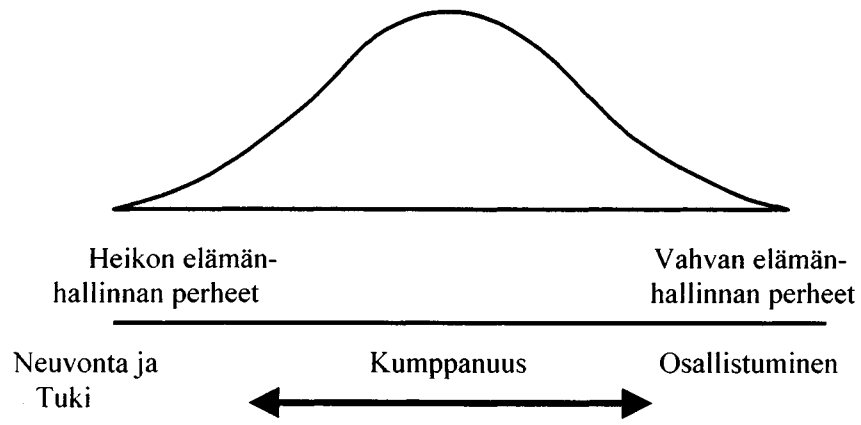
Yhteistyön strategiat

Avainkäsite nykyajan yhteistyössä on perheiden erilaisuuden hyväksyminen. Yhteistyö ei voi perustua stereotyyppiseen perhemalliin, vaan yhteistyössä on otettava huomioon perheiden erilaiset lähtökohdat, elämäntilanteet ja arvot. (Huttunen 1989, 15, Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 37-38; Hujala ym. 131.) Kunkin perheen tarpeiden ja voimavarojen mukaan toteutetun yksilöidyn yhteistyön avulla pyritään löytämään jokaiselle lapselle tarkoituksenmukainen ja kehityksellisesti sopiva päivähoito. Tämän päivän päivähoidossa yhteistyön orientaatiot, *strategiat*, vaihtelevat perheiden erityistarpeiden ja elämäntilanteiden mukaan. Nykyisessä yhteiskunnassa perheiden elämänhallinnan erot ovat suuremmat kuin aikaisemmin ja elämänhallinnan realiteetit ovat pysyvästi tai tilapäisluontoisesti erilaiset. Samallakin perheellä voi eri aikoina olla tarve erilaiseen yhteistyöhön. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, Hujala ym. 1998, 131.)

Erilaisten perheiden erilaisiin tarpeisiin vastaavia yhteistyön strategioita *ovat vanhempainkasvatus, vanhempien osallistuminen ja vaikuttaminen* sekä *kasvatuksellinen kumppanuus*. Näissä strategioissa vanhempien ja päivähoitohenkilökunnan roolit ja vaikuttamisen suunta ovat erilaiset. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 37-38; Hujala ym. 1998, 129-131.)

Vanhempainkasvatuksessa yhteistyön ja vaikuttamisen suunta on päivähoidosta perheeseen. Vanhempainneuvonta ja tukeminen kohdistuu niihin vanhempiin, joille elämänhallinta on niin vaikeaa, että vanhemmuus ja lapset jäävät elämässä sivuun. Tässä tilanteessa vanhemmat tarvitsevat käytännön neuvoja arkielämän tilanteisiin ja päivähoidon ammattilaisten tukea ja neuvoja oman vanhemmuutensa vahvistamiseen. *Osallistumiseen* ja *vaikuttamiseen* pyrkivät vanhemmat vaativat aktiivisesti laadukasta hoitoa ja kasvatusta ja elinympäristöä lapsilleen. Tällöin yhteistyön suunta on perheestä päivähoitoon. Päivähoito nähdään palveluna vanhemmille, joilla on oikeus ostajina, kuluttajina ja asiakkaina kontrolloida päivähoitopalveluja. Suurin osa päivähoitolasten vanhemmista sijoittuu edellä kuvattujen ääriryhmien välille. Nämä vanhemmat tarvitsevat kasvatuksellista kumppanuutta, joka korostaa vastavuoroista vuorovaikutusta ja vanhempien ja ammattikasvattajien vastuun jakamista. Tällaisessa yhteistyössä nähdään tärkeänä ottaa kasvatuksen suunnittelussa huomioon molempien tahojen erilainen asiantuntijuus. Yhteistyön ja vaikuttamisen suunta on tällöin molemminpuolinen. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 38-40; Hujala ym. 1998, 130-131; Määttä 1999, 100.)

Seuraavassa kuviossa tarkastellaan perheiden elämänhallinnan realiteetteja suhteessa yhteistyön strategioihin.



Kuvio 3 Perheiden elämänhallinnan realiteetit ja päivähoidon yhteistyön strategiat (Hujala ym. 1998, 131)

Yhteistyömuodot

Yhteiskunnan ja päivähoidon muuttuessa erilaiset yhteistyömuodot ovat muuttuneet ja vaihdelleet. Toisaalta lastentarhatradition mukaiset perinteiset yhteistyömuodot, kuten päivittäiset keskustelut, vanhempainillat ja talkoot, ovat edelleen toimivia käytänteitä. *Vapaamuotoinen ja kasvatuksellinen yhteistyö* täydentävät toisiaan, mutta eivät kumpikaan sellaisenaan riitä saavuttamaan yhteistyön tavoitteita. Koska tutustuminen ja osapuolten lähentäminen toisiinsa on keskeistä vapaamuotoisessa yhteistyössä, erilaiset *retket, juhlat, talkoot, perheillat ja muut yhteiset hankkeet* ovat tärkeimpiä vapaamuotoisen yhteistyön muotoja. Huttusen (1984) mukaan vanhemmat pitävät tärkeänä toisiin vanhempiin tutustumista. Vapaamuotoisissa tilaisuuksissa tähän on hyvä mahdollisuus.(Huttunen 1989, 81.)

Kasvatuksellinen yhteistyö koskee suoranaisesti lasta ja tämän kasvatusta sekä kotona että päivähoidossa. *Päivittäiset keskustelut* vanhempien ja henkilökunnan välillä lasta tuotaessa ja haettaessa luovat pohjan arjen toiminnalle. Ne tekevät mahdolliseksi tiedon kulun päivittäin tärkeistä, lasta koskevista käytännön asioista ja tapahtumista kotona ja päiväkodissa. (Laukkanen, Lihr & Salpakivi 1979.) Päivittäinen keskustelu on molemmille yhteistyön osapuolille tärkeää ja luo pohjaa muulle yhteistyölle (Reazor 1994, 31).

Kahdenkeskiset keskustelut vanhempien ja päivähoitohenkilöstön välillä esimerkiksi toimintakauden alussa ja lopussa ovat vanhemmille tärkeitä. Huttusen (1981) mukaan vanhemmat ovat erittäin kiinnostuneista yhteistyöstä, joka koskettaa heidän omaa lastaan ja perustuu kasvattajien keskinäiseen mielipiteiden vaihtoon. Näissä ns. kasvatuskeskusteluissa suunnitellaan ja arvioidaan yhdessä lapsen yksilöllisyyteen perustuvaa päivähoitokasvatusta. (Huttunen 1981, Huttunen 1989, 86.)

Vanhempainillat ovat olleet tavallisin yhteistyömuoto kautta aikojen. Illat voivat vaihdella muodoltaan tai sisällöltään, mutta yleensä vanhempainilloilla on selkeä kasvatuksellinen teema, tai ne ovat tilaisuuksia, jossa päiväkodin toimintaa esitellään. Vanhempien mielestä perinteinen yhteistyö on usein liian päiväkotikeskeistä. Vanhemmat haluavat yhteistyötä, joka käsittele heidän omaa lastaan ja arkipäivän kasvatustilanteita sekä arkipäivän ongelmia ja niiden ratkaisuja. Vanhemmat itse ovat toivoneet yhteistyöhön myös muita yhteistyömuotoja, kuten *vanhempien keskusteluryhmiä* (tai *opiskeluryhmiä)* ja *päivähoidon henkilökunnan vierailuja* lasten kotiin. (Laukkanen, Lihr & Salpakivi 1979, 179-180; Huttunen 1981, 1984; 1989, 86-87.)

Käytännön yhteistyössä on tärkeää, että kullekin perheelle tarjotaan mahdollisuutta sellaiseen yhteistyöhön, jota he itse kokevat tarvitsevansa. Yhteistyö voi lähteä liikkeelle myös kokonaan vanhemmista itsestään. Useissa päiväkodeissa toimii ns. *vanhempainkerho* tai *vanhempien toimikunta*, joka suunnittelee ja toteuttaa toimintaansa omista lähtökohdistaan.

2.5 Kasvun ja oppimisen yhteissuunnittelun malli

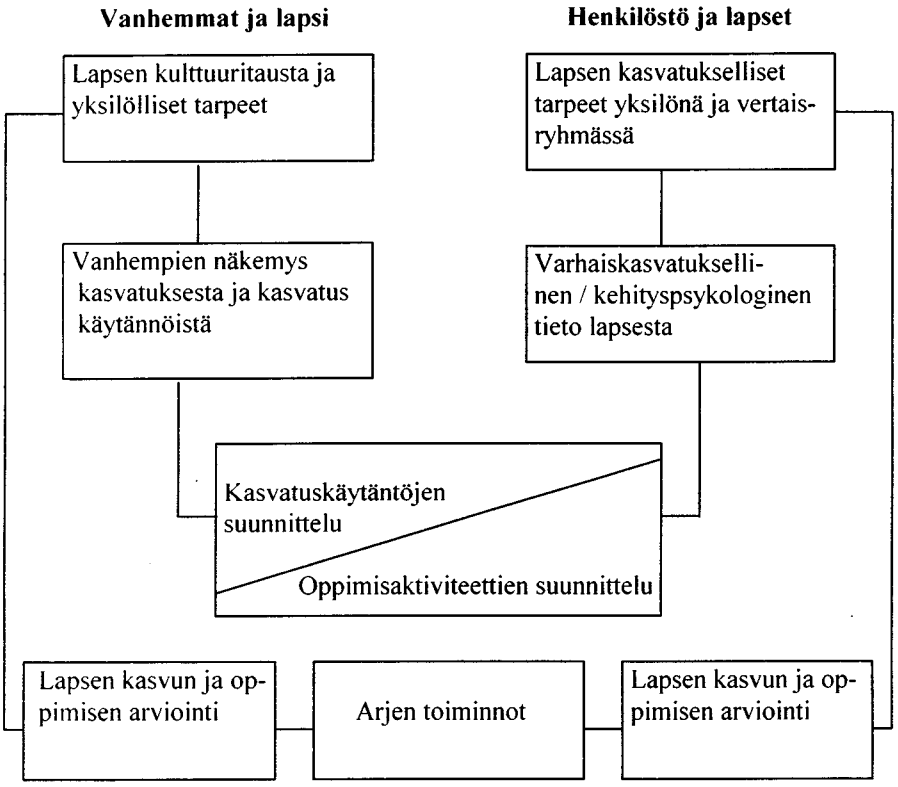
Koska tutkimuspäiväkodissa on vanhempien ja päivähoidon yhteisen kasvatustyön perustana käytössä kasvun ja oppimisen yhteissuunnittelun malli, esittelen myös mallia ja sen taustaa. Tutkimusten tulosten pohdinnassa tarkastelen porfolion käyttöä yhteistyövälineenä myös suunnittelumallin näkökulmasta.

Lapsikohtaisen suunnittelun malli, jonka taustalla on vanhempien ja päivähoidon yhteistyö suunnittelussa, perustuu kontekstuaaliseen kasvun näkökulmaan ja Huttusen ja Nivalan (1991) päivähoidon kasvatuskäytäntöjen kehittämisprojektiin ja sen tuloksiin ja kokemuksiin. Kokeilun mukaan lapsikohtainen suunnittelu johti aikaisempaa yksilöllisempiin kasvatuskäytänteisiin ja antoi vanhemmille selkeän roolin päivähoidon yhteistyössä. Lasten viihtyvyys päivähoidossa ja vanhempien tyytyväisyys hoitoon lisääntyivät myös. (Hujala- Huttunen & Nivala, 1996, 40- 41.) Kehittämistyön taustalla vaikutti myös Powellin (1980, 1989) sosioekologinen teoria, jonka mukaan vanhempien ja päivähoitohenkilöstön suhde ja roolit yhteistyössä määräytyvät sen kulttuurisen ja or-

ganisatorisen kontekstin välityksellä, jossa perhe ja päivähoito elävät. Vuorovaikutuksen toimivuutta määrittävät perheen *kulttuuriset arvot, perheen elämän todellisuus, päivähoidon organisatorinen malli ja henkilöstön ammatillinen kompetenssi.* (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 41.)(Ks. kuvio 4.)

Yhteistyöhön perustuva suunnittelumalli tuo selkeyttä vanhempien ja päivähoidon henkilöstön erilaisiin rooleihin ja antaa mahdollisuuden molemmille osapuolille tarkastella kasvatusta omasta näkökulmastaan, jonka taustalla on erilainen asiantuntijuus. Mallin avulla molempien osapuolien asiantuntijuus on mahdollista "saattaa yhteen" ja hyödyntää parhaan mahdollisen kasvatuskäytännön löytämiseksi (Huttunen (1989, 74).

Hujalan ym. (1998, 66) lapsikohtaisen suunnittelun taustalla on lapsen erilaisuuden hyväksyminen ja suunnitelmien tekeminen lapsia varten, ei opettajaa tai toimintoja varten. Tarkoitus ei ole sopeuttaa ja motivoida lapsia suunnitelmia varten, vaan muuttaa käytännön toiminta suunnittelun avulla lapselle sopivaksi.



Kuvio 4 Yhteistyöhön perustuva päivähoitokasvatuksen lapsikohtaisen suunnittelun teoreettinen malli eli kasvun ja oppimisen yhteissuunnittelun malli (Hujala ym. 1998, 73)

Suunnittelun lähtökohdat ja sisällöt

Suunnittelun lähtökohtana ovat *lapsen yksilölliset tarpeet ja taipumukset.* Koska lapsen kehitykseen vaikuttavat eniten lähimmässä sosiaalisessa ympäristössä, omassa perheessä vallitsevat tekijät, lapsen hyvinvointi on riippuvainen perheen hyvinvoinnista. Perheen myönteisten voimavarojen tukeminen edellyttää päivähoitohenkilöstön pedagogista ammattitaitoa, johon sisältyy kyky ottaa vanhemmat mukaan kasvatusprosessiin. Vanhempia kuuntelemalla päivähoitohenkilöstö osaa ottaa huomioon perheen muuttuvat

tilanteet myös suunnittelussa, jolloin päivähoitokasvatus integroituu lapsen sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Erityisen tärkeää yhteistyö on silloin, kun lapsen hoitosuhde alkaa. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 45; Hujala ym. 1998, 73-74.)

Henkilökunta saa kokemuksia *lapsen toimimisesta vertaisryhmässä.* Vertaisryhmässä saaduilla kokemuksilla on tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden rakentumiselle. Päivähoidon henkilökunta voi tukea lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä ryhmässä ja viestittää taidoista vanhemmille. Lapsen käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa kotona ja päivähoidossa voi vaihdella huomattavasti, siten myös henkilökunta tarvitsee tietoja vanhemmilta lapsen käyttäytymisestä päivähoidon ulkopuolisissa tilanteissa. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 45; Hujala ym. 1998, 74.)

Vanhempien näkemys kasvatuksesta ja sen myötä kasvatuskäytäntöjen muodostuminen säätelevät lapsen ja vanhempien suhdetta ja lapsen kasvua. Nämä näkemykset heijastuvat myös vanhempien odotuksiin, joita heillä on päivähoitoa kohtaan. *Päivähoitohenkilöstön varhaiskasvatuksellinen ja kehityspsykologinen tieto lapsesta* auttaa henkilökuntaa ymmärtämään lapsen ikävaiheittaista kehitystä ja havaitsemaan lasten yksilölliset erot. Vanhemmille tällainen lasta koskeva, ikätovereihin suhteutettu tieto on tärkeä kotikasvatuksen tueksi.(Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 46; Hujala ym. 1998, 74-75.) Kasvatuksen lapsikohtaisessa suunnittelussa yhdistetään lapsen yksilölliset tarpeet, perheen kasvatusnäkemys, teoreettinen näkemys lapsen kasvusta ja kasvatuksesta sekä lapsen toiminta vertaisryhmässä. Sekä vanhempien että päivähoidon kasvattajien on tiedostettava oma roolinsa ja kunnioitettava toisen roolia. (Bredekamp 1987; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 47; Hujala ym. 1998, 75.)

Yhteisen kasvatustyön onnistumisessa on tärkeää kasvatuskäytäntöjen systemaattinen ja tavoitteellinen *arviointi* ja suunnitelmien tarkentaminen ja täydentäminen arviointitiedon pohjalta. Arvioinnissa pysähdytään yhdessä miettimään lapsen kasvun ja kehityksen edistymistä ja niihin liittyviä tekijöitä ja suuntaamaan yhteistä kasvatustyötä sen pohjalta. Tällainen keskustelu on konkreettinen ja helposti hyväksyttävä yhteistyömuoto, jossa voi käyttää apuna myös *kasvun kansiota.* (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 47-48, 51; Hujala ym. 1998, 76.) Oman lapsen kehityksen arvioinnin lisäksi vanhempien merkitys koko päivähoitokasvatuksen ja -toiminnan arvioinnissa on lisääntynyt. Yhteistyö nähdään nykyisin myös tärkeänä arvioinnin toteuttamisessa. (Hughes 1995.)

Käytännössä lapsikohtainen suunnittelu toteutuu yhteisessä keskustelussa vanhempien täyttämän lomakkeen pohjalta. (Ks. liite 6.) Keskustelussa sovitaan kasvatuskäytännöistä ja päivähoitotoiminnan sisältöjen painottamisesta lapsen kohdalla sekä keskustellaan lapsen persoonallisuuteen liittyvistä päivähoidossa huomioitavista asioista ja kasvattajan toiminnan merkityksestä. Vanhempien näkemykset ja toiveet kirjataan. Henkilökunta kirjaa myös omat havaintonsa lapsen kasvua ja kehitystä seuratessaan. Jos käytössä on kasvun kansio, suunnittelulomake voi olla myös osa sitä tai kasvun kansion voi ottaa mukaan suunnitteluun. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996 48, 51; Hujala ym. 1998, 76, 86-87.) Suunnittelun eräs tärkeä tekijä päivähoitokasvatuksessa on lapsen havainnointi, *lapsen kehityksen seuraaminen.* Henkilökunnan kirjaamat havainnot auttavat myös vanhempia havainnoimaan omaa lastaan. Kasvun kansio voi toimia arvioinnin lisäksi välineenä myös lapsen kehityksen seuraamisessa havainnoinnin apuna. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 50; Hujala ym. 1998, 86-87.)

3 PORTFOLIOTOIMINTA JA KONTEKSTUAALISEN KASVUN TOIMIJATASOT

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä portfoliotoiminnan aloitusvaihetta esikouluryhmässä että portfolion mahdollisuuksia kodin ja päivähoidon yhteistyössä. Portfoliotoiminta on laaja ja moni-ilmeinen ilmiö, josta on kuitenkin saatavilla melko vähän varhaiskasvatusta koskevaa tutkimustietoa ja kirjallisuutta. Luvussa kolme tarkastelen aluksi yleisemmin portfiotoimintaa ja sen taustalla olevia näkemyksiä ja käsitteitä ja sen jälkeen portfoliotoimintaa tutkimuksen taustalla olevan kontekstuaalisen kasvun toimijatasojen näkökulmasta soveltaen myös varhaiskasvatuksen ulkopuolelta saatua lähdekirjallisuutta.

3.1 Portfolion määrittelyä ja taustanäkemyksiä

"Portfolio on henkilön itsensä valitsema valikoima hänen parhaista, tärkeimmistä ja tarkoitukseen sopivimmista töistään. Se on näyte hänen aikaisemmista saavutuksistaan, mutta se on myös kuvaus hänen taidoistaan, tiedoistaan ja mielenkiinnon kohteistaan." (Pollari 1994, 51.)

Koska kiinnostus portfoliotoimintaan on syntynyt yksittäisten opettajien ja koulujen aloitteesta, toiminnan teoreettinen tausta on ollut laaja. Portfoliota ei ole voitu määritellä yhdellä yksiselitteisellä määritelmällä, eikä portfoliotoiminnalle ole voitu asettaa yhtenäisiä toimintanormeja. (Linnakylä 1994a, 126.)

Kankaanranta (1998, 61) on määritellyt pienen lapsen portfolion "lapsen omaksi 'arvopaperisalkuksi' eli sellaiseksi *oppimistehtävien, tapahtumien ja merkittävien kokemusten kokoelmaksi, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti lapsen kasvua ja oppimista.*" Olennaista myös pienten lasten portfoliotoiminnassa on, että lapset *osallistuvat itse aktiivisesti portfolion kokoamiseen* valitsemalla siihen näytetöitä ja myös *perustelamalla valinnat.*

Vaikka portfoliot edustuskansioina ovat olleet käytössä työelämässä erityisesti taide- ja viestintäaloilla, portfolioiden käyttöönotto ja laajamittaisempi kokeilu oppimisen ja opetuksen arviointivälineenä liittyy 1980-luvun Yhdysvalloissa syntyneeseen perinteisen, standardoitujen arviointimenetelmien ja uudistuvan oppimiskäsityksen ristiriitaan. Uusien oppimisprosessia, oppijan näkemyksiä ja ongelmanratkaisutapoja painottavien opetusmenetelmien yleistyessä arviointi edelleen keskittyi oppimistuloksiin, yksittäisiin tietoihin ja suorituksiin. Portfolio tarjosi mahdollisuuden moniin eri tarkoituksiin tähtäävään arviointi- ja oppimistoimintaan.(Calfee & Perfumo 1993, 532-537; Linnakylä 1994a, 125-126.)

Portfoliotoiminta kokeiluineen on ollut laajinta juuri Yhdysvalloissa, mutta myös Kanadassa, Englannissa, Australiassa ja Uudessa–Seelannissa erilaiset portfoliohankkeet ovat vakiintuneet osaksi oppimis- ja arviointitoimintaa (Linnakylä 1994a, 125-137). Suomeen portfoliotoiminta on tullut 1990-luvulla ja levinnyt kurssitoiminnan ja erilaisten kokeilujen myötä oppimisen ja opetuksen eri alueille ja muotoihin. Portfolio onkin vähitellen muodostunut sekä ulkomailla että Suomessa tärkeäksi *arvioinnin, oppimisen ja opetuksen välineeksi* varhaiskasvatuksesta alkaen korkeakouluopiskeluun asti. (Ks. esim. Graves & Sunstein 1992; Stahle & Mitchell 1993; Gelfer 1994; Porter & Cleland 1995; Eloranta 1996; Kankaanranta 1996, 1998; Kivelä 1996; Kupila 1996; Linnakylä 1994a, 1996; Pollari 1996.)

Koska portfoliotoiminnalla ei ole yhtenäistä teoriataustaa tai tarkkaa määritelmää, vaan se muodostuu kunkin koululuokan, opiskelijajoukon tai päiväkoti- ja perhepäiväkotiryhmän tarpeiden mukaan, ovat portfoliot yhtä erilaisia kuin niitä kokoavat ryhmät ja yksilöt. Portfolion ominaisuuksiin kuuluvat juuri *yksilöllisyys ja tuotosten erilaisuus.* (Paulson, Paulson & Meyer 1991, 61.)

Portfolion muoto, sisältö ja toteutus voivat vaihdella hyvinkin paljon portfolion funktion, tarkoituksen mukaan (Pollari 1994, 52). Portfolio voi olla

- *työkansio,* johon on koottu tietyn ajanjakson tehtävät tai esimerkiksi projektityön ja tutkielman työpaperit ja luonnokset (oppimisprosessin tukeminen)
- *näytekansio*, johon on valittu (usein) parhaat työt
- *kasvun kansio*, joka kuvaa oppijan kehitystä, kasvua ja edistymistä (pitkän aikavälin edistymistä kuvaavat työt)
- *edustuskansio*, johon on koottu usean vuoden edustavimmat työt ja tutkintotulokset (esimerkiksi jatkokoulutukseen ja työhön pyrkimistä varten). (Linnakylä 1994b, 11; Pollari 1994.)

Niikko (2000, 50) puolestaan jaottelee portfolimuodot seuraavasti:

- *perusportfolio* (vrt. työkansio)
- *näyteportfolio*(puolistrukturoitu)
- *arviointiportfolio* (strukturoitu)
- *prosessiportfolio* (kasvun ja oppimisen seuraaminen).

Niikko (2000, 13) on edelleen kuvannut portfoliota sen tarkoituksen, tavoitteen ja ajallisen kehittymisen näkökulmista *kokoelmaksi, välineeksi* (keinoksi, menetelmäksi),

tuotokseksi ja *prosessiksi.* Nämä elementit voivat esiintyä portfoliossa samanaikaisesti ja toisaalta samaa portfoliota voidaan käyttää prosessin aikana eri tarkoituksiin, jolloin sen eri ominaisuudet korostuvat. Portfoliolla voi siis olla yhtä aikaa monta tehtävää ja monta merkitystä. Portfoliotoiminnassa on oleellista juuri toiminnan prosessinomaisuus, jossa portfolion funktio, samoin kuin sen merkitys saattaa muuttua toiminnan kuluessa. (Pollari 1994, 52; Kankaanranta 1996, 7.) Tässä tutkimuksessa portfoliotoiminnassa käytettiin kasvun kansiota yhteistyön välineenä kodin ja päiväkodin välillä, toisaalta painottui myös toiminnan prosessinomaisuus ja kasvun ja kehityksen seuraaminen tässä prosessissa.

Portfolioon voi sisältyä sekä yksilötöitä että yhteistoiminnallisia projektitöitä ja työt voivat edustaa yhtä oppiainetta tai aihetta tai useita tieto-, taito- tai aihealueita integroidusti (Pollari 1994, 57; Kankaanranta 1998, 64). Varhaiskasvatuksessa portfolion sisällössä korostuu luonnollisesti toiminnan kokonaisvaltaisuus, sisältö edustaa monipuolisesti lapsen kasvua ja kehitystä.

Portfolioon voi sisältyä myös toisten oppilaiden, opettajan, ystävän tai vanhempien kommentteja tai pienillä lapsilla yhteistyössä aikuisen kanssa tehtyjä tehtäviä(Kankaanranta 1998). Portfolion ulkoinen muoto määräytyy tarkoituksenmukaisuuden, esimerkiksi koottavien töiden koon ja muodon mukaan. Se voi siten olla *kansio, salkku, laatikko, albumi, videofilmi, tietokonelevyke, kasetti* jne., tai siihen voi kerätä materiaalia useilla eri tavoilla, esimerkiksi kansioon voi liittää kasetin, levykkeen jne. Mitään yhtä ainoaa oikeaa mallia ei ole olemassa. (Linnakylä 1994b, 11.)

Portfolion keskeinen merkitys onkin kokoelman tai ulkoisen muodon sijaan reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa, johon kuuluvat *tuottaminen, valikointi* ja *arviointi.* Nämä portfoliotoiminnan prosessit korostuvat myös varhaiskasvatuksessa. Portfolion erottaa tavallisesta työkansiosta juuri oppimisen syventäminen arvioinnin avulla. (Linnakylä 1994b, 11-12.) Myös varhaiskasvatuksessa lapsen portfolion erottaa perinteisestä esikoulukansiosta juuri arviointi ja valikointi.

Varhaiskasvatuksen ulkopuolella portfolion määritelmän yhteyteen on liitetty myös oppimiskontekstin kuvaus, valintaperusteiden esittely sekä näytevalikoiman loppuarviointi, johon sisältyy yleisen edistymisen ja opiskeluprosessin arvioinnin jne. lisäksi myös jatkotavoitteiden suunnittelu. (Linnakylä, Kankaanranta & Pollari 1996, 2; Paulson, Paulson & Meyer 1991, 60.)

Portfoliotoiminnan ensisijainen tehtävä on ennen kaikkea oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittämisen sekä itseohjautuvuuden vahvistaminen (Linnakylä 1994b, 10). Paulsonin ym. (1991, 63) mukaan portfoliotoiminta rohkaisee käyttäjiään kehittämään juuri niitä taitoja, joiden avulla heistä tulee itseohjautuvia ja itsenäisiä oppijoita. Portfoliotoiminta tukeekin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista oppimista, oppimisprosessia ja sen ohjaamista. Portfolion keskeinen tarkoitus on myös seurata oppijan kasvua ja kehitystä. Vaikka tämä on tärkeää ennen kaikkea oppijalle itselleen, tarvitsevat myös opettajat ja vanhemmat tietoa lapsen edistymisestä, jotta voisivat tukea tämän oppimista ja kehittää myös omaa toimintaansa. (Linnakylä 1994b, 11.)

Kankaanranta (1998, 62) on koonnut selventävästi portfolion *käytön tavoitteita ja lähtökohtia* :

- oppimistavoitteiden määrittely

- oppilaiden ja opettajien tukeminen yksilöllisten tavoitteiden määrittelyssä ja asettamisessa

- oppimisen edistäminen

- todellisen elämän oppimismahdollisuuksien luominen
- oppimaan oppimisen tukeminen
- vastuun antaminen oppilaille

- itsearvioinnin tukeminen

- kasvun havaitseminen ja osoittaminen
- prosessinomaisuuden ymmärtäminen
- oppilaiden toiminnan ja työskentelyn näkyväksi tekeminen

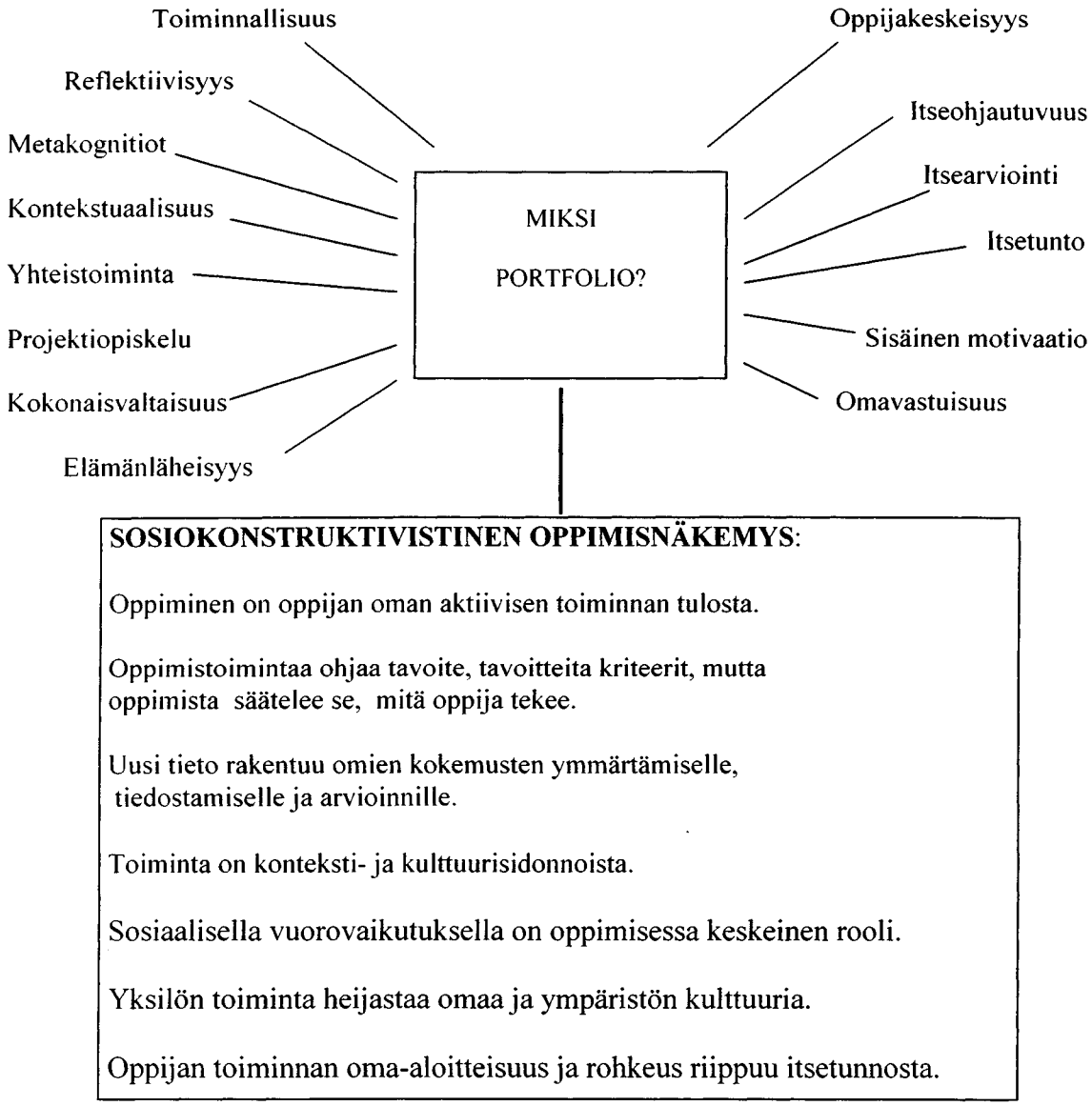
- opetuksen kehittäminen

- opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen
- opetuskäytäntöjen tehokkuuden määrittely.

Portfolio onkin monipuolinen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin väline, jota on myös käytetty yhteistyössä eri kasvuympäristöjen ja kasvattajien välillä sekä ekologisena tutkimusmenetelmänä lapsen kasvu- ja oppimisympäristön tutkimuksessa (Valencia & Place 1994; Stone 1995; Ashelman 1996; Kankaanranta 1998).

Portfoliotoiminnan taustalla vaikuttaa oppimiskäsityksen uudistuminen ja muuttuminen, jotka ovat asettaneet opetussuunnitelmalle, oppimisympäristölle ja opiskelutavoille uusia odotuksia ja vaatimuksia. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa *oppijan omia valmiuksia, omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, omien kokemusten merkitystä, niiden tiedostamista ja ymmärtämistä, toiminnan merkitystä oppimisessa, oppimaan oppimista ja ennen kaikkea itsearviointia.* Sosiokonstruktivistinen suuntaus painottaa lisäksi *sosiaalista vuorovaikutusta* oppimistilanteessa, *oppimiskontekstin ja opiskelukulttuurin merkitystä* sekä *oppimisvastuun* jakamista opettajan ja oppilaan kesken ja sen asteittaista siirtymistä oppijalle. (Linnakylä 1994b, 9.)

Itsenäisen ja oppijakeskeisen oppimisen myötä itsearvioinnin merkitys oppimisprosessissa kasvaa. Oppilaan tulee voida itse arvioida omaa oppimistaan ja kehitystään. Tähän haasteeseen portfoliotoiminta ja siihen liittyvä kokonaisvaltainen arviointi voi vastata paremmin kuin perinteinen arviointi. (Pollari 1994, 53.) Portfoliotoiminnan taustalla on siis konstruktivistinen ja erityisesti sen sosiokonstruktivistinen suuntaus ja siihen liittyvät käsitteet, joita on havainnollistettu kuviossa 5 seuraavalla sivulla.



Kuvio 5 Portfoliotoiminnan taustalla olevia teoreettisia käsitteitä (Linnakylä 1994b,13)

Vaikka oppija nähdään oman oppimisensa aktiivisena rakentajana, myös sosiaalinen ympäristö ja vuorovaikutus oppimisessa ovat tärkeitä, samoin opettajan rooli haasteellisen oppimisympäristön luojana ja oppimisprosessin ohjaajana. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoitteena on edistää tiedonkonstruoimisprosesseja ihmisissä, lisätä itseluottamusta ja oppijan kokonaisvaltaista kehittymistä, antaa valmiuksia oppimiseen ja taitoja selviytyä tulevaisuuden olosuhteissa.(Rauste von Wright & Wright 1994.) Niinpä portfolion taustalla olevat näkemykset ovat pitkälle samoja kuin nykyisen oppimiskäsityksen taustalla vaikuttavat käsitteet. Tässä tutkimuksessa painottuneita portfolioon liittyviä käsitteitä ovat itsearviointi, itsetunto, oppijakeskeisyys (vrt. lapsikeskeisyys), kontekstuaalisuus ja metakognitiot (vrt. oppimaan oppiminen), joita käsitellään tarkemmin toimijatasojen yhteydessä.

Portfolion avulla piirtyy monipuolinen kuva oppijan yksilöllisestä osaamisesta. Se kertoo oppijan taidoista, tiedoista, kokemuksista, opiskelu- ja oppimisprosessista, itsetuntemuksesta, kiinnostuksen kohteista ja toiveista sekä koulussa ja päiväkodissa että niiden ulkopuolella. Portfoliot välittävät tietoa myös opetusryhmän ohjelmasta, opettajan didaktisista näkemyksistä ja usein koko kasvatusyhteisön kasvatuksellisista näkemyksistä, periaatteista ja opetussuunnitelmista. Porfolion mahdollisuudet ovat tutkimuksissa ja kokeiluissa osoittautuneet monipuolisiksi (ks. esimerkiksi de Fina 1992; Graves & Sunstein 1992; Porter & Cleland 1995; Linnakylä, Kankaanranta & Pollari 1996, 1-5).

3.2 Portfolio ja lapsi

Kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta lapsen kasvua tulee tarkastella aina kaikkien toimintatasojen yhteisenä asiana, yhteistoiminta ja yhteistyö korostuvat. Vaikka yhteistyötä tarkastellaan kasvattajien välisenä prosessina, lapsi vaikuttaa aktiivisena, toimivana subjektina myös mesosysteemiin. (Hujala ym. 1998.) Tarkastelen jatkossa portfoliota ja portfoliotoiminnan mahdollisuuksia kontekstuaalisen kasvun eri toimijatasojen näkökulmasta.

Pienen lapsen portfolio, kasvun kansio

Portfoliotoiminta tuo kaikissa muodoissaan aina esille jollakin tavalla oppijan kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa pienen lapsen portfoliosta käytetään yleisesti nimeä *kasvun kansio*, jonka keskeinen merkitys ja tehtävä on juuri pienen *lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen seuraaminen, osoittaminen ja näkyväksi* tekeminen (Kankaanranta 1994b, 1996; 1998, 70; Kurkinen 1996). Suomessa pienten lasten portfoliotoimintaa on tutkinut Kankaanranta, joka toimintatutkimuksessaan Köpaksen päiväkodissa vuosina 1993-1994 kehitti portfolioarviointia lapsen kasvu- oppimisympäristön lapsilähtöisenä, ekologisena arviointivälineenä. Kankaanrannan tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli myös portfolion mahdollisuudet toimia sillanrakentajana lapsen eri kasvuympäristöjen välillä. (Kankaanranta 1998.) (Ks. myös Kankaanranta 1994b, 1996, 1999.) Muualla pienten lasten portfoliotoimintaa on kokeiltu ja tutkittu esimerkiksi alkuopetuksen lukutaitohankkeessa (ELP; Early Literacy Portfolio) (Kankaanranta 1998, 67).

Vaikka kasvun kansion käyttö on yleistynyt vasta tällä vuosikymmenellä, on toimintaa, jossa on portfoliotoiminnan oleellisia piirteitä, esiintynyt aiemmin ja muissa yhteyksissä. Reggio Emilia -pedagogiikasta, jossa on keskeistä lapsilähtöisyys, lasten töiden dokumentointi sekä lasten oma pohdinta ja toiminta, on saatu viitteitä ja vaikutteita portfoliotoimintaa aloitettaessa muiden mallien puuttuessa. (Ojala 1993, 130-137; Kankaanranta 1998, 72.) Helsingin esiopetusprojektissa Lummelahti (1996) on käyttänyt ns. minäkirjaa, jossa on paljon yhtäläisyyksiä kasvun kansion kanssa. Minäkirja on lapsen oma kirja, johon hän tuottaa ja säilyttää itseään koskevaa tietoa ja saamiaan kokemuksia. Kirjan avulla lapsi voi tutustua itseensä paremmin, pohtia sitä, mitä haluaa, mistä pitää, mitä haluaa oppia, mitä pelkää, mitkä ovat lempisatuja ja mieluisia leikkejä, millaiseksi haluaa tulla aikuisena jne. Kirjan avulla lapsi hahmottaa myös ajan kulumisen ja aika-

perspektiivin (menneisyys/nykyisyys/tulevaisuus). Kirjan tekemiseen voivat osallistua myös muut, esimerkiksi vanhemmat ja isovanhemmat. (Lummelahti 1996, 11-12.)

Kankaanrannan (1998) tutkimushankkeessa Köpaksen päiväkodissa portfoliotoiminnan keskeisimmäksi tehtäväksi lapsen kannalta muodostui *lapsen merkittävien kokemusten ja ajatusten näkyväksi tuleminen* kasvun kansioihin valittujen töiden, tapahtumien ja niissä kuvattujen lapsen kiinnostuksen kohteiden välityksellä. Olennaista oli myös edelleen *lapsen itsetuntemuksen kehittyminen ja vahvistuminen itsearvioinnin avulla.* (Kankaanranta 1998, 75.)

Oppija- / lapsikeskeisyys ja yksilöllisyys

Pienten lasten portfoliotoiminta kokoaa lapselle *merkityksellisiä kokemuksia* ja välittää lapsen näkökulman esimerkiksi päiväkoti- ja kouluajalta. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen portfoliot edustavat parhaimmillaan monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti lasten töitä, ja niissä näkyy sekä yksilöiden että ryhmien yhteistoiminnallinen oppiminen.(Kankaanranta 1998, 64.) Portfolio kertoo lapsesta yksilöllisesti. Oppimisvälineenä se on oppijakeskeinen (lapsikeskeinen) tukien lapsen itsenäisyyttä ja itsearviointitaitoja. Kontekstuaalisen kasvun lapsen toimijatason kannalta oleellista on juuri lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen (Hujala ym. 1998, 25).

Lapsen *yksilöllistä kehitystä ja kasvua* voidaan kasvun kansiossa seurata ja havainnoida tarkastelemalla lapsen edistymistä, toimintaa ja pyrkimyksiä aikaulottuvuudella, *pitkällä aikavälillä.* Portfolion sisällössä kasvua ja kehitystä voidaan kuvata esimerkiksi tehtäväsarjalla, joka on koottu sellaiselta ajalta, jossa lapsen taitojen kehitys näkyy selkeästi. Vastaavasti muutosta voidaan havainnoida ja korostaa toistuvilla tehtävillä tai mittareilla. Lapsen havainnoinnissa keskitytään ennen kaikkea siihen, mitä lapsi jo osaa, ei niinkään siihen, mitä hän ei ole vielä oppinut. Positiivinen lapsen kykyjen ja taitojen ja vahvuuksien painotus onkin portfoliotoiminnassa oleellista. Portfolio voi seurata lapsen kasvua ja kehitystä myös eri kasvuympäristöjen rajojen yli, jolloin se edistää lapsen eri kasvuympäristöjen jatkuvuutta ja vuorovaikutusta näiden välillä varsinkin erilaisissa siirtymätilanteissa.(Micklo 1997, 194; Kankaanranta 1998, 65, 113.)

Henkilökohtaisen kasvun rinnalla portfolio osoittaa myös lapsen *yksilöllisen oppimisen etenemistä* ja vahvistaa *tietoisuutta omasta oppimisesta.* Kasvun kansion avulla *oppiminen* ja *merkitykselliset kokemukset tulevat näkyväksi* sekä lapselle itselleen että ulkopuolisille. Portfolio kertookin tarinaa tekijästään, tämän oppimisen historiasta ja suunnasta, johon hän on menossa. (Graves 1992; Kankaanranta 1998, 65.)

Kankaanrannan tutkimuksessa (1998) kansioiden sisällöt vaihtelivat eri lapsilla. Kunkin lapsen kansio kuvasi lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä siten, että se heijasti kasvun kansion yleisiä funktioita juuri tietyn lapsen kohdalla. Kansioiden sisältö muodostui lasten tekemistä töistä ja tehtävistä, lasten omista kertomuksista ja tarinoista, lapselle tärkeistä laulun sanoista ja loruista jne. Nämä kuvaavat samalla päiväkodin toimintaa lasten näkökulmasta. Lasten töihin ja päiväkodin toimintaan liittyviin erilaisiin dokumentteihin oli liitetty aikuisten tekemiä tilanne- ja tapahtumaselostuksia. Lapset, jotka osasivat kirjoittaa, liittivät myös omia tekstejään kansioon. (Kankaanranta 1998, 76.) Kansion sisältöön voi kuulua mm. seuraavia asioita (Kankaanranta 1998, 77):

Erilaiset työt, tehtävät ym.

- lapsen tekemät piirustukset (miten lapsen kuvallinen ilmaisu kehittyy)
- valokuvat
- lasten omat sadut, kertomukset, jutut
- luettuihin kirjoihin liittyvät työt
- nuotit

Kuvaukset päiväkotielämästä

- päiväkodin tapahtumat
  esim. juhlat ja retket: miksi juhlittiin, millaista oli
- lapsen toiminta päiväkodissa
  esim. mitä lapsi tekee, leikkii, oppii, mistä lapsi on kiinnostunut
- lapsen kokemukset : mistä lapsi nauttii ja pitää
  esim. joku tietty laulu, loru tai kirja, joka on lapselle erityisen mieleinen

Arvioinnit ja pohdinnat

- töihin liittyvät selostukset ja arvioinnit
- itsearvioinnit ja katsaus aikaisempaan toimintaan.

Koska kasvun kansiot kertovat lapsen yksilöllisestä kasvusta ja kehityksestä ja oppimisesta, ovat ne ulkoisesti ja sisällöltään erilaisia. Myös eri lapsiryhmien välillä kansioiden muoto ja rakenne voivat vaihdella. Kansio voi esimerkiksi jakautua ajallisesti eri jaksoihin kalenterivuoden, vuodenaikojen tai teemojen mukaan. Kansioiden ulkoinen muoto tai konkreettinen lopputulos eivät pientenkään lasten portfoliotoiminnassa ole keskeisiä, vaan lapsessa ja aikuisessa tapahtuva kasvu ja kehitys ja kasvun ja kehityksen prosessin seuraaminen ja arvioiminen. (Kankaanranta 1994b, 69; 1998, 78.)

Itsearviointi ja itsetunto

Varhaiskasvatuksessa lapsi itse osallistuu oman työskentelynsä arviointiin yhdessä opettajan, vanhempien tai toisten lasten kanssa (Kankaanranta 1998, 61-62). Arvioinnin funktiot reflektiivisen arvioinnin eri tasoilla ovat *valikointi, arviointi ja reflektiivinen* pohdinta (Kankaanranta 1998. 75). Portfolioiden avulla lapset itse, vanhemmat ja opettajat voivat seurata ja arvioida kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua ja kehitystä luonnollisissa olosuhteissa ja aitojen oppimistehtävien välityksellä (Micklo 1997; Linnakylä 1994b, 11; Kankaanranta 1998, 64-65).

Portfoliotoiminnassa keskeisenä tavoitteena ja funktiona myös varhaiskasvatuksessa ollut lapsen itsetuntemuksen kehittyminen *itsearvioinnin* välityksellä tukee myös lapsen itsetunnon kasvua ja kehitystä (Linnakylä 1994b, 22). Itsearviointia ja itsetuntoa voikin tarkastella rinnakkain. Itsearvioinnin taustalla voidaan nähdä sekä kognitiivinen että humanistinen psykologia, joissa molemmissa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta oppimisessa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ohella myös kokonaisvaltainen oppimisnäkemys painottaa oppijan omaa aktiivisuutta ja sisältäpäin oh-

jautuvuutta. (Hänninen 1994, 66; Rauste- von Wright & von Wright 1994; Hujala ym. 1998).

Nykyisen käsityksen mukaan itsearviointi on siten oleellinen ja keskeinen osa oppimisprosessia. Sen avulla oppija voi kehittää vastuullisuuttaan ja itsenäisyyttään oppimisprosessissa. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan vastuu pyritään siirtämään opettajalta vähitellen oppijalle itselleen. Tässä itsearviointi on avainasemassa. Oppimisprosessissa oppija ei suinkaan arvioi itseään, vaan omaa oppimistaan, opiskelutekniikkaansa, tehokkuuttaan, vastuullisuuttaan jne. (Linnakylä 1994b, 9; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84.)

Seuraamalla ja arvioimalla omaa oppimisprosessiaan, kasvuaan ja kehitystään pitkäjänteisen portfoliotyöskentelyn avulla oppija saa kokonaisvaltaisemman kuvan itsestään oppijana, jolloin oppijan itsetuntemus kehittyy. Portfolion itsearvioinnin ja dokumentoinnin avulla lapsi myös näkee konkreettisesti taitojensa kehittymisen (Taube 1998, 78).Koska portfolio keskittyy oppijan vahvoihin alueisiin, se samalla vahvistaa oppijan *itsetuntoa* ja *minäkäsitystä.* Vaikka eri tutkijat määrittelevät yksilön minään liittyvät käsitteet monin eri tavoin, perusajatuksena voidaan pitää sitä, että esimerkiksi minäkäsitys ja itsetunto sisältävät kolme prosessia: *itsensä tiedostamisen, itsensä tuntemuksen ja itsensä arvostamisen.* Näiden prosessien painoarvo on erilainen eri käsitteissä.(Aho & Laine 1997, 16.) Minäkäsitys, joka sisältää kaikki ne havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittää itseensä, muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja erityisesti sen tärkeiden henkilöiden kanssa. Yksilö saa palautetta jatkuvasti omasta toiminnastaan ja häneen kohdistuu myös odotuksia, joista minäihanne muodostuu. Minäkäsitys siis kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on oppimisen tulosta. Yksilön tavoitteellista toimintaa säätelee yksilön minäkäsitys, joka edustaa minän tietoista aluetta (Kääriäinen ym. 1997, 196). Minäkäsitys, joka sisältää itsetuntemuksen, -luottamuksen ja -arvostuksen, koostuu henkilön asenteista ja arvostuksista itseään kohtaan. Minäkäsitykseen kuuluu joukko minäkuvia, joita muovaavat yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin, yksilön tavoitteet, arvot ja ihanteet. Minäkäsitys on siten yksilön itsestään muodostama jäsentynyt, yhdenmukainen käsitehavainto (rakenne), mutta se muodostuu prosessissa, yksilön havaintojen, kokemusten ja niiden tulkinnan kautta (Korpinen 1990, 8).

Myönteiset kokemukset ja hyväksytyksi tuleminen tukevat itsekunnioitusta ja lisäävät yleisen minäkuvan myönteisyyttä ja oman minän hyväksymistä. Kielteiset kokemukset vaikuttavat päinvastoin (Kääriäinen ym. 1997, 197). Myös Korpisen (1990, 11) ja Kääriäisen ym. (1997, 197) mukaan minäkuvan kehittymisessä on mukana sekä kognitiivisia, evaluoivia ja affektiivisia aineksia. Erityisesti itsensä hyväksyminen ja itsearvostus kuuluvat affektiiviseen alueeseen, johon itsetunto yleisessä puheessa usein liitetään. Itsetunto eli itsearvostus (self-esteem) on minäkäsityksen eniten tutkittu osa-alue. Ahon ja Laineen (1997, 20) mukaan itsetunto kertoo, tiedostaako yksilö itsensä, tunteeko hän itsensä ja arvostaako hän itseään. Itsetuntoa määrää kuitenkin eniten affektiivinen ja evaluatiivinen puoli toisin kuin minäkäsitystä, jossa korostuu itsensä tuntemus (kognitiivinen puoli). Itsetunto on määritelty myös tunteeksi minän vakuuttavuudesta ja vaikutuksen tunnistamisesta ja vahvistamisesta toisiin ja ympäristöön nähden, jolloin siihen liittyy perusitsetunto, itsearvostus ja sosiaalisen arvostuksen tunne (Lummelahti 1990, 19). Perusitsetunto on siis tunne hyväksytyksi tulemisesta ja varmuus toisten hy-

väksynnästä, ja se muodostaa itsetunnon kasvualustan. Itsearvostukseen liittyy oman toiminnan vertaaminen ideaalitavoitteisiin, sosiaalisen arvostuksen tunne taas muodostuu, kun yksilö kokee suoriutuvansa asetetuista normeista. Itsetunto voi olla yhteydessä yksilön ulkoisista tekijöistä riippumattomaan kokemusmaailmaan. Minäkäsityksen muodostuminen liittyy kiinteästi kaikkeen oppimiseen, se muodostuu uutta opittaessa ja toisaalta yksilön itsearvostus heijastuu oppimiseen, sillä itsearvostus tai sen puute on eräs keskeisimpiä välittäviä prosesseja yksilön maailmaan liittyvien käsitysten muodostumisessa ja toiminnan ohjautumisessa. (Korpinen 1990, 12; Koppinen ym. 1994, 116; Linnakylä 1994b, 22; Kääriäinen ym. 1997, 196-197.)

Portfoliotoiminnan yksilöllisyys ja oppimisprosessissa ja toiminnassa painottuva sosiaalinen vuorovaikutus luovat hyvät mahdollisuudet realistisen ja toisaalta myönteisen minäkuvan kehittymiselle. Vaikka yksilö itsearvioinnissa havaitsee taidoissaan ja oppimisessaan heikkoja alueita, lisäävät yksilölliset ja oppijalle realistiset tavoitteet onnistumista ja heijastuvat itseluottamuksen lisääntymisenä ja rohkeutena asettaa uusia tavoitteita.(Koppinen ym. 1994, 115-117; Pollari 1994, 53; Kankaanranta 1996, 8.)

Koska portfolioon kootaan yleensä oppijan parhaimmat työt tai ainakin arvioinnissa keskitytään erityisesti siihen, missä oppija on onnistunut, portfolio korostaa myös oppijan yksilöllisiä vahvuusalueita ja siten vahvistaa hänen itsetuntoaan. Pienten lasten portfoliotoiminnassa korostuvat erityisesti kasvu, kehitys ja oppiminen, ja kasvun kansioon kootaan yleensä parhaat ja mieluisimmat työt. Palautteen ja aikuisen tukeman reflektiivisen itsearvioinnin avulla lapsi hahmottaa vahvoja alueitaan ja onnistumisiaan, jolloin lapsen itsetunto vahvistuu. Oppijan ottaminen mukaan arviointiprosessiin vahvistaa omalta osaltaan oppijan itsetuntoa ja hänen subjektiuttaan omassa oppimisessaan.(Frazier & Paulson 1994; Linnakylä 1994b, 23-24.) Kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta toiminnassa lapsen toimijatasolla on tärkeää tukea lapsen myönteistä käsitystä itsestään. Omien vahvuuksien ja voimavarojen löytyminen auttaa tässä prosessissa. Tässä tutkimuksessa portfoliotoiminnan yhtenä tavoitteena lasten kannalta oli juuri itsetunnon ja myönteisen minäkuvan vahvistuminen.

Riittävä itsetuntemus, omien vahvojen ja heikkojen puolien tunnistaminen, tekee mahdolliseksi *itseohjautuvan oppimisen* (Koppinen ym. 1994, 117). Takalan (1995, 9) mukaan itseohjautuvuus on sekä oppimisen tärkeä tavoite että keino. Itseohjautuvuuteen kuuluu itsensä hyväksyminen oppijana, sisäinen motivaatio, oma-aloitteisuus, vastuullisuus, avoimuus uusille kokemuksille, joustavuus, yhteistyökykyisyys ja itsenäisyys. Itseohjautuva oppija kykenee arvioimaan omaa oppimistaan, ottamaan vastaan ulkopuolista palautetta ja asettamaan oppimistavoitteet itselleen. (Koro 1992, 46; Hänninen 1994, 68.) Varhaiskasvatuksessa lapsi vasta harjoittelee itseohjautuvuutta ja tavoitteiden asettamista, tähän portoliotoiminta tarjoaa yhden mahdollisuuden.

Oppimaan oppiminen

Konstruktivistiseen oppimiskäsityksen tavoitteena on antaa valmiuksia oppimiseen ja laskea perusta elinikäiselle oppimiselle ja oppimaan oppimiselle jo varhaiskasvatuksen aikana (Hujala ym. 1998). Elinikäisen oppimisen taustalla on ajatus, että ihmisen kehitys on kokonaisuus, jossa mikään ikävaihe tai koulutusinstituutio ole alisteinen toiselle (Lummelahti 1995, 34; Ruoho 1997, 34). Muuttuvan ympäristön haasteisiin vastaami-

nen edellyttää oppijalta aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta ja samalla kriittisyyttä arvioida muuttuvia tilanteita. Valtava tietomäärä ja sen nopea muuttuminen ja muutokset yhteiskunnassa ja ympäristössä vaativat valmiutta elinikäiseen oppimiseen, jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja "ajan tasalla pysymiseen". Elinikäisen oppimisen ja elinikäisen kasvatuksen toteutumisen tekee mahdolliseksi oppijan omien edellytysten lisäksi kasvatusjärjestelmien ja -ympäristöjen jatkuvuus (Ruoho 1997, 29.) Portfolio tukee lapsen kokonaisvaltaista oppimaan oppimista ja oppimisprosessia siten, että lapsi ymmärtää oppimista tapahtuvan jatkuvasti erilaisissa elämäntilanteissa ja erilaisissa kasvu- ja oppimisympäristöissä. (Graves 1992; Kankaanranta 1998, 65.)

Oppimaan oppimisen taidot, metakognitiiviset tiedot ja taidot muodostavat perustan myös alle kouluikäisten lasten oppimisvalmiuksissa. Metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan yksilön tietoutta omista kognitiivisista prosesseistaan ja toiminnoistaan. Metakognitiivisilla taidoilla puolestaan tarkoitetaan niitä taitoja, joilla yksilö ohjaa ja säätelee omaa toimintaansa metakognitiivisen tiedon avulla. Taitava oppija on tietoinen omasta ajattelustaan ja kykenee ohjaamaan ja säätelemään omaa oppimistoimintaansa tällaisen tiedon avulla, jota voi olla esimerkiksi tieto itsestä oppijana, toimijana ja ajattelijana, tieto erilaisten tehtävien vaikutuksesta omaan toimintaan ja tieto erilaisten toimintastrategioiden käyttötarkoituksesta. Metakognitiivisen tiedon ja taitojen avulla lapsi tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan ja kykenee ohjaaman aktiivisesti omaa toimintaansa, ajatteluaan ja tunteitaan. (Dufva, Mäki, Poskiparta & Rauhanummi 1996, 374.)

Portfoliotoiminta kehittää metakognitiivisia taitoja ja toisaalta tarvitsee niitä. Metakognitiivisen tiedon ja taitojen kehittymisessä aikuisen ohjaus on tarpeellista ja mahdollista. Lapsia voi ohjata tiedostamaan, mitä he ymmärtävät tai osaavat kulloinkin opittavasta asiasta tai mitä he eivät ymmärrä tai osaa. Näin lapset oppivat tiedostamaan omaa tulkintatapaansa ja se toimivuutta oppimistilanteessa. Oppimisvaikeuksien taustalla voi olla tilanne, jossa lapsen oppimis- ja ymmärtämisstrategiat eivät ole tarpeeksi kehittyneet. Hänen kykynsä soveltaa taitojaan omaehtoisesti voi olla myös puutteellinen. Tällainen kyvyttömyys tiedostaa omaa toimintaansa voi johtua siitä, että lapsi ei ole onnistunut saamaan toiminnastaan palautetta, jonka avulla olisi voinut tiedostaa korjaamisen tarpeen. (Dufva ym. 1996, 376.)

Itsearvioinnin lisäksi portfolion oppimista syventävä merkitys näkyy siinä, että lapset voivat palata kansion dokumenttien avulla oppimistilanteisiin ja kokemuksiin, jolloin kansio toimii muistin tukena ja palauttaa mieliin koettuja ja opittuja asioita. Oppimista voi syventää vuorovaikutuksessa esimerkiksi toisten lasten, opettajan tai vanhempien kanssa keskusteltaessa.(Kurkinen 1996, 12; Kankaanranta 1996, 12.) Kansion esittelytilanteet ovat lapsille itselleen merkityksellisiä ja tärkeitä. Töiden esittely ja sosiaalinen vuorovaikutus ovatkin oleellinen osa portfoliotoimintaa. Juuri vuorovaikutuksessa tapahtuvan itsearvioinnin avulla lapsen itsetuntemus lisääntyy. Palautteen ja aikuisen tukeman reflektiivisen itsearvioinnin avulla lapsi hahmottaa vahvoja alueitaan ja onnistumisiaan, jolloin lapsen itsetunto vahvistuu. (Kankaanranta 1994b, 1996, 12.)

Myös varhaiskasvatuksen portfoliotoiminnassa korostuu lapsen aktiivisuus oman oppimisensa suuntaajana ja vaikuttajana, lapsen oman näkökulman esiin tuleminen ja omien merkitysten luominen on tärkeää. Kansion kokoamisessa on olennaista, että vastuu ja päätösvalta valinnoista on lapsella itsellään, vaikka hän tarvitsee arviointiin ja valikoin-

tiin aikuisen apua. Aikuinen kuitenkin ohjaa lasta vähitellen yhä omaehtoisempaan pohdintaan, jossa lapselle merkittävät kokemukset ja oma oppiminen hahmottuvat lapselle itselleen. Pienten lasten omien kokemusten ja toiminnan arviointi tapahtuu yleensä suullisesti, joten lapsi tarvitsee aikuisen apua itsearvioinnissa. Aikuinen kuuntelee, suuntaa itsearviointia kysellen ja kirjoittaa muistiin lapsen kommentit ja arviot. Tällainen ohjaaminen tapahtuu hienovaraisesti kysymysten ja kommenttien avulla. Aikuista tarvitaan myös lasten kokemusten dokumentoijina ja tallentajina eri tavoin. (Kankaanranta 1998, 79, 110.) Oppimis- ja työskentelyprosessin merkitys korostuukin erityisesti pienten lasten portfoliotoiminnassa, työskentelyn lopputuloksen tai sisällön merkitys on vähäisempi. (Kankaanranta 1998, 66.)

Lasten osuuden painottuminen kasvun kansion kokoamisessa on yhteydessä sekä lasten ikään että heidän taitoihinsa ja kokemukseensa toiminnasta. Alle 3-vuotiaiden kansioiden kokoamisessa korostuu luonnollisesti aikuisen osuus, mutta siten, että aikuiset pyrkivät tuomaan kansiossa esiin lasten näkökulman. Alle 3-vuotiaiden portfoliotoiminta vaatii aikuiselta erityistä herkkyyttä kuunnella ja ymmärtää lasta ja tavoittaa tämän näkökulma. Lasten osuus kansioon kokoamisen kasvaa vähitellen niin, että hän toimii ensin töiden tuottajana ja kertojana ja vähitellen valikoijana ja arvioijana (Kankaanranta 1998, 110, 79).

3.3 Portfolio ja kasvattaja

Kankaanrannan(1998) tutkimuksessa lapsen lähiympäristön (opettajien ja vanhempien kannalta) keskeisimpänä funktiona nähtiin *lapseen ja lapsen kokemusmaailmaan tutustuminen*, jonka avulla lapsen oma näkökulma kasvuun ja oppimiseen tuli esille. Kasvun kansiot toimivat myös *sillan rakentajina lapsen eri kasvuympäristöjen välillä*, sekä kodin ja päiväkodin että päiväkodin ja koulun välillä. (Kankaanranta 1994b, 1996, 1998, 75-76.)Tarkastelen portfoliota kasvattajan tasolla sekä opettajien että vanhempien näkökulmasta. Kasvun kansioiden funktioita Köpaksen päiväkodissa on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1 Kasvun kansion funktiot Köpaksen päiväkodissa (Kankaanranta 1998, 76)

Lapsi	Päiväkoti	Vanhemmat	Koulu
Kokemusten näkyväksi tuleminen Itsetuntemuksen vahvistuminen *Näin minä kasvan, kehityn ja opin esim.* - fyysinen kasvu - sosiaalinen kasvu - puheen kehitys - kuvallinen ilmaisu - orastava lukutaito - kertominen - rohkeus	*Lasten välinen vuorovaikutus* - tovereiden kiinnostuksen kohteisiin tutustuminen Opetus - lapsen kasvun ja oppimisen seuraaminen - lapseen tutustuminen - suunnittelun tukena - yhteydenpito kotiin, toisiin ryhmiin, kouluun, lähiympäristöön	*Tiedonsaanti päiväkodin toiminnasta* *Lapsen kasvun ja kehityksen seuranta* *Lapsen kiinnostuksen kohteisiin tutustuminen*	Oppilaantuntemus - kyvyt - kiinnostuksen kohteet - mitä lapsi ajattelee oppimisesta ja koulusta *Miten voisin jatkaa lapsen kanssa?*

Opettajien näkökulma

Portfoliotoiminta kuuluu osana uudistuneen oppimiskäsityksen mukanaan tuomaan laaja-alaiseen pedagogiseen muutokseen, joka korostaa oppimisen kokemuksellisuutta, elämänläheisyyttä, eheytyvyyttä, yhteisvastuullisuutta ja arviointia (Linnakylä 1994b). Uusi oppimisnäkemys on asettanut uusia haasteita arvioinnille ja arviointimenetelmille. *Autenttinen* (vaihtoehtoinen , "aito") *arviointi* edustaa uutta arviointikulttuuria, jossa pyritään lapsen oppimisen tukemiseen, oppimisen ja arvioinnin toisiinsa liittämiseen sekä lapsen vahvuuksien osoittamiseen (Kankaanranta 1998, 60). Autenttinen arviointi tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa arviointi nähdään tärkeänä osana oppimista ja kaikkea toimintaa. Arvioinnin rooli laajenee koskemaan sekä tavoitteita että oppimisprosessia, ei vain lopullista tuotosta. (Takala 1994, 4-5.) Autenttisen arvioinnin taustalla on myös lapsilähtöinen pedagogiikka ja sen uudet työskentelytavat, joita varten opettajat ovat tarvinneet uudenlaisia arviointimenetelmiä kuvatakseen ja seuratakseen lasten kehitystä ja oppimista (Kankaanranta 1998, 60).Arviointi voidaankin nähdä voimakkaana vaikuttajana oppimis- ja opettamisprosessissa, sillä ellei se tue uudistuvaa oppimiskäsitystä ja muuttuvia opetussuunnitelman periaatteita, ei itse opiskelu tai opetus välttämättä muutu lainkaan. Voidaan sanoa, että arviointi suuntaa opiskelua. Tärkeä tekijä portfolioarvioinnin käyttämisen taustalla on juuri sen mahdollisuus uudistaa oppimista, opiskelua ja opettamista. (Linnakylä ym. 1996, 2.)

Autenttisessa arvioinnissa pyritään saamaan kaikki prosessiin kuuluvat henkilöt mukaan arviointiin. Vanhempien osallistuminen arviointiin on myös toivottavaa (Koppinen ym. 1994, 111). Oppimisprosessin ja toiminnan sosiaalinen luonne onkin tärkeä autenttisen arvioinnin perusolettamus (Takala 1994, 4). Portfolioarvioinnista ja toiminnasta on muodostunut eräs autenttisen arvioinnin väline, jonka avulla opetus, oppiminen ja arviointi on voitu yhdistää tarkoituksenmukaisesti (Linnakylä 1994b; Paulson ym. 1991; Calfee & Perfumo 1993, Kankaanranta 1998, 61). Portfolioarviointi tarjoaa autenttiselle arvioinnille välineen, joka on vahvasti sidoksissa opiskelutodellisuuteen. Portfolio heijastaa aitoa oppimisympäristöä, oppijan prosesseja, motivaatiota, ajattelutapoja, itsetuntoa, innostusta jne. Portfolioarvioinnilla voidaan siten sanoa olevan ekologista validiteettia. (Linnakylä 1994b, 12.)

Arvioinnin myötä opettajat ja vanhemmat saavat arvokasta tietoa lapsen yksilöllistä piirteistä ja oppimisprosessista, jotta he voivat oikealla tavalla tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (Linnakylä 1994b, 11). Portfolioarviointia voidaankin pitää yksilöllisyyttä vahvistavana arviointimenetelmänä (Graves 1992, 1-14). Paitsi lapsesta, kasvun kansio kertoo päiväkodin toiminnasta ja sen pedagogisesta toiminta-ajatuksesta. Opettaja saa palautetta myös omasta työstään, jolloin portfoliotoiminta voi toimia välineenä opettajan oman työn arvioinnissa, kehittämisessä ja toiminnan suunnittelussa. Portfoliotoiminnan avulla opettaja voi lasten toiminnan lisäksi tehdä näkyväksi myös omaa työtään. Portfolioarviointi onkin mahdollisuus, jota voi hyödyntää varhaiskasvatuksessa yhä enemmän painottuvassa arvioinnissa koskien sekä lapsia että työn kehittämistä. Portfolioarvioinnissa voidaan ottaa huomioon erilaiset päiväkodit, lapsiryhmät ja yksilöt ja tehdä arvioinnista "oman näköistä" ja omiin tarpeisiin soveltuvaa. (Kankaanranta 1998, 69, 78.)

Vaikka portfolio ennen kaikkea on oppijakeskeinen työväline, kertoo se paljon myös opetussuunnitelmasta ja koulun tai päiväkodin toiminnasta. Siten myös pienten lasten portfoliot voivat toimia opetussuunnitelman arvioinnin välineinä. Portfoliot kertovat päiväkotiryhmän tai koululuokan toiminnasta lapsille keskeisten toimintojen ja kokemusten välityksellä. Portfolion avulla opetussuunnitelman toteutumista voivat arvioida opettajien lisäksi myös vanhemmat.Tällöinkin on keskeistä ennen kaikkea lapsen yksilöllisen oppimisen havainnoiminen, se, mitä lapset ovat oppineet, mitä he arvostavat ja millainen oppimissuunnitelma heillä on.(Stone 1995; 232-234; Linnakylä 1996, 56, Kankaanranta 1998, 66, 111.)

Portfolioarviointi tekee siis mahdolliseksi monenlaisen ja monentasoisen arvioinnin toteuttamisen moniin tarpeisiin ja monille arviointitiedon käyttäjille. Oppijan itsearvioinnin lisäksi portfoliotoiminnan tehtävänä voi olla *edistymisen arviointi ja ulkoinen arviointi.* Edistymisen arviointi kohdistuu erityisesti lapsen omaan toimintaan, mutta sen avulla voidaan arvioida myös päiväkodin tai koulun opetussuunnitelman toteutumista. Ulkoisessa arvioinnissa on kysymys silloin, kun portfoliota käytetään itsensä esittelyssä esimerkiksi kasvatusympäristöstä toiseen siirryttäessä.(Kankaanranta 1998, 62-63.)

Vuorovaikutus

Vaikka portfolioarviointi korostaa reflektiivistä itsearviointia, portfoliot toimivat hyvin vain, jos aikuinen on mukana arviointiprosessissa. Aikuisen tehtävä on auttaa lapsia töiden kokoamisessa, valikoinnissa ja arvioinnissa ja tehdä tulkintoja lasten oppimisesta ja kehityksestä. Koppisen ym. (1994, 92) mukaan oppijan itsearviointia vahvistaa, jos opettaja auttaa häntä seuraamaan oppimisensa kehitystä ja rohkaisee häntä sanomaan oman mielipiteensä tehtävistään ja suorituksistaan. Vaikka portfolion avulla voi rohkaista oppijaa ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, vastuun antaminen lapselle arviointiprosessissa ei merkitse sitä, että hänet jätetään kokonaan yksin arvioimaan oppimistaan (Kankaanranta 1998, 62). Aikuiset voivat kysymyksin ja esimerkein auttaa lasta töiden valinnassa ja itsearvioinnissa (Paulson ym. 1991, 62-63). Mitä pienempi lapsi on, sitä tärkeämpi on aikuisen tuen merkitys itsearvioinnissa ja töiden valinnassa. Mitä pidemmälle oppijat kehittyvät itsearvioinnissa, sitä enemmän heille tulee antaa vapautta ja päätösvaltaa portfolion laadinnassa (Linnakylä 1994b, 18). Itsearviointitaidot ovat yhteydessä lapsen ikään ja kehitystasoon siten, että alle kouluikäinen lapsi vasta harjoittelee itsearviointitaitoja ja tarvitsee erityisesti aikuisen tukea ja ohjausta. Portfoliotoiminta tuleekin nähdä muuttuvana prosessina, joka muuttuu oppijan kasvaessa ja kehittyessä ja oppimisympäristöjen ja oppimistavoitteiden muuttuessa. Paulsonin ja Paulsonin (1992) mukaan aikuinen voi tukea ja edistää lapsen reflektiivistä pohdintaa dokumentoinnin, tehtävien vertailun ja oppimisen yleisen tarkastelun avulla. (Kankaanranta 1998, 63.)

Koska portfolio kertoo tekijöistään yksilöllisesti, sekä oppilaat että opettajat voivat oppia portfolion avulla ymmärtämään oppimisprosessia kunkin oppijan tasolla (Paulson ym.1991, 61).

Dokumentointi

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei perinteisesti ole keskitytty koulujärjestelmän tapaan lapsen ja hänen oppimisensa systemaattiseen arviointiin. Lapsen yksilöllistä kehitystä ja kasvua on kuitenkin havainnoitu ja seurattu. Tämä havainnointi muodostaa tärkeän osan kasvatuksen suunnittelussa. Havainnointiin perustuva arvio lapsen tietojen, taitojen ja persoonallisuuden muotoutumisesta, lapsen toimimisesta ryhmässä jne. on pohjana vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan arviointikeskustelulle. (Hujala - Huttunen & Nivala 1996, 50.) Päivittäisen havainnoinnin lisäksi varhaiskasvatuksessa lasten kehitystasoa arvioidaan erilaisten testiluontoisten tehtävien avulla. Tällaisia testistöjä käytetään diagnostisessa arvioinnissa varhaisdiagnosoinnin apuna esimerkiksi erityisvaikeuksien selvittämiseksi ja suuntaa antavina lapsen lähtötason selvittämisessä koulunkäyntiä aloitettaessa.(Kankaanranta 1994a, 43.) Arvioinnin ei kuitenkaan tule pohjautua pelkästään yksipuolisiin, tiettyä taitoa mittaaviin testeihin. Kokonaiskäsityksen hahmottamisen tarvitaan havainnointitietoa pitemmältä aikaväliltä. Portfoliotoiminta tarjoaa tähän mahdollisuuden. (Hujala ym. 1998, 101.)

Varhaiskasvatuksessa painottuu edellä kuvatulla tavalla lapsen kasvun ja kehityksen seuraamiseen liittyvä arviointi, jossa *pedagogisella dokumentoinnilla* on keskeinen merkitys. Dokumentoinnin avulla lasten toimintaa havainnoidaan ja merkitään muistiin. Tämä voi tapahtua monin eri tavoin ja monipuolisilla välineillä (videointi, nauhoitus, valokuvaus, muistiin merkitseminen). Lapsen leikkiä ja toimintaa dokumentoimalla voi saada tietoa lapsen yksilöllisestä kehityksestä, oppimisesta ja tavasta tutkia ympäristöä. Dokumentoinnin tuottamaa tietoa kerätään kansioihin. Dokumentointi toimii siis tiedon hankinnan välineenä, sen eteenpäin välittämisen välineenä ja apuna kasvatustyön kehittämisessä ja suunnittelussa. Dokumentoinnin avulla lapsen kasvua ja kehitystä ja toimintaa päiväkodissa voi myös tehdä näkyväksi, mikä on keskeinen varhaiskasvatuksen portfoliotoiminnan funktio myös opettajan näkökulmasta. (Kankaanranta 1998, 72.) Lasten oppimisen ja toiminnan dokumentointi onkin opettajalle arvokas väline, jonka avulla hän voi paremmin ymmärtää yksittäisten lasten oppimista ja osoittaa ja kuvata oppimista myös toisille. Säännöllinen ja johdonmukainen dokumentointi tukee opettajan työtä, sillä sen avulla voi osoittaa oppimisen ja opetuksen tuloksellisuuden. Dokumentointi kertoo opettajille lasten yksilöllisistä ominaisuuksista ja tarpeista, siksi opettajat pystyvät dokumentoinnin avulla vastaamaan paremmin lasten erityistarpeisiin. Lapset ymmärtävät paremmin oppimisen tärkeyden ja merkityksen, kun opettaja käyttää aikaa dokumentointiin. (Coleman 1994; Helm, Beneke & Steinheimer 1997, 200-201.)

Portfoliotoiminnan haittapuolena on nähty kasvun kansioita kootessa ajanpuute ja suuri työmäärä, onhan pienillä lapsilla aikuisten osuus kansioiden kokoamisessa suurempi kuin esimerkiksi koululaisilla. Portfoliotoiminnan edistyessä ja opettajien saadessa enemmän kokemuksia kasvun kansioista, portfoliotoiminta niveltyy paremmin päiväkodin toimintaan. Kun kasvun kansiot ovat luonnollinen osa arkipäivän toimintaa ja oppimis- ja arviointiprosessia, työmäärää ei enää koeta ylimääräisenä rasitteena, vaan kasvun kansioista on tullut pysyvä väline oppimiseen, arviointiin ja yhteistyöhön. (Kankaanranta 1998.)Portfoliotoiminnassa on oleellista, että kasvattaja on todella sisäistänyt toiminnan taustalla vaikuttavat konstruktivistiset periaatteet esimerkiksi lapsen omaehtoisuuden tukemisen ja aikuisen ohjaavan ja lapsen kehitystä seuraavan roolin. Silloin kasvun kansioille "löytyy" itsestään aikaa luonnollisena osana toimintaa. (Hujala ym.

1998, 100.) Portfolioon kiinteästi liittyvä itsearviointi ei ole helppo taito oppia tai opettaa, vaan itsearviointitaitojen kehittyminen on pitkä prosessi, joka vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Kuitenkin ilman itsearviointia portfolio jää oppilaalle merkityksettömäksi valikoimaksi töitä. Vasta itsearviointi tekee portfoliosta portfolion.(Pollari 1994, 61.)

Vanhempien näkökulma

Kankaanrannan (1998) tutkimuksessa myös vanhempien kannalta keskeinen kasvun kansion funktio oli lapsen kokemusmaailmaan tutustuminen. Kansiot kertoivat vanhemmille juuri lapsen ajattelusta ja näkökulmasta esimerkiksi omaan kasvuunsa ja oppimiseensa, samalla vanhemmat tutustuivat lapsensa kiinnostuksen kohteisiin. Kansiot välittivät vanhemmille myös tietoa päiväkodin toiminnasta. Kasvun kansioilla oli siten tärkeä merkitys yhteyden luomisessa eri kasvuympäristöjen välillä. Kasvun kansion avulla vanhemmat pystyivät seuraamaan lapsensa kehitystä. Lasten oman itsearvioinnin tukemisen ohella portfolion avulla arviointiin voidaan ottaa mukaan ekologisen ajattelun mukaisesti myös lapselle tärkeitä henkilöitä hänen lähipiiristään. Kankaanrannan tutkimushankkeessa vanhemmat kokivatkin myönteisenä sen, että heillä oli portfoliotoiminnan välityksellä mahdollisuus osallistua enemmän lastensa päiväkoti- ja koulukokemuksiin. (Kankaanranta 1998, 108-109.) Portfolio on vanhemmille konkreettinen väline, jonka avulla he voivat seurata lapsensa edistymistä ja kehittymistä sekä päiväkodissa että koulussa. Portfolio välittää tietoa siitä, mitä lapsi päiväkodissa / koulussa tekee, miten hän edistyy ja kasvaa, mitkä ovat hänen kiinnostuksen kohteensa, miten hän itse arvioi omaa oppimistaan ja miten vanhemmat voivat tukea lastaan. (Linnakylä 1994b, 15, Kankaanranta 1994b, Andonov & Tuovinen 1994, 87.)

Micklon (1997, 194)mukaan lasten oman aktiivisen roolin lisäksi portfoliotoiminnalle on luonteenomaista myös vanhempien osallistuminen siihen. Pohdinta ja arviointi tapahtuu siten dialogina eri osapuolten kesken. Portfoliotoiminnan kokonaisvaltaisuus näkyy myös siinä, että esimerkiksi päiväkodin ja koulun ulkopuolinen maailma voidaan ottaa mukaan oppimisprosessiin. Lapsen vanhemmat voivat osallistua portfoliotoimintaan arvioinnin lisäksi myös kokoamalla materiaalia kansioon yhdessä lapsen kanssa. Ritchien (1991) mukaan vanhempien osallistumiseen ei riitä, että he saavat tietoa lapsensa edistymisestä. Todellinen osallistuminen merkitsee eri osapuolien ja näkökulmien monipuolista ja relevanttia osuutta toiminnassa ja sen arvioinnissa.

Vanhemmat voivat osallistua portfoliotoimintaan ja -arviointiin seuraavin tavoin:

- töiden valinta lapsen portfolioon
- keskustelut lapsen opettajan kanssa lapsen edistymisestä
- opettajan auttaminen arviointitekstien liittämisessä dokumentteihin
- muu epävirallinen vuorovaikutus vanhempien kanssa lapsen edistymistä ja saavutuksia koskien (Kankaanranta 1998, 66).

Tässä tutkimuksessa esikouluryhmässä pyrittiin tukemaan vanhempien aktiivista osallistumista portfoliotoimintaan.

3.4 Portfolio ja kasvuympäristö

Portfoliota voidaan käyttää myös *ekologisena tutkimusvälineenä*, joka kuvaa riittävästi lapsen kasvun ja oppimisen ja kasvuympäristöjen monimuotoisuutta. Kankaanrannan toimintatutkimus Köpaksen päiväkodissa käynnisti portfoliotoiminnan soveltamisen lapsuuden oppimisympäristöjen ekologiseksi arviointimenetelmäksi. Tutkimus liittyy laajempaan tutkimushankkeeseen, " Joustavuus 5-8-vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa", jossa on perehdytty esi- ja alkuopetuksen kehittämishaasteisiin vuodesta 1993 lähtien. Hankkeen taustalla on näkemys elinikäisestä oppimisesta, joka edellyttää avoimien ja oppimisen jatkuvuutta tukevien oppimisympäristöjen ja yhteisöjen olemassaoloa ja luomista. Tutkimushankkeen tavoitteena oli mm. etsiä menetelmiä jatkuvaan koulu- ja päiväkotikohtaiseen arviointiin. Eri vaiheissa onkin pyritty kehittämään portfoliotoimintaa lapsuuden oppimisympäristöjen arviointimenetelmäksi siten, että erityisesti lapsen näkökulma on tullut esille. (Ks. Kankaanranta 1994a; 1999, 9-12; Kankaanranta & Linnakylä 1999.) Köpaksen toimintatutkimuksen aikana lapset itse tuottivat aktiivisesti arviointitietoa omista kasvu- ja oppimisympäristöistään juuri portfoliotoiminnan avulla. (Kankaanranta 1998, 231;1999, 9-12.) Portfoliotoiminta kasvuympäristön tasolla voidaankin nähdä tärkeänä tekijänä *lapsilähtöisen toiminnan tukijana ja kehittäjänä.*

Niin ikään kasvuympäristöä toimijatasona tarkasteltaessa kontekstuaalisessa kasvatusajattelussa korostuvat *kasvuympäristöjen yhteensovittaminen* ja *kasvatuksellisen jatkuvuuden löytyminen* näiden välille (Hujala ym. 1998, 25). Portfoliotoiminnan luonteenpiirteitä on esitelty luvussa 3.1. Käytettäessä portfoliota yhteistyön vahvistamiseen ja lisäämiseen ja jatkuvuuden turvaamiseen eri kasvuympäristöjen välillä, samat ominaisuudet ovat luonnollisesti toiminnan taustalla. Ekologinen ajattelu painottaa kasvatukseen osallistuvien henkilöiden ja lapsen eri kasvuympäristöjen välistä yhteistyötä lapsen laadukkaan kasvatuksen taustalla (Hujala ym. 1998).Portfoliotoimintaan sen eri muodoissa kuuluu oppijan itsenäisen työskentelyn ja itseohjautuvuuden ohella oleellisena osana vuorovaikutus, oppimisen yhteistoiminnallisuus ja yhteinen arviointi ja pohdinta (Hänninen 1996, 50; Linnakylä 1994b). Voidaan sanoa, että portfoliotoiminta sinänsä perustuu yhteistoimintaan opettajan ja oppijan ja oppimisprosessiin osallistuvien yksilöiden välillä. Portfoliotoiminta edellyttää usein myös kollegiaalista yhteistyötä tai toimii tukien sitä. Sitä voidaan näiden lisäksi käyttää myös eri kasvuympäristöjen välisessä yhteistyössä, esimerkiksi opettajan ja vanhempien ja päiväkodin ja koulun välillä sekä siirryttäessä esimerkiksi uuteen päiväkotiryhmään tai uuteen koululuokkaan. (Stone 1995, 232-234; Gelfer 1994, 145; Kankaanranta 1998.)

Portfoliotoiminnassa yhteistyötä vanhempien kanssa on toteutettu siten, että vanhemmat on otettu mukaan arviointiin tai lapset ovat esitelleet vanhemmilleen portfoliota ja näin kertoneet sen välityksellä itsestään, osaamisestaan ja oppimisprosessistaan (Herman & Winters 1994, 48; Linnakylä 1994b; Micklo 1997, 194).Portfolioiden avulla on pyritty myös tukemaan yhteistyötä vanhempien kanssa ja lasten ja vanhempien vuorovaikutusta (ks. esim. Johnson & Bergman 1996; Katz & Chard 1997). Vaikka portfoliotoiminnassa korostuu oppijan oma aktiivisuus, itseohjautuvuus ja itsearviointi, vanhempien tuki on varsinkin portfolioarvioinnin alussa tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä (Linnakylä 1994b, 15). Portfoliotoiminta tarjoaa siten vanhemmille mahdollisuuden osallistua ak-

tiivisesti lapsensa oppimis- ja opiskeluprosessiin ja sen arviointiin (Herman & Winters 1994, 48).

Opettajat ja vanhemmat voivat käyttää kasvun kansiota lasta koskevien keskustelujen pohjana. Portfoliota voidaan käyttää apuna yhteisessä vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan välisessä lapsikohtaisessa suunnittelussa. Portfoliota voi myös kuljettaa kodin ja päiväkodin / koulun välillä ja näin vahvistaa vanhempien välistä yhteistyötä (Milliken 1992, 34). Vanhemmilla on myös mahdollisuus yhdessä lapsen kanssa välittää tietoa lapsen elämänpiiristä päiväkodin /koulun ulkopuolella. Tällainen tieto esimerkiksi lapsen harrastuksista, taidoista, ominaisuuksista jne. on arvokasta päiväkodin ja koulun näkökulmasta. Portfolio auttaa siten kaikkia osapuolia tuntemaan lasta kokonaisvaltaisemmin.

Kankaanrannan (1998) tutkimuksessa yhteistyö kodista päiväkotiin päin ei ehtinyt toimintatutkimuksen aikana painottua kovinkaan paljon, siten vastavuoroista yhteyttä kodin ja päiväkodin välille varsinaisesti syntynyt. Vanhemmat olivat kuitenkin erittäin kiinnostuneita lasten kasvun kansioista ja osallistuivat toteutettuihin yhteisiin toimintoihin mielellään. Vanhemmat osallistuivat kahteen valintatilanteeseen, toiseen päiväkodissa järjestetyssä portfolioillassa ja toiseen kesän aikana, jolloin he auttoivat lapsia valitsemaan kouluun siirtyvän portfolion. (Kankaanranta 1998, 83,116, 140.)

Portfoliota on käytetty myös päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kankaanrannan (1998) tutkimus pyrki näiden kasvuympäristöjen välisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen portfolion avulla. Portfolion avulla pyrittiin tavoittamaan erityisesti lapsen ajatuksia siirryttäessä päiväkodista kouluun ja tukemaan tätä siirtymistä. Ekologisen viitekehyksen mukaisesti lapsen kasvua ja kehitystä tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti kontekstissaan eli suhteessa kaikkiin lapsen elämänpiirissä vaikuttaviin kasvuympäristöihin. Kasvun kansiot rakensivatkin siltoja eri kasvuympäristöjen välille, sillä lapset välittivät kansion avulla omia merkityksellisiä kokemuksiaan päiväkodista sekä kouluun että kotiin. Sekä koulun että päiväkodin henkilökunta näki portfoliotoiminnan vahvistavan kasvuympäristöjen välistä yhteistyötä. Portfolion avulla voidaankin tukea ekologisessa kasvatusajattelussa keskeistä eri kasvuympäristöjen jatkuvuutta ja helpottaa lasten siirtymistä uuteen kasvuympäristöön. Kasvun kansion avulla lapsi voi esitellä itsensä uudessa ympäristössä opettajalle ja toisille lapsille sekä kouluun että uuteen päivähoitopaikkaan tai ryhmään siirryttäessä. Portfoliotoimintaa on käytetty myös lupaavin tuloksin esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeissa esimerkiksi ns. akvaariotoiminnassa välittämässä tutkimustietoa ja kokemuksia eri puolella Suomea verkostossa toimiville opettajille (Kankaanranta 1998, 235; 1999,7).

Kontekstuaalisen kasvatusajattelun mukaan toiminta kasvuympäristön tasolla pyrkii muuttamaan kasvuympäristöä lapsen tarpeiden pohjalta (Hujala ym. 1998, 25). Lapsilähtöisenä välineenä portfolio välittää lapsen näkökulman, jonka pohjalta sekä kasvuympäristöä konkreettisesti, että toimintaa ja opetussuunnitelmaa voi arvioida, muuttaa kehittää.

4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

4.1 Tutkimuksen viitekehys

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä oleva, ekologiseen teoriaan pohjautuva kontekstuaalisen kasvun ja oppimisen malli antaa myös tälle tutkimukselle mahdollisuuden tarkastella lapsen kasvua ja kasvatusta kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jossa painottuu kasvu arkielämän keskellä ja yhteistyö ja yhteistoiminta kasvatuksen taustalla. Kodin ja päiväkodin yhteistyötä tarkastellaan lapsen välittömien kasvukontekstien, mikrosysteemien, välisinä suhteina, mesosysteeminä, joka sisältää näissä ympäristöissä toimivien ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Ekologinen orientaatio korostaa lapsen lähimpien kasvuympäristöjen välisen vuorovaikutuksen, mesosysteemin toimivuutta lapsen suotuisan kasvun ja kehityksen ja laadukkaan kotikasvatuksen ja päivähoidon perustana. Kasvu, kehitys, oppiminen nähdään sekä lasten että aikuisten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena, ei vain aikuisten toimenpiteiden seurauksena. Kontekstuaalinen kasvatusajattelu tämän tutkimuksen taustalla merkitsee sitä, ettei lapsen kasvua ja kehitystä voi tarkastella irrallaan kasvuympäristöistä, lapsen toimintaa voi ymmärtää vain osana ympäristön toimintaa. Yhteistyötä kodin ja päivähoidon välillä ei myöskään voi tarkastella lapsen kasvusta ja kehityksestä ja yhteisestä kasvatustehtävästä erillisenä ilmiönä. (Hujala ym. 1998.)

Sekä varhaiskasvatuksen teoriassa että tutkimuksessa yhteistyö kotien ja päivähoidon välillä on nostettu päivähoitokasvatuksen perustaksi. Yhteistyötä ei tässäkään tutkimuksessa kuitenkaan nähdä itsetarkoituksena, vaan taustalla vaikuttaa koko ajan ajatus siitä, miten yhteistyö tukee koteja tai päivähoitoa näiden kasvatustehtävässä ja edistää lapsen myönteistä kasvua ja kehitystä. Tässä tutkimuksessa yhteistyö nähdään päivähoitokasvatuksen perustana, mutta toisaalta osana kokonaisvaltaista systeemistä kokonaisuutta, jonka yksilöstä kauimmaisenakin oleva systeemin taso, makrosysteemi, vaikuttaa kasvatukseen ja yhteistyöhön esimerkiksi määrittämällä yhteiskunnan sosiaali- ja perhepolitiikan reunaehdot.

Yhteistyöhön liittyvät teoreettiset käsitteet pohjautuvat ennen kaikkea suomalaiseen varhaiskasvatus- ja yhteistyötutkimukseen. Vaikka olen viitannut myös joihinkin ulko-

maisiin kodin ja päivähoidon yhteistyöhön liittyviin tutkimuksiin, on mielestäni ollut perusteltua keskittyä teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa suomalaiseen varhaiskasvatus- ja yhteistyötutkimukseen, sillä maamme päivähoitojärjestelmä on osa suomalaista yhteiskuntaa, jolla on oma historiallinen kehityksensä ja omat erityispiirteensä.

Portfoliotoiminta on osa laajempaa pedagogista muutosta, joka on saavuttanut Suomen 1980-1990-luvuilla.Uuden oppimiskäsityksen ja lapsikeskeisen pedagogiikan vahvistumisen myötä päivähoidon ja koulun työtavat ovat muuttuneet. Portfoliotoiminnan taustalla olevia teoreettisia käsitteitä on tarkasteltu erikseen luvussa 3.1. Nämä ovat pitkälle samoja kuin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohdat, joissa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta, lapsi- ja oppilaskeskeisyyttä, kokonaisvaltaisuutta, elämänläheisyyttä, kontekstuaalisuutta jne. Portfoliotoiminnan teoriaperusta on laaja ja moniulotteinen. En ole teoriataustaa hahmottaessani keskittynyt pelkästään portfoliotoimintaan varhaiskasvatuksessa, sillä portfoliotoiminnasta on sekä ulkomailla että kotimaassa vähän varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimusta tai kirjallisuutta. Toisaalta sekä oman tutkimukseni että portfoliotoiminnan luonne ovat sellaisia, että sovellettavaa tietoa ja mahdollisuuksia on ollut hyvä etsiä ja esitellä laajemmin.

Portfoliota on onnistuneesti käytetty lapsen kasvu- ja oppimisympäristön ekologisena arviointi- ja tutkimusvälineenä (Kankaanranta 1998). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan portfoliotoiminnan mahdollisuuksia tukea ja vahvistaa kodin ja päivähoidon yhteistyötä. Tarkastelun kohteena on erityisesti portfolion mahdollisuudet kodin ja päiväkodin vastavuoroisessa kommunikaatiossa.

Varhaiskasvatuksen ekologinen orientaatio, lapsilähtöisen pedagogiikan vahvistuminen ja konstrukstivistinen oppimiskäsitys luovat portfoliotoiminnalle edulliset olosuhteet. Toisaalta muuttunut kasvatusajattelu- ja toiminta vaativat uusia menetelmiä ja käytänteitä. Tämän tutkimuksen aikana portfoliotoimintaan on suhtauduttu avoimin mielin, sitä ei ole kahlehdittu valmiilla malleilla, vaikka kirjallisuudesta saatavia kokemuksia ja käytäntöjä on hyödynnetty. Portfoliotoiminnan joustavuus ja prosessinomaisuus ovat olleet tutkimuksen lähtökohtina.

Myös kotona toteutettavaan varhaiskasvatukseen, kotikasvatukseen, heijastuvat yhteiskunnan arvot ja kasvatusasenteet ja muutokset, jotka kohdistuvat suoraan lapseen tai vanhempien elämänpiirin ja työolosuhteiden kautta välillisesti lapseen. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kotikasvatusta on tarkasteltu lähinnä perheiden kasvatuskäytäntöjen kannalta. Tutkimuksessa kotikasvatusta tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten portfoliotoiminta voi sitä tukea.

Portfoliotoimintaa tarkastellaan kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta siten, että portfoliotoiminnan mahdollisuuksia arvioidaan kontekstuaalisen kasvun mallin eri toimijatasojen (lapsi, kasvattaja, kasvuympristö/systeemi) näkökulmasta. Tällöin esiin nousee myös kontekstuaaliseen kasvatusajatteluun oleellisesti kuuluva vuorovaikutus (ks. Hujala ym. 1998, 23-25). Portfoliotoimintaa tarkastellaan myös suhteessa päivähoidon ja kodin yhteistyön keskeiseen elementtiin, kasvun ja oppimisen yhteissuunnittelun malliin (ks. Hujala ym. 1998, 73). Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä onkin nähtävänä taustalla vaikuttavina keskeisinä teemoina koko varhaiskasvatuksen keskeisiksi teemoiksi 1990-luvulla muodostuneet lapsen kasvun ja oppimisen mieltäminen

lapsilähtöisinä ja kasvuympäristöön liittyvinä ilmiöinä sekä päivähoitokasvatuksen, sen suunnittelun ja ammatillisuuden rakentumisen perheiden kanssa tehtävän yhteistyön varaan.

4.2 Tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on oma kiinnostukseni päiväkodin ja perheen yhteistyötä kohtaan. Tutkimuksen luonteeseen vaikutti haluni jollakin tavalla osallistua oman työyhteisöni ja sen kasvatustyön kehittämiseen. Keskusteltuani esimieheni kanssa keväällä 1997 mahdollisista tutkimus- ja kehittämishankkeista, hän toi esille portfoliotoiminnan, joka oli tarkoitus aloittaa päiväkodissa lähitulevaisuudessa. Tämän toiminnan aloitusvaihe tarjosi mielenkiintoisen kehittämishankkeen, johon minulla tutkijana ja kehittäjänä oli mahdollisuus osallistua. Tutustuttuani vähitellen portfoliotoimintaan ja keskusteltuani varhaiskasvatuksessa portfoliotoimintaan liittyvää tutkimusta tekevän tutkijan kanssa, alkoi tutkimuksen lähtökohta portfoliotoiminnan mahdollisuuksista päivähoidon ja perheen välisessä yhteistyössä hahmottua. Varhaiskasvatuksessa portfoliotoimintaan liittyvä tutkimus on tarkastellut lapsen näkökulmasta päiväkotia oppimis- ja kasvuympäristönä ja pyrkinyt tavoittamaan lapsen omia ajatuksia kasvusta ja oppimisesta. Esimerkiksi Kankaanrannan (1998) tutkimuksessa on sivuttu portfolion mahdollisuuksia yhteistyövälineenä päiväkodin ja kodin välillä siten, että portfolion on nähty välittävän tietoa kotiin lapsen arjesta päiväkodissa ja päiväkodin toiminnasta. Erityisen kiinnostuksen kohteena on ollut myös portfolion mahdollisuudet toimia "siltana" päiväkodista kouluun. Portfolion mahdollisuudet toimia vastavuoroisen vuorovaikutuksen kanavana päiväkodin ja kodin välillä osoittautui kiinnostavaksi näkökulmaksi, jota ei vielä oltu tutkittu. Tutkimusnäkökulma jakaantui jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kahdeksi alueeksi, joista toinen oli portfoliotoiminnan aloitusvaiheen tukeminen ja arviointi toimintatutkimuksen keinoin, ja toinen tarkasteli portfoliota yhteistyövälineenä kodin ja päiväkodin välillä. Siten kiinnostukseni yhteistyöhön ja haluni antaa panokseni tutkimuspäiväkodin kehittämiseen kasvatus- ja työyhteisönä yhdistyivät tutkimuksessa ja näissä tutkimustehtävissä.

Yhteistyöhön liittyvät alustavat tutkimustehtävät muodostin teorian ja toisaalta havaintojen ja alustavan aineistoon tutustumisen pohjalta siten, että pyrin löytämään yhteistyön kannalta keskeisimmät näkökulmat ja teoreettiset käsitteet. Tutkijana minulle oli jo tutkimusta aloittaessani syksyllä 1997 hahmottunut lähtökohdiksi edellä esitetyt näkökulmat pääpiirteissään. Yhteistyön teoreettinen viitekehys tarkentui kuitenkin vasta vähitellen tutkimusvuoden aikana kirjallisuuteen tutustumisen myötä. Lopulliset portfoliota yhteistyövälineenä käsittelevät tutkimustehtävät muotoutuivat prosessissa tutkimusvuoden päätyttyä tutustuttuani tutkimusaineistoon perusteellisesti. Jäsensin tutkimustehtäviä vielä ennen lopullista raportointia siten, että tulosten esittelystä jäi pois turha päällekkäisyys. Tutkimustehtävät muodostettiin teoreettisen viitekehyksen ja aineiston pohjalta.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 16) mukaan tapaustutkimuksen ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä, joten tutkimusongelmien valinta ja täsmentäminen on monivaiheinen prosessi (Syrjälä & Numminen 1988, 18).(Ks. myös Kiviniemi 1999,

69). Tutkijalla on jo tutkimusta aloittaessaan mielessään kysymyksiä ja ongelmia, joihin hän etsii vastuksia. Siten puhtaasti induktiivinen strategia esimerkiksi kenttätyössä ei ole mahdollinen. Ongelmat täsmentyvät tutkimuksen aikana tehtyjen havaintojen myötä ja teoretisoinnin pohjalta. Tällaista lähestymistapaa voidaan pitää yhtä aikaa induktiivisena ja deduktiivisena. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Grönforsin (1982, 33) mukaan tutkijalla voi olla havaintojensa pohjana tiettyjä teoreettisia johtoajatuksia, vaikka tutkimus ei pohjaudukaan hypoteettis-deduktiiviseen lähestymistapaan. Tällaista lähestymistapaa kutsutaan abduktiiviseksi lähestymistavaksi. (Grönfors 1982, 33, Kiviniemi 1999, 72.)

Omassa tutkimuksessani voidaan puhua juuri tällaisesta lähestymistavasta, joka on yhtä aikaa sekä induktiivinen että deduktiivinen. Vaikka portfoliotoiminnan aloitusvaiheen arviointiin liittyvä tutkimustehtävä oli löyhemmin sidottu teoriaan, molemmat tutkimustehtävät täsmennettiin sekä teoreettisen viitekehyksen että havaintojen ja aineistosta nousevien tekijöiden pohjalta. Tarkastelen portfoliotoiminnan aloitusvaihetta käsittelevässä tutkimustehtävässä esikouluryhmän portfoliotoimintaa toimintatutkimuksen syklin vaiheita soveltaen (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37).

Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Portfoliotoiminnan aloitusvaihe esikouluryhmässä
   1.1 Portfoliotoiminnan suunnitelma
   1.2 Toimintaa portfolion avustuksella
   1.3 Portfoliotoiminnan havainnointia
   1.4 Portfoliotoiminnan arviointia ja kehittelyä

2. Portfolio kodin ja päiväkodin yhteistyössä kontekstuaalisen kasvun toimijatason näkökulmasta
   2.1 Portfolio vanhempien ja opettajien yhteistyövälineenä
   2.2 Portfolio lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksen tukijana
   2.3 Portfolio lapsen kasvuympäristön kehittämisessä

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tämän tutkimuksen kulussa oli alusta alkaen em. kaksi juonnetta. Toisen tarkoitus oli tukea ja seurata kokonaisvaltaisesti alkanutta portfoliotoimintaa omassa työyhteisössäni, Päiväkoti Satusaunassa, ja toinen kartoitti portfolion mahdollisuuksia toimia yhteistyövälineenä kodin ja päiväkodin välillä. Tutkimus suoritettiin päiväkodin esikouluryhmässä koko toimintakauden 1997-1998 kestävänä tapaus- ja toimintatutkimuksena. Vaikka portfoliotoiminta aloitettiin koko päiväkodissa, tutkimus kohdistui vain esikouluryhmään. Kuvaan tutkimusprosessia toimintatutkimuksen osalta tarkemmin luvussa 6.

Alustava tutkimussuunnitelma ja tutkimuksen aikataulu olivat selvillä loppukeväästä 1997. Anoin tutkimuslupaa Järvenpään sosiaali- ja terveyslautakunnalta toukokuussa 1997, lupa myönnettiin kesäkuussa.

5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuspäiväkoti, Päiväkoti Satusauna, sijaitsee Keski-Uudellamaalla Järvenpäässä, jossa asukkaita on n. 35 000. Päiväkoti Satusaunassa on tutkimusryhmän, 15-paikkaisen esikouluryhmän lisäksi kaksi 21-paikkaista 3-5-vuotiaiden kokopäiväryhmää ja kaksi 12-paikkaista alle 3-vuotiaiden kokopäiväryhmää. Työyhteisöön saman esimiehen alaisuuteen kuuluvat lisäksi läheisen koulun yhteydessä toimiva esikouluryhmä ja erityisesiluokka sekä yksi perhepäivähoitoalue, johon kuului tutkimusvuoden aikana n. 10 hoitajaa. Päiväkoti on perustettu vuoden 1990 alussa. Tutkimuksen kohderyhmän muodostavat esikouluryhmän lapset, kaksi opettajaa ja lasten vanhemmat.

Lapset

Tutkimuksen aikana toimintakaudella syksystä 1997 kevääseen 1998 esikouluryhmässä oli syyskaudella 13 lasta, joista tyttöjä oli 6 ja poikia 7. Näistä lapsista 12 oli kokopäivähoidossa ja yksi osapäivähoidossa. Kahden lapsen kohdalla ryhmäkokoa oli pienennetty yhdellä kielellisten erityisvaikeuksien vuoksi. Toinen näistä lapsista oli osapäivä-

paikalla. Kevätkaudella ryhmän lapsimäärä oli 14, sillä ryhmään tuli yksi tyttö osapäiväpaikalle. Kaikki lapset olivat syntyneet vuonna 1991, joten he olivat tutkimuksen alkaessa 6-vuotiaita esikoululaisia. Liitteessä 4 (liitetaulukko 1) on kuvattu tutkimusryhmän lasten portfolioiden sisältö toimintakauden lopussa toukokuussa. Taulukossa ja tulosten yhteydessä mainitut lapset A, B, C ja D ovat tutkimuksen haastatteluun osallistuneiden perheiden lapsia, joita myös haastateltiin. *Tytön m* kohdalla tulokset on kursivoitu, koska kansion sisältö on kartoitettu joulukuussa toukokuun sijaan. Toukokuussa kansioita tarkastellessani tytön kansio oli jo viety kotiin. Tyttö n aloitti kesken toimintakauden keväällä, joten hänen tuloksiaan ei ole otettu mukaan taulukkoon.

Havainnointilapsi Kalle (poika A)

Tutkimusvuoden alussa portfoliotoiminnan aloitusvaiheessa halusin valita yksittäisen lapsen ja perheen havainnoinnin kohteeksi tutustuakseni toiminnan toteutumiseen mahdollisuuksien mukaan lähemmin yhden lapsen ja perheen näkökulmasta ja seuratakseni toiminnan kehittymistä ja etenemistä myös tästä näkökulmasta. Tutkimuksen toteuttamisessa tai tutkimustehtävien asettamisessa havainnointiperheen rooli ei erityisesti korostunut. Jos näin olisi ollut, Kallen havainnointiin olisi tullut panostaa enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Seurasin portfoliotoiminnan toteutumista Kallen kohdalla lähinnä haastattelujen ja kansion tarkastelun avulla ja osallistumalla yhteen pienryhmän tilanteeseen, jossa lapset valitsivat töitä kansioon. Tämä havainnointi toi tutkimukseen rikastuttavan lisänsä. Valitsin Kallen ryhmän opettajien suosituksesta. Opettajien mielestä Kalle soveltui hyvin tällaiseen rooliin aikuisten ja lasten kanssa hyvin toimeentulevana, tavallisena poikana, jolla ei ollut mitään erityisvaikeuksia kehityksessään ja oppimisessaan. Opettajien mielestä Kallen äiti oli aktiivinen ja kiinnostunut esiopetuksesta, yhteistyö hänen kanssaan tuntui toimivan, vaikka Kalle oli vasta aloittanut päiväkodissa. Opettajat arvelivat äidin myös suhtautuvan myönteisesti tutkimushankkeeseen ja Kallen rooliin tarkkailulapsena ja myös siksi suosittelivat juuri tämän perheen valintaa.

Tutustuin Kalleen tutkimuksen käynnistyttyä syksyllä 1997. Tapasin Kallen haastattelutilanteissa kaikkiaan kolme kertaa (syys-, joulu ja toukokuussa). Maaliskuussa olin mukana Kallen pienryhmän valitessa yhdessä töitä kasvun kansioon. (Ks. liite 1.) Syyskuussa halusin lähinnä tutustua Kalleen ja katselimme kansiota, jossa oli jo töitä. Viimeisessä tapaamisessa toukokuussa pyrin tavoittamaan hänen näkökulmaansa koko portfoliotoimintaan. Koska havainnoin Kallea ryhmässä hyvin vähän, opin tuntemaan Kallea lähinnä kasvun kansion avulla. Haastattelutilanteissa keskustelin Kallen kanssa kansiosta, katselimme uusia töitä ja muistelimme tapahtumia, retkiä ja tilanteita, joista kansiossa oli dokumentteja. Koska en itse ollut mukana varsinaisessa päiväkodin toiminnassa, dokumentit kertoivat myös minulle päiväkodin toiminnasta ja lapsen näkökulmasta näihin tilanteisiin. Vaikka Kalle oli keskustelutilanteissa melko niukkasanainen, hän lähti mielellään katsomaan kansiota kanssani ja nautti selvästi tilanteista, joissa luin hänen kommenttejaan ja katselin dokumentteja, jotka kertoivat myös Kallen kotona viettämästä ajasta. Tällaiset dokumentit, kuten valokuvat, muistot matkoilta jne. auttoivat minuakin tutustumaan Kalleen paremmin. Omien havaintojeni mukaan Kalle oli rauhallinen poika. Päiväkodissa hän rakenteli ja piirteli mielellään. Kasvun kansiosta keskustellessamme juuri piirtäminen ja maalaaminen tulivat esille siten, että Kalle oli sanonut opettajille haastattelussa syksyn alussa, että haluaisi oppia esikoulussa piirtämään hyvin. Äidin mukaan Kalle piirsi ja maalasi kotona mielellään ja oli äidin mielestä

hyvä piirtämään. Kansiossa olevat väritystyöt ja piirustukset osoittivat, että Kalle oli piirtänyt paljon, Kalle oli hienomotorisissa taidoissa taitava. Kallesta päiväkodissa oli mukavinta "matikkatehtävät" ja piirtämistehtävät. Kallen paras kaveri oli myös tutkimuksessa mukana oleva poika C.

Äidin mukaan Kalle oli kotona erilainen kuin päiväkodissa. Vaikka Kalle oli herkkä ja pohdiskeleva poika, hän oli kotona melko vilkas ja toiminnallinen. Äidin käsityksen mukaan Kalle oli rauhallinen "sivusta seuraaja" päiväkodissa. Kalle selvitteli välejään 3-vuotiaan pikkusiskon kanssa kotona joskus myös "mottaamalla", mitä ei tapahtunut päiväkodissa. Kotona Kalle kertoi oma-aloitteisesti vähän siitä, mitä päiväkodissa tapahtui. äidin oli yleensä kyseltävä päivästä ja tapahtumista.

Vanhemmat

Vaikka esikouluryhmä oli suhteellisen pieni (14 lasta keväällä), olisi kaikkien vanhempien haastattelu ollut liian työlästä. Tutkimuksessa kaikkien vanhempien oli mahdollista "saada äänensä kuuluville" lomakehaastatteluihin vastaamalla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston suuruuden päättäminen voi olla tutkijalle ongelmallista. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu ei perustunut varsinaisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein käytettyyn *saturaatioon* (riittävyys, kylläisyys, ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 181), vaan haastattelujen alustava määrä päätettiin yhdessä opettajien kanssa etukäteen siten, että neljän perheen katsottiin edustavan riittävän suurta määrää koko ryhmästä. Käytimme valinnassa tietynlaista tarkoituksenmukaisuusvalintaa siten, että taustalla oli teoriaan ja käytäntöön pohjautuva ajatus perheiden erilaisuudesta, joka näkyy myös yhteistyössä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 58-59.) Pyysin opettajia miettimään sopivia ehdokkaita haastatteluun siten, että mukana olisi myös yksinhuoltajia, yhteistyössä aktiivisia ja toisaalta vähemmän aktiivisia perheitä jne. Otimme myös huomioon sen, että haastatteluperheen esikouluryhmässä olevat lapset edustaisivat molempia sukupuolia. Vaikka aineistonkeruu teemahaastattelussa ei perustunut varsinaisesti saturaatioon, oli neljän perheen haastattelun jälkeen havaittavissa samojen asioiden toistuminen haastatteluissa. Tietynlaista aineiston kylläätymistä oli siis havaittavissa, uusia asioita ei tullut esiin. Haastattelujen jälkeen jaetut lomakehaastattelut kaikille perheille antoivat mahdollisuuden täydentää aineistoa. Lomakehaastattelujen avoimista osuuksista ei myöskään noussut mitään sellaista uutta, joka ei olisi tullut esille teemahaastatteluissa. Havainnointilapsen perheen lisäksi haastattelupyyntökirje annettiin kolmeen perheeseen, joista kaksi vastasi myöntävästi. Yksi perhe ei palauttanut kirjettä ollenkaan, joten tämän perheen tilalle valittiin vielä yksi perhe, joka oli alustavasti valittu varalle em. perustein. Perheille lähetettiin haastattelupyyntö. Kirjeen mukana oli palautuslomake, jolla vanhemmat saivat ilmoittaa halukkuudestaan osallistua haastatteluun. Haastattelupyyntökirje annettiin vanhemmille maaliskuun puolessa välissä. Palautusten jälkeen otin yhteyttä kaikkiin perheisiin puhelimitse sopiakseni huhtikuun haastatteluajankohdat.

Tutkimuksen tuloksista kertovassa osassa näitä perheitä ja niiden tutkimuksiin osallistuneita perheenjäseniä kuvataan seuraavin tunnuksin:

Perhe A: Havainnointilapsen (Kallen – nimi muunnettu) perhe, mukana vain äiti = äiti A, poika A eli Kalle
Perhe B: Yksinhuoltajaperhe, jossa vain äiti = äiti B, tyttö B

Perhe C: Mukana haastattelussa vain perheen äiti = äiti C, poika C
Perhe D: Mukana sekä äiti, että isä = äiti D, isä D, poika D

Tässä tutkimuksessa haastatteluissa selviteltiin vanhempien kotikasvatusta lähinnä lastenkasvatuskäytäntöjen ja vanhempien kasvatuksessa tärkeinä pitämien asioiden osalta siten, että voitiin tarkastella portfoliotoiminnan yhteyttä niihin asioihin, joita vanhemmat pitävät tärkeänä lapsen kasvatuksessa. Seuraavassa esittelen teemahaastattelussa mukana olleet perheet siten, että kuvailen myös perheen kotikasvatusta ja kasvatuskäytäntöjä. Olen tässä yhteydessä kuvannut hieman myös haastateltavien perheiden suhtautumista yhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä, sillä toimintatutkimuksessa yhtenä tavoitteena oli yhteistyön parantaminen.

Pulkkisen (1996) mukaan kotikasvatuksen kasvatusilmapiirit voidaan karkeasti jakaa neljään tyyppiin, autoritatiiviseen, hemmottelevaan, autoritaariseen ja laiminlyövään kasvatukseen. Pulkkinen (1996) jakaa kotikasvatuksen kahteen tyyppiin, lapsikeskeiseen, ohjaavaan kasvatukseen ja aikuiskeskeiseen kasvatukseen, jossa on piirteitä autoritaarisesta, hemmottelevasta ja laiminlyövästä kasvatuksesta.

Perhe A (Kallen perhe)

Kallen äiti oli yksinhuoltaja, sillä vanhemmat olivat eronneet. Kalle kuitenkin tapasi isäänsä säännöllisesti. Perheeseen kuului lisäksi Kallen 3-vuotias pikkusisko. Kallen äiti oli hyvin tyytyväinen esikouluryhmän toimintaan ja yhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä.

> Äiti A: Mä oon ollu tyytyväinen tähän asti, miten nää on toiminu... Mä oon kauheesti kehunu opettajille, että tää on aivan ihmeellinen päiväkoti, ett en mä oo missään nähny, ett on näin avointa, ett joo, tulkaa vaan, tervetuloo.

Äiti A kuvasi perheen kotikasvatusta seuraavasti:

> Äiti A: Tilanteen mukaan me soudetaan... Ett välillä kyllä aikataulukin kertoo, ett jos on kiire, nin se oon minä, joka päättää, ett nyt nää... Et jos ei se, välillä on semmosia tilanteita, ett se ei osaa päättää, niin et mä sanon, ett nää (vaatteet) ja ulos, mutta mahdollisuuksien mukaan keskustella tietenkin lasten kanssa...Ett mihin ne pystyy vaan vaikuttamaan....Mä en oo mikään hällävälliä tyyppi lasten suhteen enkä varmaan ihan kauhee auktoriteettikaan, mut kyll se ehkä sit aina kaikki sanoo, ett siin puolessa välissä...Voi olla, ett se menee hitusen sinne auktoriteettiin päin...Mun mielestä periaatteessa vähän sääntöjä, mutta niistä sitten ollaan jämptit.

Kallen äiti vastaa haastattelijan kysymykseen siitä, mitä äiti pitää kotikasvatuksessa tärkeinä ja tuettavina asioina:

> Äiti A: Omatoimisuutta... hmm... itsetuntoo, se on Kallella lähinnä se, mitä pitää koko ajan pönkittää.

Tämän perheen kasvatuksessa on siis nähtävissä selkeästi ohjaavan, lapsikeskeisen kasvatuksen piirteet, lapsen mielipiteet otetaan huomioon, häntä kuunnellaan ja neuvotaan ja hänelle asetetaan rajat, joista pidetään kiinni.

Perhe B

Perheen B äiti oli myös yksinhuoltaja (leski). Tytöllä B oli kaksi isompaa sisarta, jotka olivat jo koulussa ala-asteella. Äiti kertoi, että tyttö B, joka oli perheen kuopus, oli myös lellikki perheessä. Perheen lapset olivat olleet kaikki hoidossa päiväkodissa, joten päiväkoti oli äidille tuttu usean vuoden ajalta. Äiti B oli hyvin tyytyväinen päiväkotihoitoon ja yhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä.

Äiti B, jonka kasvatuksessa oli ohjaavan kasvatuksen lisäksi autoritaarisen ja hemmottelevan kasvatuksen piirteitä, kuvasi kotikasvatustaan:

> H: Mut ninku sanot , ett nää pääkasvatusperiaatteet on hyvin samansuuntaset kotona ja päiväkodissa?
> Äiti B: Niin on. Mut onhan ninkun eräällä tavalla, kun hän (tyttö B) on mun nuorin laps, niin sehän on ihan selkeesti, kun se on viimesin, niin sehän on lellilapsi, eikä siitä pääse mihkään. Mut se on ihan hyvin ymmärtäny, ettei täällä lellitä... Eikä aina kotonakaan, kun mä kyllästyn... Ja kun mä olin sitä Tahkokallioo kuuntelemassa ... musta oli lohdullista kuulla, se sano, lapsien kanssa täytyy tapella samoista asioista jatkuvasti... ett tavallaan sitä se kasvatus juuri on ... No itse asiassa mä on ihan selkeesti sanonu, mä oon sanonu niin, että mähän oon tän huushollin pomo, siitähän ei pääse mihinkään...Mä oon sanonu, että te elätte maailman onnellisinta aikaa, kun ei tartte murehtia mistää, ett mä murehdin teidän puolesta, enkä mä rupee joka asiaan niin kamalasti selvittään,miksi ei.

Äidin kasvatuksessa tärkeinä pitämiä asioita olivat *rohkeus, itsenäisyys ja omatoimisuus.*

Perhe C

Perheeseen C kuului esikoululaisen lisäksi nuorempi poika, joka oli myös hoidossa tutkimuspäiväkodin yli 3-vuotiaiden ryhmässä. Perheen isä ei ollut mukana haastattelussa. Perheen kotikasvatuksessa oli nähtävissä samoja piirteitä kuin perheen A kuvauksessa. Äiti on kiinnostunut lapsistaan ja kannustaa heitä.

> Äiti C: No tota joo. No katos hän on aina ollu hirveen luova ja esimerkiks hirveen kova piirtään. Niin mä oon aina seurannu sen töitä suurella mielenkiinnolla ja mä oon aina säästäny niitä tehtäviä... Niin mä oon yrittäny kehua ja tällä tavalla arvostaa sitä, mitä se on tehny. Ett just sen takia, ett se oppis ninku luottaan itseensä...huomais, ett se on hyvä siinä ja sais kokee sitä onnistumisen riemua..

Äiti C halusi kasvattaa lapsensa *rehellisyyteen* ja hyviin *tapoihin*, mutta toisaalta sellaiseksi, joka *osaa pitää puolensa* (vrt. itsetunto).

Perhe D

Perheeseen D kuului esikoululaispojan lisäksi kaksi vuotta nuorempi tyttö, joka oli myös hoidossa tutkimuspäiväkodin toisessa ryhmässä. Vanhempien kuvausten perusteella perheen kotikasvatusta voi pitää selkeästi ohjaavana kasvatuksena, jossa lapsi otetaan huomioon ja hänen mielipiteitään kuunnellaan myös päätöksenteossa. Vanhemmat kuitenkin asettavat viime kädessä rajat. Vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsistaan ja pyrkivät tukemaan heitä kaikin tavoin.

Seuraavassa perheen D äidin ja isän kuvauksia kotikasvatuksesta:

I: Täytyy olla...rajoja. Itsekin jälkeen päin tajuaa, no siitähän täss oli nyt, ett jonkun on vedettävä se viiva, jonka yli ei astuta.
H: Teidän perheessä sitten vanhemmat ninku vetää tän viivan, tääll on ne viimeiset rajat, ett tän yli ei mennä?
I: No suurissa asioissa kyllä se täytyy , on ilman muuta. Ett lapasten väri ei nyt oo kauheen ratkaseva, sen päättämisessä saa kyllä joku toinenkin tehdä päätöksen.
...
Ä: Jos nyt ehkä meillä semmosia yksittäisiä sääntöjä jotenkin niin paljon... vaan se on joku semmonen yleisjuttu .. sellaset yleisrajat...Me ollaan sillain kuitenkin pyritty...ett kyll ne on saanu luoda ja leipoo...ett kyll ne saa tehä, se on niitten koti siinä ihan missä meidänkin. Myöskin siinä, että niiden täytyy siivota, että minua ei auteta missään siivoamisessa, vaan se on heidän, heillä on tietyt asiat, mitkä he hoitaa. Ett se on meidän yhteinen koti ja se hoidetaan yhdessä sitten että.

Perheessä pidettiin tärkeinä asioina kasvatuksessa *itsetuntoa (omien vahvojen ja heikkojen puolien löytyminen) erilaisuuden hyväksymistä, toisten huomioon ottamista, avarakatseisuutta ja rohkeutta ilmaista oma mielipide.*

Haastateltavien perheiden kotikasvatus oli siis samansuuntaista kaikissa perheissä siten, että vanhemmilla oli selkeä rooli vanhempana, rajojen asettajana, neuvojana ja ohjaajana. Kasvatus oli lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista (Pulkkinen 1994, 1996). Vanhemmat olivat aidosti lapsista kiinnostuneita ja kasvatustoimet perustuivat lasten tarpeisiin, vaikka äiti B:n kertoman mukaan heidän perheensä kasvatuksessa oli nähtävissä myös autoritaarista vanhemmuutta. Kotikasvatuksen ja päiväkotikasvatuksen periaatteet lapsikeskeisen kasvatuksen toteuttamisessa olivat siten samansuuntaiset ja johdonmukaiset haastateltavien perheiden osalta. Kaikki perheet olivat tyytyväisiä päiväkotikasvatukseen, vanhemmat eivät tuoneet esille mitään suuria ristiriitoja kotien kasvatusperiaatteiden ja päiväkotikasvatuksen välillä. Haastateltavien perheiden voi ajatella edustavan yleisemminkin esikouluryhmän vanhempien kasvatusperiaatteita.

Opettajat ja toiminta esikouluryhmässä

Molemmat ryhmän opettajat (A = op.A ja B = op. B) olivat kokeneita 1980-luvun alkupuolella valmistuneita lastentarhanopettajia. Opettaja A oli toiminut päiväkodissa useita vuosia, opettaja B vasta tutkimusvuoden alusta. Molemmat opettajat olivat aktiivisia ja innostuneita työstään, he olivat mm. opiskelleet kasvatustieteen opintoja lastentarhaopettajan tutkinnon lisäksi. Opettaja A oli juuri suorittanut esi- ja alkuopetuksen (35 ov) opintokokonaisuuden, opettaja B oli opiskellut pidempään kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Esikouluryhmän toiminnan perustana oli Järvenpään kaupungin oma esiopetussuunnitelma vuodelta 1996, jonka taustalla on Opetushallituksen Esiopetussuunnitelman perusteet samalta vuodelta. Kaupungin oman esiopetussuunnitelman lähtökohtina olivat *lapsikeskeisyys, leikki* ja lapsen omaa aktiivisuutta toimintaa ja kokemuksia korostava *konstruktivistinen oppimiskäsitys.* Nämä lähtökohdat olivat tärkeitä myös esikouluryhmän kasvattajille käytännön toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Esiopetuksen tavoitteeksi esiopetussuunnitelmassa oli asetettu ajattelun taitojen, käden taitojen, tasapainoisen fyysisen, sosiaalisen ja tunne-elämän sekä kaikkia näitä koskevan luovuuden kehittyminen.Toiminnan suunnittelu ryhmässä toteutettiin myös esiopetussuunnitelman mukaisesti siten, että ammattikasvattajat miettivät ajankohtaisia teemoja, joiden avulla

lasta tutustutetaan tärkeisiin ilmiöihin ja käsitteisiin. Vaikka suunnittelusta vastasi viime kädessä aikuinen, lapsilta tulevat aloitteet ja kiinnostuksen kohteet otettiin huomioon.

Kaupungin esiopetussuunnitelman perusteissa keskeisinä toiminnan toteuttamistapoina esiteltiin *teematyöskentely, avoin projekti ja yhteistoiminnallinen oppiminen* sekä *leikki, rakentelu ja pelit*. Esikouluvuoden aikana teemat siis liittyivät vuodeaikoihin ja muihin esiin tulleisiin tilanteisiin, esimerkiksi retkikohteen synnyttämiin ideoihin. Esikouluryhmässä oli tutkimusvuoden aikana erityisen kiinnostuksen kohteena portfolion lisäksi myös yhteistoiminnallinen oppiminen, johon pyrittiin tutustumaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen tukena esikouluryhmässä toimivat pienryhmät, jotka muodostettiin heti syksyllä. Ryhmät pysyivät samoina läpi vuoden, ja jokaisella niistä oli oma, ryhmän antama nimi. Ryhmään kuului 3-4 lasta.

Esiopetussuunnitelmassa painotettiin myös arviointia, joka nähtiin oleellisena osana lapsen oppimisprosessia ja välineenä opettajan työn kehittymisessä. Arviointia tukee töiden dokumentointi ja lapsen ja aikuisen väliset keskustelut. Kaupungin esiopetussuunnitelman perusteissa on arvioinnin yhteydessä esitelty myös portfolio, jonka avulla lapsi oppii löytämään vahvat puolensa, osaamisensa ja edistymisensä. Esikouluryhmän toiminnassa kasvun kansio otettiin käyttöön vasta tutkimuksen myötä.

Kaupungin esiopetuksen perusteissa korostettiin sisältöalueiden /oppiaineiden jaottelun sijaan kokonaisopetuksen periaatetta, vaikka sisältöalueet esiteltiinkin erikseen seuraavina: äidinkielen ja kommunikaation valmiudet, matemaattisten käsitteiden valmiudet, ympäristö- ja luonnontieto, etiikka ja uskonto, kansainvälisyys, liikunta- ja terveyskasvatus sekä käden taidot, musiikki ja draama. Esiopetuksessa sisältöalueet liittyvät toisiinsa saumattomasti. Esikouluryhmässä noudatettiin sisältöalue- ja oppiainejakoa juuri edellä kuvatulla tavalla siten, että esimerkiksi matematiikasta, äidinkielestä, liikunnasta, musiikista ja ympäristö- ja luonnontiedosta tehtiin selkeästi niihin liittyviä tehtäviä, mutta periaatteessa toiminnan toteuttamisessa nähtiin tärkeänä sen kokonaisvaltaisuus siten, että samaan toimintaan sisältyi aineksia monistakin sisältöalueista, joita on keinotekoista erottaa toisistaan.

Kaupungin opetussuunnitelmassa korostui myös yhteistyö vanhempien ja alkuopetuksen kanssa. Vanhemmat ovat opetussuunnitelman mukaan lastensa asiantuntijoina, joilla on päävastuu kasvatuksesta. Vanhempien asiantuntemukselle on annettava esiopetuksessa tilaa, siten että vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan tasavertainen ja kaksisuuntainen vuorovaikutus on mahdollista. Esikouluryhmän opettajat näkivät yhteistyön vanhempien kanssa tärkeänä. Ryhmä kävi usein myös läheisessä koulussa liikuntahetkillä ja ruokailemassa sekä toisen esikouluryhmän vieraana. Myös yhteistyötä koulun kanssa oli hieman.

Ryhmän toimintaa suunniteltiin ja toteutettiin edellä kuvatulla tavalla. Koko vuoden ajan erityisteemana oli oma kotikaupunki ja siihen tutustuminen. Vanhemmat otettiin suunnitteluun mukaan siten, että syksyn vanhempainillassa vanhemmat keskustelivat pienryhmissä siitä, mikä heidän mielestään on tärkeää esikouluvuodessa, ja mitä he odottavat siltä. Näin vanhemmilla oli mahdollisuus tuoda esiin omat tavoitteensa ja odotuksensa esikouluryhmän toiminnan suhteen. Yhteistyön perustana vanhempien kanssa olivat *päivittäiset keskustelut, kahdenkeskinen keskustelu* syksyllä ja keväällä ja

viikkokirje, jossa seuraavan viikon toiminta tiedotettiin kotiin. Syksyn vanhempainillan lisäksi yhteistyöhön kuuluivat joulujuhla ja kevätjuhlaa korvaava koko päiväkodin ulkoilu- ja pelitapahtuma. Vanhemmat osallistuivat aktiivisesti esimerkiksi uimakoulu- ja retkikuljetuksiin ja antoivat ideoita retkikohteiksi.

Ojala (1993, 93-95) jaottelee esiopetuksen pedagogiset vaihtoehdot lapsikeskeiseen, kognitiiviseen ja oppiainekeskeiseen esiopetukseen. Esikouluryhmän toiminnassa esiintyi mielestäni näitä kaikkia, samoin kaupungin esiopetussuunnitelman perusteissa.

5.2 Tutkimusstrategiana laadullinen tapaustutkimus

Tutkimusstrategian, tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuuteen, samoin kuin yksittäisten tutkimusmetodien valintaan vaikuttavat tutkimustehtävän tai tutkimusongelmien luonne Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Se on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 126, 161.) Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista ja tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä, sen avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen ja kontekstuaaliseen ymmärtämiseen (Syrjälä & Numminen 1988, 80).

Tässä tutkimuksessa, jossa tutkimuskohteena on todelliseen elämään liittyvä ilmiö, tapaus, sen seuraaminen ja kuvaaminen ja kartoittaminen, laadullinen tapaustutkimus on luonnollinen valinta tutkimusstrategiaksi. Tässä tutkimuksessa "tapaus" on esikouluryhmässä alkanut portfoliotoiminta ja siihen osallistuneet henkilöt tarkasteltuna rajattuna aikana yhden toimintakauden aikana. Tutkimus kohdistuu siis koko prosessiin. Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa juuri opetuksen ja oppimisen tutkimiseen, jossa tarkastellaan ja kuvataan käytännön ongelmia ja tilanteita kokonaisvaltaisesti, mitä ei voi tehdä irrallaan yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 11). Vaikka tässä tutkimuksessa ei rajoituta oppimisen ja opettamisen tutkimiseen, vaan lisäksi tarkastellaan kodin ja päiväkodin yhteistyötä, on tutkimuskohteena kasvatusyhteisö ja sen toiminta, jota pyritään tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti. Tämän tutkimuksen taustalla oleva ekologinen orientaatio korostaa erityisesti tätä kokonaisvaltaista näkökulmaa ja kontekstisidonnaisuutta. Tämän tutkimuksen taustafilosofiana on fenomenologis –hermeneuttinen ajattelu (Eskola & Suonranta 1998, 27; Hirsjärvi ym. 1997, 168).

Yhtenäistä määritelmää tapaustutkimuksesta on vaikea esittää (Syrjälä & Numminen 1988; Syrjälä ym. 1996). Yinin(1983, 23) mukaan tapaustutkimus on "*toiminnassa olevan tapauksen tutkimista* tai *empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä*" (Syrjälä ym. 1996, 11). Oleellista tapaustutkimuksessa on siten, että se kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. Tapaustutkimus soveltuukin erityisen hyvin silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeelliseksi tutkimukseksi tai joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia tilanteita. Tapauksen tulee myös olla tietty rajalli-

nen kokonaisuus.Tätä tapaustutkimuksen keskittymistä tiettyyn tilanteeseen, ilmiöön tai tapahtumaan kutsutaan partikulastisuudeksi. Tapaus voidaan nähdä esimerkkinä suuremmasta joukosta, josta se on oma rajallinen kokonaisuutensa. Tapaus voi kuitenkin kertoa myös siitä laajemmasta kokonaisuudesta, josta se on osa. (Syrjälä ym. 1996, 11-12, 15.)Tässä tutkimuksessa voidaan siten ajatella, että esikouluryhmän toimintaan kohdistuva tapaustutkimus kertoo jotakin koko päiväkodin alkaneesta portfoliotoiminnasta tai sen mahdollisuuksista koko päiväkodin toiminnassa.

Voidaan siis sanoa, että tapaustutkimus kohdistuu ennemminkin prosessiin kuin produktiin, koko ympäristöön siitä eristettyjen muuttujien sijaan. Se pyrkii uuden oivaltamiseen, ei niinkään aikaisemmissa tutkimuksissa hankittujen näkemysten todentamiseen. Tapaustutkimusta voidaan luonnehtia *yksilöllistäväksi, kokonaisvaltaiseksi, monitieteiseksi, luonnolliseksi, vuorovaikutusta painottavaksi, joustavaksi ja arvosidonnaiseksi lähestymistavaksi.* Yksilöllistäminen kertoo siitä, että tapaustutkimuksessa lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä todellisuudesta, jossa he elävät. Tutkijan mielenkiinto kohdistuu juuri niihin merkityksiin, joita tutkittava antaa toiminnoilleen omassa ympäristössään. Tässä tutkimuksessa tutkijan mielenkiinto on kohdistunut tutkimukseen osallistuvien henkilöiden portfoliotoiminnasta ja yhteistyöstä muodostamiin merkityksiin. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimus kuvaa ja tulkitsee todellisuutta konkreettisina ja yksityiskohtaisina lähikuvina tarkastellen ilmiötä kuitenkin kokonaisuutena eri näkökulmista. Tapaustutkimuksen tulee tuoda osallistujien "ääni" esiin suorina lainauksina puheesta tai kuvata toimintaa ja tuotoksia yksityiskohtaisesti.(Syrjälä ym. 1996, 13.) Tässä tutkimuksessa on tulosten esittelyssä pyritty tuomaan mahdollisimman paljon esiin osallistujien ääntä juuri suorina lainauksina.

Tutkijan rooli tapaustutkimuksessa perustuu vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Tutkijan ja tutkittavan roolit eivät aina ole erotettavissa toisistaan. Tutkittavat eivät voi olla pelkkiä tutkimuskohteita, objekteja, vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. (Syrjälä ym. 1996, 14.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on usein keskeistä myös tutkijan osallistuminen, vaikka kvalitatiivinen tutkimus ei sitä välttämättä edellytäkään (Eskola & Suonranta 1998, 16).Tutkija on mukana tutkimushankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen kuitenkin siten, että hänen objektiivisuutensa perustuu siihen, että hän tunnistaa subjektiivisuutensa (Syrjälä ym. 1996, 14; Eskola & Suonranta 1998, 17).Tutkijan oma mieltymykset, toiveet ja ennakkoluulot eivät siten saa määrätä tutkimuksen lopputulosta, vaan tutkimuksessa on perusoletuksena se, että tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja hänellä on siihen liittyviä lähtökohtaoletuksia. Vuorovaikutus perustuu vapaaehtoisuuteen ja demokratiaan, joten tutkittavalla on oikeus olla antamatta itseään koskevia tietoja. Tapaustutkimuksen arvosidonnaisuus liittyy myös tutkijaan siten, että lähtökohta-ajatuksena tunnustetaan tutkijan olevan mukana kokonaispersoonallisuutena, johon sisältyy myös tutkijan arvomaailma. (Syrjälä ym. 1996, 14-15.) Tapaustutkimuksen monitieteisyys merkitsee sitä, että taustateoriat ja menetelmät voidaan valikoida eri yhteyksistä liitäen toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia. Tutkimustietoa hankitaan joustavasti eri menetelmillä etsien tietoa sieltä, mistä sitä voidaan löytää. (Syrjälä & Numminen 1996, 14.) Myös tässä tutkimuksessa on käytetty soveltaen erilaisia aineistonkeruumenetelmiä.

Kvalitatiivista tapaustutkimusta on jaoteltu hyvin monin eri tavoin. Jaottelut perustuvat eroihin esimerkiksi tutkimuksen keskeisissä tavoitteissa ja / tai toteutuksessa. Syrjälä ja Numminen (1988, 23) jakavat tapaustutkimuksen *etnografiseen, evaluatiiviseen, kasvatukselliseen ja toimintatutkimukseen.* Syrjälä ym. (1996, 16-17) luokittelevat tapaustutkimukset *etnografiseen tapaustutkimukseen , kvalitatiiviseen evaluaatiotutkimukseen, toimintatutkimukseen, elämänkertatutkimukseen* ja *muihin* kehitystä tai oppimista tutkiviin *tutkimustyyppeihin* esim. kliiniseen tapaustutkimukseen

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat antropologisessa paradigmassa. Sen kiinnostuksen kohteena on tutkimuskohteesta, esimerkiksi koululuokasta tai päiväkotiryhmästä saatava kulttuurinen tieto. Etnografinen tutkimus perustuu pitkäaikaiseen oleskeluun tutkittavassa yhteisössä, jolloin tutkimustietoa hankitaan osallistuvalla havainnoinnilla. Evalualuatiivinen tutkimus on prosessi, jossa hankitaan syvätason tietoja kriittisen keskustelun tai arvioinnin ja päätöksenteon pohjaksi. Tällainen tutkimus voi kohdistua esimerkiksi kehittämisohjelmaan, jolloin tutkijaa kiinnostavat osallistujien näkemykset ohjelman eduista ja haitoista sekä se, miten ohjelma soveltuu juuri kyseiseen ympäristöön. Tutkija voi tehdä myös käytäntöä koskevia parannusehdotuksia. Kasvatuksellinen tapaustutkimus pyrkii ymmärtämään kasvatustoimintaa, avartamaan ajattelua ja herättämään keskustelua. Tämä voi tapahtua esimerkiksi elämänkertojen avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 23; Syrjälä ym. 1996, 16-17.)

Syrjälän ym. (1996, 30) mukaan toimintatutkimuksella (action research) tarkoitetaan tutkimusta, jonka avulla tutkijat / toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä paremmin ja syvällisemmin. Toimintatutkimus pyrkii siten tutkimusstrategiana käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen (Suojanen 1998, 53). Toimintatutkimus etenee jatkuvaan pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuvana vaiheittaisena prosessina, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella (Syrjälä & Numminen 1988, 50; Syrjälä ym. 1996, 30). Toimintatutkimuksen vaiheet ovat siten: 1.*pohtiminen*, 2. *suunnitelma*, 3. *toiminta* ja 4. *havainnointi* (Kohonen 1993, 75).

Toimintatutkimus ei ole kuitenkaan mikään yhtenäinen tutkimustraditio, jonka voi selkeästi erottaa muista tapaustutkimuksista, vaan siihen sisältyy aina myös evaluatiivinen näkökulma, jolloin rajanveto evaluatiiviseen tapaustutkimukseen on vaikeaa. Toimintatutkimuksessa voidaan soveltaa etnografisia menetelmiä, jolloin se muistuttaa etnografista tutkimusta jne. (Syrjälä & Numminen 1988, 50.) Myös tässä tapaustutkimuksessa on vaikea erotella selkeästi eri tutkimustyyppejä toisistaan. Tässä tutkimuksessa on nähtävissä evaluaatiotutkimuksen (portfoliotoiminnan arviointi) ja etnografisen tutkimuksen piirteitä (osallistuva havainnointi aineistonkeruuvälineenä), mutta siinä korostuvat kuitenkin eniten *toimintatutkimuksen* piirteet.

Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan juuret ovat 1940-luvun Yhdysvalloissa, jossa sosiaalipsykologi Kurt Lewin käytti ensimmäisenä action research-termiä. (Suojanen 1998, 53; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26.)Toimintatutkimuksen painotukset ovat vaihdelleet eri aikoina ja eri maissa. Toimintatutkimuksen esiin nousu kasvatustieteessä sijoittuu 1980-luvulle, jolloin englantilaisen Lawrence Stenhousen aloittama "opettaja työnsä tutkijana"- lähestymistapa alkoi kehittyä suosituksi menetelmäksi. Toimintatut-

kimusta onkin sovellettu enimmäkseen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 27, 29).

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yhtä yleisesti tunnettua ja hyväksyttyä määritelmää, vaan määritelmät vaihtelevat esimerkiksi sen perusteella, mikä tutkimusperinne tutkimuksen taustalla vaikuttaa (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Suojanen 1998, 55; Eskola & Suonranta 1998, 129).Toimintatutkimusta voidaan pitää yleisnimityksenä sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan ja tekemään tutkimuksen avulla käytäntöön kohdistuva interventio (Eskola & Suonranta 1998, 128).

Hartin ja Bondin (1995) määritelmässä kuvataan toimintatutkimusprosessia seuraavasti. Se

- on kasvatuksellista
- tarkastelee yksilöitä sosiaalisen ryhmien jäseninä
- on ongelmakeskeistä
- on tilannesidonnaista
- on tulevaisuuteen suuntautuvaa
- perustuu muutosinterventioon
- pitää tavoitteena toiminnan kehittämistä
- muodostaa syklin tapaan etenevän prosessin, jossa toiminta, sen tutkimus ja arviointi ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa
- perustuu ajatukseen, että kaikki tutkimuksen kannalta asianomaiset osallistuvat toimintaan ja sen kehittämiseen sekä muutoksen arviointiin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.)

Carrin ja Kemmisin (1983) mukaan toimintatutkimuksella on kaksi keskeistä tavoitetta, *toiminnan kehittäminen* ja *ongelmalliseen tilanteeseen vaikuttaminen*. Tutkimus pyrkii vaikuttamaan kolmeen alueeseen, *käytännön toimintojen kehittymiseen*, osallistujien toimintojensa *ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen* ja itse *toimintatilanteen kehittymiseen*. (Suojanen 1998, 55.)

Edellä kuvattuja toimintatutkimuksen piirteitä vasten tätä tutkimusta tarkastellessa, voi todeta, että tutkimus täyttää toimintatutkimuksen tunnusmerkit. Portfoliotoiminnan aloitusvaihe esikouluryhmässä oli syklin tapaan etenevä prosessi, joka eteni suunnitteluvaiheesta jatkuvan pohdinnan ja keskustelujen ja arvioinnin avulla ja jossa toimintaa samalla suunnattiin ja muutettiin tämän havainnoinnin ja arvioinnin perusteella.(Vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 50.) Opettajien työn ohella tapahtuvan jatkuvan pohdinnan ja arvioinnin lisäksi opettajilla oli mahdollisuus arvioida toimintaa omissa viikkopalavereissaan. Tutkijalla ja opettajilla oli yhdessä mahdollisuus pysähtyä arvioimaan toimintaa säännöllisissä tapaamisissa, joissa toimintaa suunniteltiin, arvioitiin ja suunnattiin prosessin etenemiseksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli myös toiminnan kehittäminen, jossa tutkija ja opettajat pyrkivät parantamaan sosiaalisia ja kasvatuksellisia käytäntöjään ja myös ymmärtämään niitä syvällisemmin. (Vrt. Syrjälä ym. 1996, 30.)Vaikka tutkimuksen taustalla ei ollut varsinaista ongelmatilannetta, joka olisi noussut työyhteisöstä, esimerkiksi yhteistyön toimimattomuus, voidaan ongelmaksi mieltää uuden tilanteen ja toimintaprosessin käynnistäminen ja toteuttaminen. Tässä tutkimuksessa pyrittiin juuri vaikuttamaan edellä esitettyihin kolmeen alueeseen, käytännön toi-

mintojen kehittymiseen, osallistujien toimintojensa ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen ja itse toimintatilanteen kehittymiseen.(Vrt. Suojanen 1998, 55.) Hartin ja Bondin (1995) määritelmästä edellä esittämäni piirteet kuvaavat myös tätä tutkimushanketta hyvin. Tässä tutkimuksessa painottuu erityisesti toiminnan kehittäminen ja kehittyminen.

Lukuisista erilaisista määritelmistä nousee esiin tiettyjä toimintatutkimusta kuvaavia avainsanoja, jotka toistuvat eri määritelmissä. Niitä ovat: *Reflektiivisyys, tutkimuksen käytännön läheisyys, muutosinterventio* ja *ihmisten osallistuminen.* (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.)

Toimintatutkimusta hahmotetaan itsereflektiivisenä kehänä, jossa *toiminta,* sen *havainnointi, reflektointi* ja *uudelleen suuntaus* seuraavat toisiaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36).Reflektiivisyydellä tarkoitetaan ajattelevan subjektin kääntymistä ajattelun konkreettisista kohteista, objekteista, tarkastelemaan itseään ajattelevana subjektina. Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiviteettiaan, omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja itseään tajuavana olentona. Ihminen ikään kuin etääntyy itsestään ja näkee oman ajattelunsa ja toimintansa etäältä, uudesta näkökulmasta.(Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Ojasen (1993, 125) mukaan reflektio on syventymistä oman toiminnan tarkasteluun, mikä merkitsee myös etäisyyden ottamista käytännön tilanteisiin. Mezirov (1996, 17) käyttää termiä kriittinen reflektio, jolla hän tarkoittaa niiden ennakko-oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat. Reflektiivisyydellä onkin kaikessa oppimisessa keskeinen merkitys. Toimintatutkimuksessa reflektio on osa suunnittelua ja arviointia, jonka avulla toimintaa ja työskentelyä kehitetään (Mezirov 1996, 125, 127). Toimintatutkimusprosessissa tapahtuu reflektoinnin avulla koko ajan uuden oppimista, joten toimintatutkimusprosessia voidaan pitää myös oppimisprosessina.(Ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 34.)Toimintatutkimuksessa on tärkeää, että siihen osallistujat pystyvät ottamaan toimintaa pohtiessaan siihen etäisyyttä, aivan kuin tarkastelemaan sitä ulkopuolisin silmin. Silloin pystytään kyseenalaistamaan vanhoja käytäntöjä ja pohtimaan kriittisesti niihin liittyviä omia ennakko-oletuksia.

Toimintatutkimuksen yksi keskeisin ominaisuus on käytännönläheisyys, mikä merkitsee tutkimuksen tekemistä mahdollisimman lähellä käytäntöä. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 40) mukaan tämä tarkoittaa käytännön tutkimuksessa sitä, että tutkija ei voi jäädä ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, vaikka tulisikin yhteisön ulkopuolelta. Tutkijalta odotetaan osallistumista ja toiminnan aktivoimista.

Omalla kohdallani katson, että olin ulkopuolinen tutkija, vaikka en varsinaisesti tullutkaan aivan työyhteisön ulkopuolelta. En kuitenkaan toimintavuoden aikana työskennellyt vakinaisesti työyhteisössä tai esikouluryhmässä, joten olin opettajien, lasten ja lasten vanhempien näkökulmasta ulkopuolinen tutkija. Oma roolini muodostui alusta alkaen aktiiviseksi siten, että pyrin hankkimaan uutta tietoa sekä portfoliotoiminnasta että toimintatutkimuksen keinoista koko prosessin ajan ja suuntaamaan toimintaa yhdessä opettajien kanssa yhteisissä keskusteluissa. Pyrin tutkijana tähän tutkimukseen liittyvien alkukartoitusten, havainnointilapsen haastattelujen ja havainnoinnin myötä tuomaan yhteiseen keskusteluun itselleni ilmi tulleet toiminnan kehittämiseen liittyvät asiat.

Tyypillinen toimintatutkimuksen tekijä on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa nykyisin opettaja, joka kehittää työtään. Tällaisen toiminnan taustalla on em. tutkiva opettaja-

liike. Raja tavallisen reflektiivisen opettajan toiminnan ja toimintatutkimuksen välillä on liukuva, sillä kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen liittyvään kehittämistyöhön kuuluu piirteitä toimintatutkimuksesta. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 40) erottavat toimintatutkimuksen tavallisesta reflektiivisestä toiminnasta siten, että toimintatutkimuksessa prosessin tulee pyrkiä tuottamaan uutta tietoa ja saattamaan se julkiseksi. Nämä molemmat piirteet toteutuvat tässä tutkimuksessa. Kohosen (1993, 72) mukaan opettajan kannalta keskeinen tavoite toimintatutkimuksessa on, että hän hankkii työvälineitä oman työnsä kehittämiseen. Näitä voivat olla esimerkiksi ajatukset, käsitteet, teoriat, muutosprosessin kohtaamisen valmiudet jne. Oleellista on, että opettajalle kehittyy työhön liittyen pohdiskeleva ja kyselevä asenne, jonka avulla hän voi herkistyä havaitsemaan omaan työhön liittyviä ilmiöitä. (Kohonen 1993, 72.)

Toimintatutkimuksessa toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla. Puhutaan interventiosta (change intervention), jolla tarkoitetaan muutokseen tähtäävää väliintuloa. Kemmis ja Wilkinson (1998, 21) kuvaavat interventioin merkitystä siten, että todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia, ja toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Muutoksen päämääränä on toiminnan kehittäminen eli muutos parempaan suuntaan. Mikään toimintakäytäntö ei voi olla lopullinen tulos, vaan syntynyt parempi toimintakäytäntö muuttuu tilanteiden muuttuessa ja uusien haasteiden edessä. Kehityssyklillä ei siten ole lopullista päätepistettä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44-45.)

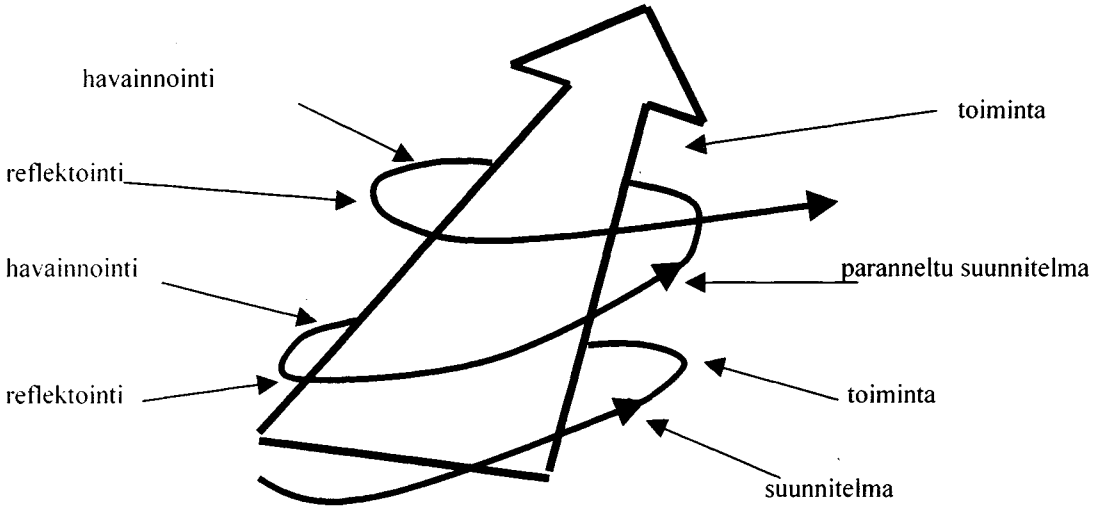
Tässä tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle kohdeyhteisön tavoitteista, vaikka aloite oli tutkijalla. Tällaista toimintatutkimusta voi kuvata toimintasuuntautuneeksi tutkimukseksi (Suojanen 1992, 16). Opettajat olivat aktiivisesti mukana prosessissa ja asettivat portfoliotoiminnalle tavoitteeksi myös oman työnsä ja toimintansa kehittämisen sekä koko työyhteisön portfoliotoiminnan tukemisen. He pohtivat omaa toimintaansa ja työtään. Toimintatutkimus voikin saada aikaan todellista muutosta vain, jos siihen osallistuvat henkilöt alkavat pohtia ja reflektoida käytännön toimintaansa ja kokemuksiaan (Syrjälä ym. 1996, 35).Muutoksen toteutumiseen vaikuttaa myönteisesti, jos työntekijät itse saavat osallistua toiminnan kehittämiseen, eivätkä ratkaisut tule ulkopuolelta (Suojanen 1998, 56). Tämän toimintatutkimuksen aikana opettajien pohdinnan ja reflektoinnin painopiste oli portfoliotoimintaan liittyvissä toiminnoissa ja käytännöissä, ei niinkään oman työn perusteiden syvällisemmässä pohdinnassa. Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla oli nähtävissä toimintatutkimuksessakin keskeisenä lähtökohtana oleva perusajatus siitä, että ammatillinen kasvu ja kehitys jatkuu koko uran ajan. (Vrt. Syrjälä ym. 1996, 35.) Toimintatutkimus tarjoaa mahdollisuuden ammatillisen kehittymisen tukemiseen.

Tutkija siis osallistuu aktiivisesti toimintatutkimukseen, mutta ei toimi yksin, vaan kaikki toiminnassa mukana olevat toimivat yhdessä etsien ratkaisuja ongelmiin (Syrjälä & Numminen 1988, 51). Toimintatutkimukseen liittyvä osallistuminen, yhteisöllisyys, onkin keskeinen toimintatutkimuksen piirre (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 49). Syrjälän ym. (1996, 34) mukaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tulisi ulottua koskemaan myös muita osallistujia, kuten koulun tai päiväkodin lapsia ja vanhempia. Tässä tutkimuksessa minä tutkijana ja opettajat muodostimme demokraattisen joukon, joka pohti ongelmia ja etsi ratkaisuvaihtoehtoja ja uutta prosessin suuntaa yhdessä. Vaikka tutkimuksen "tapauksena" oli koko portfoliotoiminta ja siihen osallistuvat henkilöt, myös vanhemmat ja lapset, toimintatutkimuksen aktiiviseen toteuttajajoukkoon voidaan lukea kuulu-

viksi vain opettajat ja minä tutkijana. Vanhemmilla oli alusta saakka mahdollisuus osallistua toimintaan antamalla esimerkiksi alkukartoituksessa toisille jaettavia ideoita, samoin lapsilta kuuluvat ideat otettiin huomioon. Käytännössä toimintaa toteutettiin ja suunnattiin tutkijan ja opettajien palaverien pohjalta, joissa vanhempien ja lasten ääni pyrittiin ottamaan huomioon. Tässä tutkimuksessa oli siten tavallaan kaksi osallistumisen tasoa, *suppeampi* (tutkija ja opettajat) ja *laajempi*, johon kaikki toimintaan osallistuvat kuuluivat. Vanhemmat ja lapset olivat kuitenkin mukana kehittämässä toimintaa omasta, tärkeästä näkökulmastaan, johon taas tutkijalla tai opettajilla ei ollut mahdollisuutta. Vanhemmat ovatkin osallistuneet kasvatuksellisiin kehittämishankkeisiin ja toimintatutkimuksellisiin projekteihin menestyksellisesti (ks. esim. Davis & Cooke 1998). Tässä tutkimuksessa oli keskeistä saavuttaa myös muiden osallistujien näkökulmia. Portfoliotoiminnan kokonaisvaltaisuus ilmenee juuri siinä, että vaikka lapset ja vanhemmat voidaan mieltää toiminnan kohteena opettajan näkökulmasta, heillä on mahdollisuus osallistua toimintaan ja vaikuttaa siihen omalta osaltaan hyvin voimakkaasti.

Toimintatutkimuksen olemukseen kuuluu, että kaikki tutkimukseen osallistuvat ovat selvillä tutkimuksen tavoitteista (Syrjälä ym. 1996, 34). Tässä tutkimuksessa vanhemmat saivat tietoa tutkimuksen tavoitteista yhteisessä vanhempainillassa ja alkukartoituksen yhteydessä. Opettajat kertoivat myös lapsille kasvun kansion merkityksestä kodeille lasten tasolle sopivalla tavalla. Vanhemmille painotettiin luonnollisesti tavoitteista kerrottaessa lapsen kehityksen tukemista ja yhteistyön lisäämisen mahdollisuuksia, ei portfoliotoiminnan mahdollisuuksia opettajan työn kehittämisessä.

Toimintatutkimuksessa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi muodostavat sykleistä koostuvan etenevän spiraalin. (Ks. kuvio 6.)



Kuvio 6 Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37)

Tätä tutkimusprosessia voidaan verrata spiraaliin siten, että ajatellaan yhden toimintakauden kestävän prosessin muodostavan yhden toimintatutkimuksen syklin, jonka jälkeen alkaa uuden parannetun suunnitelman toteuttaminen seuraavalla toimintakaudella. Toisaalta voidaan myös ajatella, että tämän tutkimusprosessi muodosti useita pieniä syklejä siten, että yhteisissä palavereissa toimintasuunnitelma tarkistettiin ja sitä parannettiin. Tutkimuksen tuloksia esitellessä toimintakausi muodostaa yhden syklin.

Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 21) mukaan tällainen reflektiivinen spiraali antaakin vain periaatteellisen kuvan toimintatutkimuksen etenemisestä, todellisuudessa eri vaiheet voivat olla toistensa lomassa, niin että niitä on vaikea erottaa toisistaan. Käytännössä toimintatutkimus ei välttämättä etene progressiivisesti kehittyen, eikä työyhteisön monenlaisia ja samanaikaisia prosesseja voi tiivistää yhteen ajassa etenevään spiraaliin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36-37.)

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu tutkimukseen kokonaisvaltaisesti ja on osa tutkimuskohteestaan (Syrjälä ym. 1996, 34; Eskola & Suonranta 1998, 130). Tutkijan ohella myös muut osallistujat voivat osallistua tutkimusaineiston koontiin, analysointiin ja tulkintaan (Syrjälä ym. 1996, 34).Tässä tutkimuksessa keräsin pääasiassa tutkimusaineiston itse. Toimintatutkimuksessa aineiston keräämiseen sopivat hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä haastattelut, keskustelut, havainnointi ja erilaiset muistiinpanot ja toimintaan liittyvät dokumentit. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tietoa etsitään joustavasti sieltä, mistä sitä on saatavilla mahdollisimman monipuolisin menetelmin (Syrjälä ym. 1996).Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston hankinta on avointa ja strukturoimatonta, on tässä tutkimuksessa käytetty apuna myös strukturoitua lomakehaastattelua toimintavaiheen (syksy) ja reflektointivaiheen (kevät) kyselynä.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä olivat:

- strukturoitu lomakehaastattelu vanhemmille (syksy ja kevät)
- puolistrukturoitu teemahaastattelu (vanhemmat ja opettajat)
- lasten haastattelu / keskustelu lasten kanssa kasvun kansioista (havainnointilapsi ja kolme muuta lasta)
- keskustelut opettajien kanssa (muistiinpanot)
- tutkijan tutkimuspäiväkirja
- opettajien portfoliopäiväkirja
- lasten kasvun kansiot
- osallistuva havainnointi (Kallen pienryhmän töiden valintatilanne)

Lisäksi käytössä oli muuta aineistoa ja materiaalia, esim. opettajien portfoliotoimintaan liittyviä kirjeitä, viikkokirjeitä jne.

Strukturoitu lomakehaastattelu

Käytin tutkimuksessa strukturoitua lomakehaastattelua toiminnan alkuvaiheen kartoituksena ja kevään arviointikyselynä kaikille vanhemmille. Syksyn kyselyn avulla halusin kartoittaa vanhempien suhtautumista yhteistyöhön ja alkaneeseen portfoliotoimintaan ja kerätä heille mahdollisesti syntyneitä ideoita ja ajatuksia toisten vanhempien ja päiväkodin käyttöön. Kyselyn alussa oli kerrottu sekä koko tutkimuksen että ko. kyselyn tarkoitus (ks. liite 2).Pyrin motivoimaan vanhempia vastaamaan kertomalla, että tutkimus edistää yhteistyötä ja alkanutta portfoliotoimintaa. Vanhempien luottamuksen saavuttamiseksi lomakkeessa kerrottiin, että tutkimukseen on pyydetty ja saatu sosiaali- ja terveyslautakunnan lupa. Kyselyssä painotettiin myös sitä, että kaikki tutkimuksessa esille tuleva tieto käsitellään luottamuksellisesti. Vanhemmat saivat vastata nimettöminä ja palauttaa kyselyt päiväkodissa palautuslaatikkoon.

Pohdimme yhdessä opettajien kanssa, milloin kysely olisi parasta antaa vanhemmille. Ryhmän opettajat antoivat kyselyt sopivaksi katsomanaan päivänä syys-lokakuun vaihteessa viikolla 40, palautuspäivä oli 9.10.1997.Vanhemmille haluttiin jättää sopivasti aikaa vastaamiseen. Vastaamisaika ei saanut olla liian pitkä, sillä tuolloin vastaaminen helposti unohtuu. Toisaalta aikaa tuli olla tarpeeksi, sillä lomakkeessa oli paljon pohtimista vaativia avoimia kysymyksiä. Kysely tehtiin vasta syyskuun lopulla, jotta vanhemmilla olisi jo ollut jotain tuntumaa alkaneeseen portfoliotoimintaan.

Kyselyn yhteistyötä kartoittavassa osuudessa käytin pohjana Sosiaalihallituksen TYHTY-projektin vanhempien kyselylomaketta (ks. Rusanen 1988, liite 4). Kysymyksistä noin puolet (8/15) oli monivalintakysymyksiä ja puolet avoimia kysymyksiä siten, että yhteistyötä koskevat kysymykset olivat monivalintakysymyksiä ja portfoliotoimintaa koskevat kysymykset avoimia. Laadin monivalintakysymykset siten, että niiden avulla on helppo saada yleiskuva vanhempien suhtautumisesta ja mielipiteistä ilman laajempaa kvantitatiivista analyysia. Kvalitatiivisen tutkimuksen apuna käytettävän lomakekyselyn monivalintakysymykset helpottavat eri vastaajien samoihin kysymyksiin annettujen vastausten vertailua ja auttavat vastaajia tunnistamaan asian sen sijaan, että heidän pitäisi muistaa se (Hirsjärvi ym. 1997, 197). Monivalintakysymysten vuoksi alkukartoituksen vastausten perusteella oli helppo saada kokonaiskuva ryhmän vanhempien yleisestä suhtautumisesta yhteistyöhön ja portfoliotoimintaan. Monivalintakysymysten vuoksi vastausten kirjavuus pysyi vähäisenä, mikä helpotti analyysia. Syksyn kyselyssä ei pyritty yhteistyön osalta syvälliseen tiedon hankintaan, joten monivalintakysymykset soveltuivat siihen hyvin. Portfoliotoiminnan luonteen vuoksi sitä koskevat kysymykset olivat sen sijaan avoimia. Niidenkin tarkoituksena oli kartoittaa vanhempien suhtautumista alkaneeseen toimintaan ja portfolion käyttöön yhteistyövälineenä toimintatutkimuksen alkuvaiheessa. Kyselyllä annettiin vanhemmille mahdollisuus antaa palautetta kehittämisprosessin tueksi (ks. kysymykset 14 ja 15).

Tässä tutkimuksessa vanhempien mielipiteitä kartoitettiin kollektiivisesti siten, että lomakkeessa ei selvitetty, kumpi vanhemmista, isä vai äiti, vastasi kysymyksiin. Syksyn kyselyssä asiasta ei mainittu mitään, keväällä esitin toivomuksen, että vanhemmat vastaavat yhdessä tai keskustelevat kysymyksistä yhdessä ennen vastaamista. Myös syksyn kyselyssä olisi hyvin voinut painottaa asiaa.

Syksyn kartoitus annettiin kaikille ryhmän 13 perheelle, joista kaikki palauttivat kyselyn. Vastaamisprosentti oli siis 100%. Esikouluryhmän opettajat toimivat apuna siten, että he muistuttivat vanhempia yleisesti kyselyn palautuksesta. Kevään kysely (ks. liite 3) annettiin kaikille vanhemmille toukokuun lopulla viikolla 21, palautuspäivä oli 31.5.1998. Lomake annettiin 14 perheelle, joista kymmenen palautti kyselyn. Palautusprosentti oli siten 71.4 %. Kaksi lomaketta palautettiin vasta kesäkuun aikana.

Keväällä lomakekyselyn tarkoitus oli selvittää vanhempien kokemuksia portfoliotoiminnasta kuluneen toimintakauden aikana ja kasvun kansion mahdollisuuksia yhteistyössä vanhempien näkökulmasta. Vanhempien suhtautumista yhteistyöhön sinänsä ei enää kysytty, vaan painopiste oli portfoliotoiminnassa ja sen mahdollisuuksissa yhteistyössä kodin ja päiväkodin välillä. Kyselyn tarkoituksena oli myös antaa kaikille vanhemmille mahdollisuus arvioida portfoliotoimintaa vanhempien näkökulmasta esimerkiksi sen merkitystä lapselle ja kotikasvatuksen tukemiselle. Kysely toi tietoa siten myös koko toimintatutkimusprosessin arviointiin.

Kyselyssä oli kaikkiaan 14 kysymystä, joista kuuteen (kysymykset 1,3,4,5,7,9) oli sisällytetty useampi kysymys. Tällä pyrin saamaan laajasisältöistä lomaketta ymmärrettävämpään ja tiiviimpään muotoon. Seitsemän kysymystä oli pääasiassa monivalintakysymyksiä, vaikka niihin oli saatettu lisätä mahdollisuus täydentää vastausta omin kommentein. Vanhemmilla oli mahdollisuus rengastaa tarvittaessa myös useampi kuin yksi vaihtoehto. Kysymykset oli muotoiltu teorian ja kuluneen toimintakauden kokemusten pohjalta.

Kevään kyselyn avulla esikouluryhmän vanhempien mielipiteistä oli mahdollisuus saada laajempi käsitys siten, että siihen osallistui useampi perhe kuin teemahaastatteluun. Kahden strukturoidun lomakekyselyn tuloksia voi verrata ja yhdistää teemahaastattelun tuloksiin ja näin saada kokonaisvaltaisemman kuvan vanhempien mielipiteistä. Strukturoidun lomakehaastattelun ja puolistrukturoidun teemahaastattelun käyttöä samassa tutkimuksessa puoltaa triangulaatio (erilaiset aineistot ja/tai menetelmät samassa tutkimuksessa) tutkimuksen luotettavuutta ja näkökulmien lukumäärää lisäämässä (Eskola & Suonranta 1998, 69). Tässä tutkimuksessa on käytetty juuri Eskolan ja Suonrannan (1998, 72) mainitsemaa kyselylomakkeen ja haastattelun yhdistämistä, jotta tutkimuskohteesta saataisiin monipuolisempi kuva. Vaikka tällaista ratkaisua voisi epäillä menetelmälliseen puhdasoppineisuuteen vedoten, ratkaisua puoltaa se, että tällaista käytäntöä esiintyy yhä enemmän, kun painotetaan kokonaisvaltaista, monipuolista tarkastelunäkökulmaa eikä niinkään pitäytymistä puhtaasti kvalitatiiviseen aineistonhankintaan. Kvantitatiivisella menetelmällä voi siten hankkia tutkimuksen runkoon liittyviä tietoja, esim. yleisen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä, jota täydennetään haastatteluin (Eskola & Suonranta 1998, 73).

Tässä tutkimuksessa yleinen kartoitus vanhempien suhtautumisesta yhteistyöhön ja portfoliotoimintaan sen alkuvaiheessa oli mahdollista tehdä parhaiten lomakekyselyllä. Kevään kyselyssä kaikille vanhemmille annettiin todellinen mahdollisuus arvioida toimintaa.

Teemahaastattelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä on ollut haastattelu (Hirsjärvi ym. 1997, 201). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu oli myös aineistonkeruun päämenetelmä. Haastattelun lähtökohtana tässä tutkimuksessa on, että haastateltava on tutkimustilanteessa subjekti, jolla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia tietoja mahdollisimman vapaasti. Haastateltavat ovat tutkimuksessa merkityksiä luovia ja aktiivisia osallistujia. (Ks. Hirsjärvi ym. 1997, 201.)

Teemahaastattelu tehtiin kaikkiaan neljälle perheelle ja opettajille. Kolmesta perheestä haastatteluun osallistui vain toinen vanhemmista, sillä kaksi perheistä oli yksinhuoltajaperheitä, ja yhdestä perheestä haastatteluun osallistui vain äiti. Yhdestä perheestä haastattelin äitiä ja isää yhtä aikaa, myös opettajien haastattelu toteutettiin ns. parihaastatteluna. Vanhemmista haastatteluun osallistui siis yhteensä neljä äitiä ja yksi isä. (Ks. tarkemmin luku 5.1, jossa perheet on esitelty.)

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan tutkimuskohteen ymmärtämiseen ja kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, joihin tarvitaan monipuolista tietoa eri näkökulmista. Vaikka aineistosta ei pyritä tekemään päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla on aristoteelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. Yksittäistä tapausta tarkasti tutkimalla saadaan selville se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisellä tasolla. (Hirsjärvi ym. 1997, 181-182.)

Teemahaastattelussa haastattelu perustuu teemoihin, jotka on muodostettu teoreettisen analyysin pohjalta. Teoreettisten pääkäsitteiden perusteella muodostetaan teema-alueet, jotka eivät ole kysymysluetteloita, vaan luetteloita teema-alueisiin liittyvistä asiakokonaisuuksista eli teema-aiheista. Teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai luokkia. Ne ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat ja esitetään suhteellisen pelkistettyinä luettelomaisina iskusanoina, joihin kysymykset kohdistuvat. Teema-alueille voi laatia suosituskysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 41.) Haastattelutilanteessa teema-alueet operationaalistetaan kysymyksillä eli konkretisoidaan teoreettiset käsitteet haastateltavan todelliseen maailmaan. Teemahaastattelussa myös haastateltava toimii operationaalistajana, sillä se, miten jokin ilmiö konkretisoituu tutkittavan maailmassa ja hänen ajatuksissaan riippuu juuri tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan. Teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että ne eivät rajaa todellisen ilmiön rikkautta ja moninaisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 41; Eskola & Suonranta 1998, 75.)

Tässä tutkimuksessa vanhempien haastattelussa teemat olivat kodin ja päiväkodin yhteistyö, kotikasvatus sekä kasvun kansio ja portfoliotoiminta (ks. liite 5). Opettajien haastattelussa kotikasvatuksen sijaan tarkasteltiin päiväkotikasvatusta. Haastattelu eteni portfoliotoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaan, sillä nämä muodostivat yhtenevät teemat vanhempien haastatteluteemojen kanssa. Teema-alueet muodostettiin teorian pohjalta ja portfoliotoimintaan liittyen osittain myös käytännön kokemusten perusteella.

Teema-alueita muodostaessani ja haastatteluun valmistautuessani käytin hyväkseni myös esihaastattelua, jonka avulla arvioin haastattelurungon toimivuutta ja haastatteluun käytettävää aikaa. Esihaastattelun toteutin opiskelutoverilleni, jonka lasten päiväkodissa oli käytössä kasvun kansiot. Omassa tapauksessani esihaastattelu oli tarpeellinen erityisesti aihepiirin järjestyksen tarkistamisessa ja kysymysten muotoilun harjoittelussa.(Vrt. Hirsjärvi & Hurme 1988, 57.)

Tässä tutkimuksessa on myös fenomenografisia piirteitä, sillä vanhemmat joutuivat pohtimaan omia käsityksiään esimerkiksi yhteistyöstä. Haastattelussa on aina otettava huomioon fenomenografisen tiedonkäsityksen intersubjektiivisuus, mikä merkitsee sitä, että haastattelijan oma tietoisuus heijastuu hänen tulkintaansa toisen ilmaisusta.(Syrjälä ym. 1996, 136.) Intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että haastattelija on tietoinen omista lähtökohdistaan, jolloin hän voi ottaa ne huomioon siten, että arvioi niiden merkitystä haastateltavan ilmaisuun. Intersubjektiivinen luottamus myös edellyttää haastattelijalta sitä, että hän ennen kaikkea on aktiivinen kuuntelija, joka todella kuulee, mitä haastateltava sanoo ja tekee jatkokysymykset niiden pohjalta. On myös tärkeää, että haastateltava voi luottaa haastattelijaan ja tuntea olonsa turvalliseksi tämän seurassa. Siksi on tärkeää, että haastattelu on täysin vapaaehtoinen. Haastattelijan tulee kiinnittää erityisesti huomiota haastattelun alkuvaiheeseen, jossa vuorovaikutus syntyy. (Eskola & Suonranta 1998, 94; Syrjälä ym. 1998, 137.)

Useimmat haastateltavat henkilöt olivat minulle jollakin tavalla tuttuja jo työskennellessäni vakinaisesti lastentarhanopettajana. Se, että haastattelija on ennestään tuttu lisää henkilöiden luottamusta, mikäli suhteet ovat ennen olleet hyvät tai neutraalit, joten haastattelussa alkuun pääseminen on helpompaa. Toisaalta tuttu ihminen haastattelijana voi lisätä ns. sosiaalisen suotavuuden ongelmaa, varsinkin jos tämä on ollut oman lapsen opettajana päiväkodissa. Opettajalle halutaan antaa kuva kunnon vanhemmista jne. (Ks. Hirsjärvi ym. 1997, 202.) Haastatteluissa vanhemmat olivat kuitenkin hyvin avoimia negatiivisistakin asioista, joten tällaista ongelmaa ei tässä tutkimuksessa mielestäni ollut.

Kaksi haastattelua (opettajat yhdessä ja perheen D vanhemmat yhdessä) tehtiin parihaastatteluna. Parihaastattelun etuna yksilöhaastatteluun voi pitää sitä, että haastateltavat pitävät luontevampana tilannetta, jossa on useampi kuin yksi henkilö haastateltavana (Hirsjärvi ym. 1997, 207). Tässä tutkimuksessa opettajien haastattelu yhtä aikaa oli tärkeää, sillä haastattelutilanne kertoi samalla heidän keskinäisestä suhteestaan ja vuorovaikutuksesta, mikä on olennainen osa ryhmätyötä työyhteisössä. Opettajien mielipideerot tai vastaavasti ajattelun yhdenmukaisuus näyttäytyi tutkijalle selkeästi, kun molemmat olivat yhtä aikaa paikalla. Molempien vanhempien osallistuessa haastatteluun yhtä aikaa, tutkijalle voi välittyä selkeämpi kuva perheen keskinäisestä vuorovaikutuksesta, perheilmapiiristä ja yhteisestä kasvatusajattelusta.

Haastattelutilanne on pyrittävä järjestämään mahdollisimman rauhalliseksi ja häiriöttömäksi. Teknisten apuvälineiden toimivuus ja niiden käytön hallitseminen on varmistettava etukäteen. Tässä tutkimuksessa vanhemmille tarjottiin mahdollisuutta tulla haastatteluun päiväkodille tai järjestää tilaisuus omaan kotiin. Kaikki haastateltavat tulivat mieluummin päiväkotiin. Haastattelut pidettiin ns. kirjastohuoneessa, jossa oli mahdollista estää häiriöt varattu-valomerkin avulla. Pyrin järjestämään tilanteen mukavaksi

esimerkiksi siten, että järjestin tilanteeseen hieman tarjottavaa. Perheet tulivat haastatteluun yhtä lukuun ottamatta iltapäivällä samalla, kun hakivat lasta päiväkodista. Haastatteluihin kului keskimäärin yksi tunti, perheen B äidin haastattelu kesti 90 minuuttia. Pyysin vanhempien haastattelutilanteessa luvan haastatella myös heidän lastaan.

Lasten haastattelu

Haastattelin kaikki em. neljän perheen lapset toukokuussa. Päiväkodissa toimintakauden aikana käydessäni lapset esittelivät kansioitaan mielellään, joten jokainen heistä tuli mielellään haastatteluun. Tapasin kaikki lapset toukokuun loppupuolella (26-28.5) siten, että varsinainen aktiivinen toimintakausi oli lopuillaan. Monet esikoululaiset jäivät lomalle toukokuun lopussa. Järjestin lasten haastattelutilanteet päiväkodin toiminta-aikana siten, että se sopi esikouluryhmän toimintaan ja että lapset olivat paikalla. Päivää ei tarkemmin sovittu vanhempien kanssa, vaan he olivat tietoisia siitä, että haastattelu tapahtuu lasten ollessa päiväkodissa. Lapset itse tiesivät myös, että olin tulossa heitä haastattelemaan kyseisellä viikolla. Lapsille tilanne oli hetki, jolloin tulin katsomaan heidän kansiotaan. Ryhmässä oli tosin totuttu "oikeaan" haastatteluun, sillä opettajat kyselivät ja haastattelivat lapsia usein ja kirjasivat mielipiteet tai nauhoittivat ne. Siksi tilanne ei ollut kenellekään outo. Kaikki keskustelut lasten kanssa nauhoitettiin.

Lasten haastattelua voi kuvata paremmin keskusteluksi kasvun kansion avulla. Olin laatinut valmiiksi kysymyksiä, joihin halusin keskustelun lomassa vastauksia (ks. liite 4). Lasten haastattelussa halusin selvittää, millainen merkitys kansiolla oli lapselle toimintakauden lopulla ja millaisia kokemuksia lapsella oli siitä ollut. Koska tässä tutkimuksessa ei erityisesti painotettu lapsen näkökulmaa hankkeessa, lasten haastattelulla oli merkitystä tutkimusprosessin kokonaiskuvan muodostamisessa. Koska haastattelin lapset vanhempien jälkeen, pystyin kysymään joistakin vanhempien haastatteluissa esille tulleita asioita myös lapsilta, esimerkiksi lapsen kuvausta siitä, kun kasvun kansio vietiin kotiin. Pyrin keskustelussa tukemaan lasten omaa pohdintaa ja itsearviointia kysymyksin (ks. Kankaanranta 1998, 80), siten liitteessä esitetyt kysymykset eivät ole muodostettu tutkimusongelmien pohjalta. Täsmälliset tutkimusongelmat eivät silloin olleet vielä selvillä.

Lasten haastattelussa on tärkeää, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi. Olin käynyt ryhmässä säännöllisesti toimintakauden aikana, joten kaikki lapset tunsivat minut. Olin myös ollut aikaisemmin kahden haastateltavan lapsen (tyttö B ja poika C) opettajana. Lasten kohdalla haastattelun onnistumisessa on tärkeää, että haastattelija pystyy asettumaan lapsen asemaan ja tuntee lapsen tapaa ajatella. Haastattelukysymykset on muotoiltava siten, että lapsi ymmärtää ne, siksi on tärkeää, että haastattelija on tottunut puhumaan lasten kanssa ja myös tuntee päiväkotimaailman. Lapsen haastattelun onnistumiselle on tärkeää, että aikuinen osaa käyttää soveltuvaa kommunikaatiota, jossa otetaan huomioon lapsen käsitevarasto ja ajattelun konkreettisuus. Pienten lasten haastattelussa on keskeistä yksinkertaisen sanaston ja lyhyiden lauseiden sekä tarkkojen, yksilöityjen kysymysten käyttö. (Kirmanen 1999, 199.) Tässä tapauksessa oma pitkä kokemukseni lasten kanssa työskentelystä juuri päiväkodissa oli etu myös haastattelussa. Kokemukseni avulla pystyin havainnoimaan lasta hyvin ja tarkkailemaan esimerkiksi haastateltavan jaksamista. Lapsen haastattelussa motivointi onkin tärkeää, sillä lapsi ei jatka keskus-

telua kohteliaisuudesta aikuista kohtaan. Kasvun kansio oli kuitenkin kaikille lapsille tärkeä, ja se toimi myös keskustelun motivoijana.

Haastatteluaineistoa analysoitaessa on otettava huomioon, että analyysin kohteena ovat haastateltavan vastausten ohella yhtä lailla haastattelijan toiminta ja kysymykset, koko haastattelutilanne on otettava huomioon. Haastattelutilanteessa kaksi subjektia, tutkija ja tutkittava, luovat yhdessä ainutlaatuisen tilanteen.(Kirmanen 1999, 197.) Tässä tutkimuksessakin olen halunnut nähdä lapsen myös haastattelutilanteessa arvokkaana subjektina, jonka tekemät tulkinnat omasta elämästä ovat tärkeitä ja keskeisiä. Lapsen haastattelussa on erityisesti muistettava, että vaikka haastattelutilanteessa näitä tulkintoja luodaan yhdessä haastattelijan ja haastateltavan kanssa, on aikuisen kunnioitettava lapsen ajattelua, mielipiteitä ja tulkintoja ohjaamatta niitä tietoisesti tai tiedostamattomasti haluttuun suuntaan. Lapsi tarvitsee aikuista enemmän tukea ajatustensa esittämiseen, mutta aikuisen on tuettava lasta hienovaraisesti ja manipuloimatta.

Muut aineistonkeruumenetelmät

Lasten haastattelun lisäksi osallistuin kerran (10.3.1998) Kallen pienryhmän valikointitilanteeseen, jossa lapset valikoivat kansioon laitettavia töitä. Havainnoin lapsia tilanteen aikana ja nauhoitin keskustelut sen aikana. Tämän nauhan litteroin valikoiden. Tällaista tietoista *osallistuvaa havainnointia* en muulloin toteuttanut, vaikka se soveltuukin hyvin erityisesti tapaustutkimuksessa käytettäväksi (Törrönen 1999, 221).

Osallistuva havainnointi edellyttää tutkijalta tilanteen jatkuvaa ja intensiivistä havainnointia, kuuntelua, katselua ja keskustelua ja vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa havainnointijakso oli lyhyt, joten se oli helppo nauhoittaa kokonaisuudessaan. Oma roolini ryhmässä oli muodostunut ulkopuolisen havainnoijan ja ryhmän täysivaltaisen jäsenyyden välimaastoon. Törrönen (1999, 225) kuvaa tällaista roolia rajoitetuksi havainnoijan rooliksi, jossa tutkija rakentaa luottamuksellisia suhteita tutkittavan yhteisön jäseniin, mutta ei tule yhteisön jäseneksi.

Keräsin aineistoa lisäksi kirjaamalla ylös keskustelut opettajien kanssa tavatessani toimintakauden aikana. Näiden lisäksi kirjoitin ylös toimintaan liittyviä ajatuksia ja keräsin prosessiin liittyvää materiaalia kansioon (tutkimuspäiväkirja). Käytössäni olivat myös lasten kasvun kansiot, jotka kävin läpi kaikkien lasten töiden osalta systemaattisesti lokakuussa, joulukuussa ja toukokuussa. Kirjasin ylös, mitä töitä kansioissa oli. Tämän avulla pystyin seuraamaan myös kotoa tulleiden töiden ja materiaalin määrää. Kallen kansion katsoin joka kerta päiväkodissa käydessäni.

5.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Laadullinen tutkimus tuottaa parhaimmillaan runsaasti monipuolista aineistoa tutkimuskohteesta. Koska kvalitatiivisen aineiston analyysitavoista ei ole olemassa samanlaisia yleispäteviä ohjeita kuin esimerkiksi aineiston tilastollisesta käsittelystä, on kvalitatiivisen tutkimuksen analyysivaihetta pidetty sen pulmakivenä. Tutkijan on pitkälle itse

luotava omat aineiston järjestelytapansa. (Syrjälä & Numminen 1988, 118; Syrjälä ym. 1996, 89.)

Laadullisen aineiston analyysin avulla tutkija pyrkii luomaan aineistoon selkeyttä ja samalla tuottamaan uutta informaatiota tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suonranta 1998, 138). Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi on yleensä kvalitatiivista sisällönanalyysia, jossa analysoidaan tekstiksi muutettua havainnointiaineistoa (Syrjälä ym. 1996, 89; Eskola & Suonranta 1998, 15). Analyysi on ennen kaikkea tutkijan omaa ajattelua ja pohdintaa, jonka taustalla puolestaan vaikuttavat teoreettiset lähtökohta-ajatukset, ellei tutkija pyri mahdollisimman puhtaaseen aineistolähtöiseen analyysiin ja tulkintaan (Syrjälä ym. 1996, 89; Eskola & Suonranta 1998, 146).

Alasuutarin (1993) mukaan laadulliseen analyysiin kuuluu kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen (luokittelu) ja arvoituksen ratkaiseminen. Pelkistämisvaiheessa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta, jolloin huomio kiinnittyy tämän näkökulman mukaisiin olennaisiin asioihin. Pelkistämisen toisessa vaiheessa karsitaan havaintoja niitä edelleen yhdistämällä. Arvoituksen ratkaisemisessa on kysymys tulosten tulkinnasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämä merkitse sitä, että tutkittavasta ilmiöstä tehdään tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden avulla merkitystulkinta. (Alasuutari 1993, 23-29.)

Analyysivaiheen ja tulkintavaiheen suhteesta on esitetty erilaisia näkemyksiä. Vaiheet voidaan nähdä ainakin teknisesti erillisinä tai toisaalta yhtenevinä, jolloin ne muodostavat hermeneuttisen päättelyprosessin, ns. hermeneuttisen kehän. Tässä kehässä analyysivaiheessa tehdään tulkintoja, jotka ohjaavat analyysia jne.(Eskola & Suonranta 1998, 51.)

Grönforsin (1982, 145) mukaan kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi, siten että analyyttisen prosessin avulla kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteesin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Analyysi ja synteesi ovat tutkijan järjellistä toimintaa, tutkimusaineiston tarkastelua käsitteellisellä tasolla. Kiviniemi (1999, 77) jakaa kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysin analyyttiseen ja synteettiseen vaiheeseen. Analyyttisessa vaiheessa aineisto luokitellaan ja jäsennetään systemaattisesti eri teema-alueisiin ja koodataan helpommin tulkittavissa oleviin pienempiin osiin. Analyysin synteettisessä vaiheessa pyritään löytämään uusi temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa.

Perinteisesti laadulliset analyysit ovat olleet deskriptiivisiä, aineistosta on etsitty yhtäläisyyksiä ja samanlaisuuksia. Eskolan ja Suonrannan (1998, 140) mukaan uudemmissa laadullisten aineistojen analyyseissa keskitytään sen sijaan aineiston eroihin ja moninaisuuteen. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua erikseen analyyttisesta ja tulkinnallisesta lähestymistavasta tai selittävästä ja ymmärtävästä näkökulmasta, myös molemmat lähtökohdat voivat sisältyä laadulliseen analyysiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 118-120.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteet ovat tutkijan tarkasteltavana tekstinä kielessä, joka on syntynyt esimerkiksi haastattelutilanteessa. Haastateltava on puheen ja

kielen avulla kuvannut ja luonut sosiaalista todellisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittava tulkitsee kielen avulla toimintaansa ja antaa sille merkityksiä. Samaa asiaa aineistossa käsitellessään tutkija tekee siitä toisen asteen tulkinnan ja raportointivaiheessa ehkä kolmannen. (Eskola & Suonranta 1998, 142-143.) Analyysin yhteydessä tulkinta merkitsee kuitenkin tulosten tarkastelua teoreettisemmalla tasolla (Syrjälä ym. 1996, 96).

Käytännössä kvalitatiivista analyysia on vaikea erottaa aineistonkeruuvaiheesta, sillä tutkijan analyysi alkaa usein jo kentällä ja haastattelutilanteessa (Grönfors 1982, 145; Syrjälä ym. 1996, 89). Vaikka puhutaan puhtaasti induktiivisesta kvalitatiivisesta tutkimuksesta, käytännössä se on vaikeaa, sillä tutkijaa ohjaa kentällä ainakin jonkinlaiset johtoajatukset (Syrjälä & Numminen 1988, 16). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruuvaiheen taustalla oli selkeästi teoriasta ja käytännön toiminnasta johdetut alustavat tutkimustehtävät, vaikka tutkijana pyrin myös avoimuuteen uusille näkökulmille. Kentällä haastatteluvaiheen aikana alkavassa alustavassa analysoinnissa tutkijan perehtyneisyys tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin on eduksi, mutta toisaalta teoreettiset lähtökohdat eivät saa liiaksi rajata tutkijaa niin, että sen ulkopuolella olevat kentältä esiin nousevat asiat jäävät huomiotta.

Lopullinen aineiston analyysi voi alkaa, kun kaikki haastattelut ja muut muistiinpanot on kirjoitettu puhtaaksi tekstimuotoon. Tässä tutkimuksessa vanhempien haastatteluja oli nauhoitettu noin neljä tuntia 30 minuuttia. Tekstiksi muutettuna tämä merkitsi keskimäärin 30 kirjoitettua sivua haastattelua kohden. Opettajien haastattelusta kirjoitettua tekstiä muodostui 35 sivua. Aikuisten kevään teemahaastatteluista koostui siten yli 150 sivua materiaalia analysoitavaksi. Lasten haastatteluista materiaalia koostui kaikkiaan noin kuusikymmentä sivua. Lasten tuottamassa materiaalissa tekstiä oli huomattavasti vähemmän, sillä vastaukset olivat usein lyhyitä ja yksilauseisia. Litteroin nauhoitetun puheen sanatarkasti tekstiksi kuitenkin siten, että en käyttänyt tarkkaa koodausmenettelyä esimerkiksi taukojen ja intonaatioiden merkitsemiseksi.

Aineistoon kuuluvan strukturoidun alkukartoituksen käsittelin alustavasti jo syksyllä 1997 saadakseni palautetta toimintatutkimuksen tueksi yhteistyöstä ja alkaneesta portfoliotoiminnasta. Kirjoitin avoimien kysymysten kaikki vastaukset puhtaaksi niin, että eri kysymysten kohdalla voi tarkastella eri vanhempien vastauksia yhteisenä koontina. Samoin käsittelin kevään loppukyselyyn kuuluvan aineiston. Vaikka molemmissa kyselyissä oli myös avoimien kysymyksien lisäksi muita kysymyksiä, ne olivat muodoltaan sellaisia, että varsinaista tilastollista analyysia ei tarvittu. Niiden avulla oli mahdollista kartoittaa vanhempien yleistä suhtautumista esimerkiksi yhteistyöhön. Kysymykset oli laadittu teoreettisen viitekehyksen perusteella.

Syrjälän ym.(1996, 90) mukaan tulosten tarkastelu ja tulkinta laadullisessa analyysissa voi olla yksilökeskeinen, kuvaileva ja ymmärtävä tai yhteisö- ja yhteiskuntakeskeinen. Tässä tutkimuksessa painottuu tulosten tarkastelussa kuvaileva ja ymmärtävä näkökulma. Tässä tutkimuksessa on käytetty analyysi- ja tulkintaprosessissa tiiviisti aineistolähtöisen (ns. grounded-malli) tulkinta- ja analyysiprosessin sijaan tapaa, jossa aineisto on tulkinnan lähtökohtana ja apuvälineenä, mutta teoreettiset näkökulmat on yhdistetty siihen. (Vrt. Eskola & Suonranta 1998, 146.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiprosessi voidaan Syrjälän ym. (1996, 90) jakaa karkeasti vaiheisiin, joita soveltaen tarkastelen seuraavassa tämän tutkimuksen aineiston käsittelyä ja analyysia. Käytännössä vaiheet nivoutuvat toisiinsa.

1. Tutkijan "herkistyminen"

Analyysiprosessin ensimmäistä vaihetta kutsutaan tutkijan "herkistymiseksi". Tämä edellyttää tutkijalta perinpohjaista omaan aineistoon tutustumista ja keskeisten teoreettisten käsitteiden haltuunottoa kirjallisuuden avulla.

Omalla kohdallani herkistymistä tapahtui koko tutkimushankkeen ajan, mutta varsinaisesti voidaan katsoa sen alkaneen viimeistään haastatteluvaiheessa. Koska varsinaisen lopullisen analyysin ja haastattelujen välillä oli aikaa noin vuosi, uusi herkistymisvaihe lähti käyntiin tutkimuksen varsinaisen analyysivaiheen käynnistyessä syksyllä 1999. Kulunut vuosi varsinaisen tutkimuksen ja analyysivaiheen välillä merkitsi minulle tutkijana etäisyyden ottoa tutkimusvaiheeseen. Minulle tämä merkitsi tutkimuksen taustalla olevan teorian syvempää haltuunottoa, teoreettisten käsitteiden jäsentymistä ja erilaisten yhteyksien löytymistä. Tämän vuoden aikana kirjoitin koko teemahaastatteluaineiston puhtaaksi käytännön syistä kahteen kertaan, sillä purin nauhat ensin käsinkirjoitetuiksi teksteiksi, jotka myöhemmin kirjoitin puhtaaksi tekstitiedostoiksi. Vaikka työmäärä oli suuri, tämä edesauttoi minua tutustumaan paremmin aineistoon. Jo ennen kevään 1998 teemahaastatteluja ja loppukyselyä olin muodostanut alustavat tutkimustehtävät ja teemahaastattelurungon teoreettisesta viitekehyksestä lähtien, joten teoreettiset peruskäsitteet olivat analyysivaiheessa melko hyvin selvillä.

2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi

Aineiston voi sisäistää vain tutustumalla siihen ensin riittävän hyvin lukemalla ja vertaamalla sitä teoreettisiin lähtökohtiin. Itse luin kokonaiskuvan saamiseksi aineistoa läpi kiinnittämättä tarkemmin huomiota yksityiskohtiin. Sen jälkeen luin aineistoa verraten sitä teoreettisiin lähtökohtiin ja alustaviin tutkimustehtäviin.

3. Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokat/teemat

Aineiston karkean luokittelun apuna voi käyttää tutkimustehtävään perustuvaa luokittelua. Teemahaastattelurungon jäsennyksen avulla oli mahdollista jäsentää ja järjestää tutkimusaineistoa ensin selkeämmäksi kokonaisuudeksi ja löytää keskeisiin teemoihin liittyviä sisältöjä. Tämän jälkeen tarkastelin aineistoa alustavien tutkimustehtävien valossa, jolloin aineistosta erottui tutkimustehtävien kannalta olennainen aines. Aineiston järjestäminen ja luokittelu tutkimustehtävien mukaisesti oli käytännöllisintä tehdä alleviivaamalla tekstiä. Käytin eri tutkimustehtäviin liittyvässä aineistossa mm. eri värejä ja numerokoodausta. Laajemmat teemat siis perustuivat teoreettisiin lähtökohtiin ja teemahaastattelurunkoon, tällaisia uusia teemoja ei noussut esiin aineistosta. Karkean luokittelun jälkeen tutkimuksen kaksi pääaluetta säilyivät sellaisinaan. Pyrin edelleen saamaan tutkimuksen avulla vastauksen siihen, millainen yhteistyöväline portfolio on ja arvioimaan portfoliotoiminnan aloitusvaihetta esikouluryhmässä.

4. Tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys

Tutkimusaineiston karkean luokittelun jälkeen on mahdollista täsmentää tutkimustehtävä, sillä aineistosta teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelta mahdollisesti nousseet ongelmat, teemat ja sisällöt ovat tässä vaiheessa tulleet esille. Omassa tutkimuksessani tutkimustehtävät ja ongelmat pysyivät periaatteessa samoina. Muotoilin kuitenkin tehtäviä siten, että päällekkäisyys tulosten esittämisessä vähentyi. Tässä vaiheessa tarkistin myös, että tutkimustehtävät on asetettu teorian ja käytännön prosessin kannalta olennaisesti.

5. Uusi luokittelu

Karkean luokittelun jälkeen suoritin uuden analyysikierroksen, jolloin karkeista luokista ja teemoista löytyi osakategorioita. Analyysia voikin jatkaa teemoista pidemmälle rakentamalla vastauksista tyyppejä , jotka ovat samanlaisia "tarinoita" tai tapauksia (Eskola & Suoranta 1998, 182). Vertailin tyyppejä, etsin asiayhteyksiä ja toisaalta ristiriitaisuuksia, joiden avulla voin tukea tai kumota hahmottamiani tyyppejä. Tässä vaiheessa Syrjälän ym. (1996) mukaan todetaan myös ilmiöiden esiintymistiheys ja poikkeukset aineistossa. Omassa tutkimuksessani nämä olivat keskeisesti esillä juuri strukturoidun lomakehaastattelun aineistoa käsitellessä, sillä aineisto oli koottu koko ryhmästä. On kuitenkin muistettava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa luokkien ja tyyppien vahvuudet eivät perustu pelkästään ilmiöiden määrään, sillä laadullisessa aineistossa myös poikkeukset ovat merkittäviä.

6. Ristiinvalidoiminen

Ristiinvalidoimisessa on kyse siitä, että omia päätelmiä ja luokituksia pyritään varmentamaan tarkastelemalla niitä toisella menetelmällä hankitussa aineistossa. Tässä tutkimuksessa ristiinvalidoiminen oli mahdollista esimerkiksi siten, että vertasin teemahaastattelujen pohjalta tekemiäni päätelmiä lomakehaastattelussa esiin tuleviin vastaaviin aiheisiin. Myös muuta kirjallista materiaalia, esimerkiksi tutkimuspäiväkirjaa ja opettajien portfoliopäiväkirjaa ja omia havaintojani oli mahdollista käyttää ristiinvalidoinnissa.

7. Johtopäätökset ja tulkinta

Lopullisessa luokituksessa tutkijan oman teoretisoinnin tukena tulee olla mahdollisimman selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys oli tukena tutkimuksen aineistonkeruun alkuvaiheista saakka. Vaikka näin olikin, pyrin aineiston kokoamisessa sekä alustavassa ja lopullisessa analysoinnissa olemaan avoin aineistosta teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelta nouseville sisällöille. Syrjälän ym. (1996, 90) mukaan teorian avulla ei pakoteta aineistoa, vaan rikastutetaan sitä. Näin analyysin kautta aineistosta syntyy tulkinta, joka on enemmän kuin pelkkä tapauskuvaus, se nousee ilmiöiden ja teemojen tasolle. Analyysin tulosta tarkastellaan laajemmassa viitekehyksessä teoreettisia lähtökohtia ja aikaisempia tutkimuksia vasten.

Tässä tutkimuksessa tulosten tarkastelussa on käytetty paljon suoria lainauksia tekstikatkelmista. Tällä on pyritty joissakin tapauksissa perustelemaan tutkijan tulkintaa, joskus taas kuvaamaan aineistoa tai pelkistämään haastateltavan kertomusta (esimerkiksi kotikasvatuksen kuvaamisessa). (Vrt. Eskola & Suonranta 1998, 176.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luotettavuustarkastelussa sovellettu perinteisiä kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteitä, validiteettia ja reliabiliteettia, tai sitten niille on kehitetty uusia sisältöjä kvalitatiivista tutkimusta varten. Myös kokonaan uusia termejä on kehitetty vastaamaan laadullisen tutkimuksen tarpeisiin. (Eskola & Suonranta 1998, 209. 212.) Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa, reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa tutkimustulosten pysyvyyttä toistettaessa. Näitä vastaavina käsitteinä laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein uskottavuutta ja soveltamis- ja toistamismahdollisuuksia sekä aineiston autenttisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 135; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.)

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun taustalla heijastuu luonnollisesti tutkimuksen taustafilosofiset lähtökohdat ja tutkijan omat taustasitoumukset. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa taustalla on fenomenologinen todellisuus- ja ihmiskäsitys, jossa ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena, tuntevana, suunnittelevana, tahtovana ja asioita arvottavana. Ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta, todellisuuden kanssa hän on yhteydessä epäsuorasti ihmismielen prosessien kautta. Ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jossa myös kielellä on keskeinen asema. Kieli onkin sekä vuorovaikutuksen että ajattelun väline. Kielen avulla ihminen myös tulkitsee toimintaansa ja antaa sille merkityksiä.Tutkimuksen taustalla on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä, ts. se pyrkii inhimillisen ymmärryksen lisäämiseen. Kvalitatiivisen analyysin taustalla onkin pyrkimys etsiä yhden totuuden sijasta erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. Tieto, jota tutkija etsii ja saa on subjektiivista, arvosidonnaista ja sidoksissa sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. (Syrjälä ym. 1996, 75-78; Eskola & Suonranta 1998, 139-145.) Tutkijan tulkintojen merkitys kvalitatiivisen analyysin luotettavuutta tarkasteltaessa onkin keskeinen.

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan sekä tapaustutkimuksen että toimintatutkimuksen lähtökohdista. Kuten edellä on tullut ilmi, portfolio yhteistyövälineenä on tutkimusprosessissa omalla tavallaan erillinen juonne, johon toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkastelunäkökulmat eivät pelkästään riitä. Seuraavassa käsittelen luotettavuutta ensin kvalitatiivisen tutkimuksen kannalta.

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Laadullisessa tutkimuksessa, jossa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja jossa tutkija on itse keskeisin tutkimusväline, tutkija onkin tutkimuksen pääasiallisin luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suonranta 1998, 211). Aineiston analysointi ja tutkimuksesta laadittu raportti on siten tutkijan henkilökohtainen konstruktio ja tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi 1999, 77). Pohdin tutkimusprosessin alusta saakka omaa rooliani tutkijana. Toiminta-

tutkimuksessa oma roolini oli moniulotteinen, olin tutkija, kollega ja konsultti (vrt. Kankaanranta 1998, 238). Ryhmän toiselle opettajalle olin pitkäaikainen kollega, joillekin ryhmän lapsille ja vanhemmille olin entinen opettaja. Koska olin kuitenkin ollut pois työyhteisöstä jo jonkin aikaa, monille vanhemmista olin aivan vieras henkilö. Se, että olin tuttu henkilö haastateltaville oli toisaalta myönteinen, toisaalta kielteinen asia. Tuttuna henkilönä vuorovaikutus oli esimerkiksi haastattelun alusta saakka avointa ja toimivaa. Toisaalta pohdin sitä, miten sosiaalisen suotavuuden ongelma heijastui haastatteluun, jos haastattelijana toimi oman lapsen entinen opettaja. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille juuri näiden tuttujen perheiden kohdalla myös vaikeita ja kielteisiä asioita esimerkiksi haastateltavien taustasta, perheen kasvatusvaikeuksista jne. Haastateltavat vanhemmat eivät ainakaan kaikissa asioissa pyrkineet antamaan itsestään edullista kuvaa tutkijalle. Myös portfoliotoiminnasta tai omasta osallistumisestaan siihen vanhemmat kertoivat myös negatiivisia asioita. Se, että olin työyhteisön jäsen oli mielestäni eduksi tutkimusprosessille. Tunsin hyvin työyhteisön taustan ja toimintaperiaatteet, joten varsinaista tutustumista ei tarvittu. Toisaalta olin ollut pois niin kauan, että pystyin katsomaan myös ulkopuolisen henkilön silmin toimintaa. Myös opettajien mielipide tuki omaa arvioitani.

Vanhemmille olin myös asiantuntija, sillä kerroin heille vanhempainillassa portfoliotoiminnasta ja tutkimuksesta. Haastattelutilanteissa olin tietoinen kaksoisroolistani tutkijana, joka pyrkii olemaan vaikuttamatta haastateltavien mielipiteisiin, mutta jolta vanhemmat voivat kysyä portfoliotoimintaan liittyviä asioita. Haastattelutilanne muodostuikin joskus juuri portfoliotoimintaa koskevien keskustelujen kohdalla sekä minulle että vanhemmille oppimisprosessiksi, jossa joku toimintaan liittyvä asia sai uuden näkökulman. Haastattelutilanteissa oli teemahaastattelun lisäksi myös portfoliotoiminnan arviointiin liittyviä aineksia. Tutkijana minun oli tärkeä olla tietoinen erilaisista rooleistani ja pitää ne tarvittaessa erillään.

Laadullisessa tutkimuksessa laadullisen tiedon luotettavuudessa onkin kyse ennen kaikkea tulkintojen validiteetista (Syrjälä ym. 1996, 129).Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus perustuu kahteen asiaan. Ensiksikin siihen, miten tutkijan tulkinnan mukaiset merkitykset vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi siihen, miten ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat tarkoittivat. Tällöin tutkija ei ole ylitulkinnut tutkittavien ilmaisuja. Tutkimuksessa on aina läsnä myös intersubjektiivisuus, joka tutkijan on tiedostettava. Myös johtopäätösten on oltava relevantteja tutkimuksen teoreettisille lähtökohdille, jotta ne olisivat valideja. (Syrjälä ym. 1996, 129 – 130.)

Aineiston kohdalla validiteetti merkitsee aitoutta. Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat juuri siitä, mistä tutkija heidän oletti puhuvan. (Syrjälä ym. 1996, 129.) Syrjälä ja Numminen (1988,136) käyttävät käsitettä sisäinen validiteetti, missä on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Aineiston on myös oltava relevanttia ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen (Syrjälä ym. 1996, 129). Syrjälä ja Numminen (1988, 139) käyttävät käsitettä teoreettinen validiteetti, jota tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomio juuri aineiston ja teorian suhteeseen sekä käsitteiden välisiin suhteisiin ja käsitteiden ja kategorioiden alkuperään.

Sisäinen validiteetti siis merkitsee tutkimuksen uskottavuutta. Tutkijana pyrin vastaamaan uskottavuuden vaatimuksiin eri tavoin. Sisäisen validiteetin pahimmat uhkat ovat tutkijan omat vaikutukset ja väärät johtopäätökset (Syrjälä ym. 1996, 101). Siksi pyrin tietoisesti käsittelemään omaa rooliani tutkijana ja omia käsityksiäni tutkittavasta asiasta sekä aineistoa kootessani että sitä analysoidessani pitääkseni erillään omat mielipiteeni ja käsitykseni tutkittavien mielipiteistä ja käsityksistä. Haastattelutilanteessa tämä merkitsi sitä, että varoin johdattelemasta haastateltavia tiettyyn suuntaan keskustelussa, pyrin olemaan neutraali ja välttämään kannanottoa sellaisissa kysymyksissä, mikä ei liittynyt vanhempien kysymyksiin portfoliotoiminnasta. Pyrin antamaan keskusteluissa tilaa haastateltaville siten, että taustalla vaikuttavista teoreettisista lähtökohdista ja teemahaastattelurungosta huolimatta olin avoin haastateltavalta tuleville uusille näkökulmille. Valitettavasti varsinkin ensimmäisissä haastatteluissa huomasin jättäväni joissakin tilanteissa haastateltavalle liian vähän tilaa, puhuin haastateltavan "päälle", jatkoin liian nopeasti jne. Haastattelutilanteessa pyrin myös löytämään yhteisen kielen haastateltavien henkilöiden kanssa. Vältin ns. ammattislangia ja erityissanastoa ja pyrin esittämään kysymykset niin, että ne eivät jääneet epäselviksi. Tarkistin lisäkysymyksillä, mikäli en itse ymmärtänyt haastateltavaa. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 1988.)

Koska kirjoitin haastattelut puhtaaksi sanasta sanaan, minulla oli mahdollisuus tarkastella omaa osuuttani ja mahdollista vaikutusta haastateltavan puheenvuoroihin myös jälkeenpäin. Aineiston aitoutta ja omien tulkintojeni validiteettia lukija voi myös itse arvioida sillä tuloksia esitellessäni olen liittänyt mukaan suoria lainauksia.

Tutkimuksen teoreettinen validiteetti jää myös lukijan arvioitavaksi. Teemahaastattelun runko muodostettiin tutkimuksen taustalla olevista teoreettisista lähtökohdista, joissa ekologinen teoria ja kontekstuaalinen kasvatusnäkemys, siihen pohjautuva kodin ja päivähoidon yhteistyö ja portfolio tarkasteltuna kokonaisvaltaisesti osana sitä, muodostivat jäsentyneen kokonaisuuden. Aineistoa kootessa alustavat tutkimusongelmat oli muodostettu tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista. Tutkimusongelmien lopullinen täsmennys tapahtui myös teoriataustaa vasten. Myös tutkimustuloksia esitellessäni pyrin sitomaan ne teoreettisiin lähtökohtiin. Sisäiseen validiteettiin kuuluu myös käsitevaliditeetti, joka tarkoittaa sitä, missä määrin käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa. Käsitevaliditeettia arvioitaessa on kiinnitettävä huomio siihen, vastaako kategorian sisältö sen kuvausta, kuuluvatko yhteen luokkaan sijoitetut asiat todella yhteen, ovatko eri kategoriat todella erilaisia jne. (Syrjälä & Numminen 1988, 13.) Lukijan on mahdollista arvioida käsitevaliditeettia siten, että monissa tapauksissa olen liittänyt suoran sitaatin tai kuvauksen niistä asioista, joista olen muodostanut käsitekategorian tai luokan. Yhteys teoriataustaan on myös esitetty.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 140) mukaan uskottavuutta voi lisätä tarkastelemalla negatiivisia tapauksia. Olen tutkimuksessa pyrkinyt tuomaan esille myös niitä. Uskottavuutta voi lisätä myös triangulaation avulla. Tässä tutkimuksessa käytetyt eri menetelmät (teemahaastattelut, lomakehaastattelut, havainnointi, muu kirjallinen materiaali) tukivat yleisesti uskottavuutta, eri menetelmin saatiin samat tai hyvin samansuuntaiset. Vain vanhempien tiedonsaantia koskevissa tuloksissa oli ristiriitaisuutta. Sekä syksyn että kevään lomakekyselyissä vanhemmat vastasivat selkeästi saaneensa riittävästi tietoa kasvun kansiosta kuluneen toimintakauden aikana. Esimerkiksi kevään kyselyn kaikki vastaajat vastasivat saaneensa riittävästi tietoa. Kuitenkin vanhemmat toivat sa-

man lomakkeen loppusivulla esille kolmessa vastauksessa, että tietoa olisi alussa voinut olla enemmän. Nämä kolme vastaajaa viittaavat tiedolla nimenomaan oman osallistumisen tukemiseen alussa. Ristiriidan voikin mielestäni selittää joko sillä, että jotkut vanhemmat vastasivat eri tavalla kuin todella ajattelivat ensimmäisen kysymyksen kohdalla tai sitten he olivat sitä mieltä, että kansiosta yleisesti esim. sen merkityksestä päiväkodissa ja suhteessa lapseen oli saatu tietoa riittävästi. Vanhemmat toivat kuitenkin esille myös muun tuen (esim. tehtävät) tarpeen oman osallistumisensa tukemiseksi. Tällöin tiedon tarve ehkä koski juuri vanhempien omaa toimintaa. Ensimmäisessä kysymyksessä oli mahdollisuus ilmaista, missä asiassa vanhemmat olisivat kaivanneet tukea, joten kysymys oli mielestäni riittävän selkeä.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa esim. evaluaatiotutkimuksessa, jonka piirteitä tässäkin tutkimuksessa oli, yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta, ei tilastollisena todennäköisyytenä. Kuitenkin on muistettava, että vain uskottavilla tuloksilla on käyttöä. (Syrjälä & Numminen 1988, 142.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimustilanteen portfoliotoimintaa riittävän yksityiskohtaisesti, jotta lukijan olisi mahdollista verrata sitä toiseen tilanteeseen. Olen myös tuonut esille muita tutkimukseen läheisesti liittyviä tutkimuksia, joissa on nähtävissä samoja käsitteitä ja tutkimusmenetelmiä (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 143).

Reliabiliteetti eli toistettavuus ja johdonmukaisuus tai sisäinen yhtenäisyys on nähty ongelmallisena kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä kyseisessä tutkimuskohteessa samoja menetelmiä käyttäen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa toistettavuutta ei ole mahdollista testata. Ulkoisen reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkimuksessa on raportoitu tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti eri vaiheineen ja prosesseineen. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään sen.

Sisäinen reliabiliteetti merkitsee sitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa olleet henkilöt/osallistujat jne. ovat tuloksista (Syrjälä & Numminen 1988, 142). Sama periaate nousee keskeiseksi myös toimintatutkimuksen uskottavuutta tarkasteltaessa. Kiviniemen (1999, 78) mukaan toimintatutkimuksen uskottavuutta tulee tarkastella juuri suhteessa sen prosessiluonteeseen ja yhteisöllisyyteen. Myös muiden tutkimukseen osallisena olevien mielipiteille tulisi antaa tilaa raportissa. Tässä tutkimuksessa kaikkien vanhempien "ääni" kuuluu raportissa kevään kyselyn välityksellä. Myös opettajien oli mahdollista haastattelussa arvioida prosessia. Ihanteellista olisi, jos kaikilla haastateltavilla vanhemmilla ja opettajilla olisi ollut mahdollista ennen lopullista raportointia lukea ja tarkastaa varsinkin itseään koskevat kohdat ja tulkinnat. Käytännön syistä tämä kuitenkin oli hankala toteuttaa vanhempien kohdalla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat lukivat tutkimuksen teoriaosuutta lukuun ottamatta ja myös esittivät kommentteja.

Kurtakon (1990) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuustarkastelussa on tärkeää arvioida, onko toiminnan ja tutkimuksen avulla saavutettu sellaisia taitoja ja valmiuksia, jotka auttavat aikaisempaa paremmin hallitsemaan tutkimuksen kohteena olevaa tilannetta, tässä tapauksessa portfoliotoimintaa (Suojanen 1998, 67). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta voidaan pitää hyvänä em. näkökulmasta, toimintatutkimus vaikutti myönteisesti esikouluryhmän portfoliotoiminnan käynnistymiseen.

Suojanen (1998, 68) pitää toimintatutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä tiivistä kanssakäymistä tutkijan ja muun ryhmän välillä, mikä tekee mahdolliseksi luotettavien tietojen keräämisen, tietojen tarkistamisen ja oikeiden tulkintojen tekemisen. Yhteinen kieli ja demokraattinen, keskusteleva ilmapiiri ovat edellytyksiä "intiimiydelle", mikä on tärkeää tutkimusta toteuttavalle ryhmälle. Tässä tutkimuksessa em. seikat toteutuivat. Suojanen (1998, 68) on esittänyt myös yksityiskohtaisen luettelon asioista, jotka tulee esittää raportissa, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen yleistä luotettavuutta ja hyödynnettävyyttä omaan toimintaansa. Näitä ovat: taustatiedot, lähtökohdat, koetut ongelmat ja kehittämistavoitteet, tutkimuksen kulku, selvitys aineiston kokoamisesta ja aineiston analysoinnista, aineiston ja johtopäätösten tarkistusmenettelyt, tutkimusaineiston kuvaus, suoria lainauksia, osallistujien mahdollisuus arvioida tutkimusraporttia ennen julkistamista ja teoreettista pohdintaa. Olen pyrkinyt raportissani tuomaan esille nämä asiat.

6 PORTFOLIO PÄIVÄKODIN JA KODIN YHTEISTYÖN KEHITTÄMISESSÄ

Portfoliotoiminnan aloitusvaihe esikouluryhmässä oli laaja ja mielenkiintoinen tutkimuskohde, samoin portfolion käyttö yhteistyövälineenä. Tutkimushankkeessa oli alusta saakka nämä kaksi juonnetta, joiden pohjalta myös tutkimustehtävät muodostettiin. Esittelen tutkimuksen tuloksia tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä. Tulosten esittelyn yhteydessä pohdin myös tuloksia sekä teoreettisen viitekehyksen että käytännön toiminnan kannalta. Tulosten tarkastelu ja pohdinta on mielestäni tämän tutkimushankkeen osalta luonnollisinta juuri tässä yhteydessä.

Tutkimuksen ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoitus on kuvailla ja arvioida alkanutta portfoliotoimintaa esikouluryhmässä. Tulosten esittelyssä käytän apuna soveltaen toimintatutkimuksen syklin eri vaiheita (suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi). Pyrin kuvaamaan toimintaa mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija saa käsityksen portfoliotoiminnan aloitusvaiheesta. Toimintatutkimusta käsittelen luvussa 6.

Toisen tutkimustehtävän tarkoitus on selvittää ja kuvailla, millainen yhteistyöväline portfolio on kodin ja päiväkodin välisessä yhteistyössä kontekstuaalisen kasvun toimijatasojen näkökulmasta. Tutkimustehtävä jakaantuu edelleen siten, että tutkimustehtävä 2.1 käsittelee portfoliota kasvattajien yhteistyössä, tutkimustehtävissä 2.2 ja 2.3 tarkastellaan portfoliota lapsen ja kasvattajan vuorovaikutuksessa ja kasvuympäristön kehittämisessä, jolloin vuorovaikutus nousee keskeiseksi.

Tutkimustehtävien taustalla on ajatus siitä, että laadullinen tapaustutkimus kaikessa yksityisyydessään sisältää aineksia yleistyksiin, jos tapaus on kuvattu riittävän yksityiskohtaisesi ja syvällisesti (Syrjälä ym. 1996, 17; Eskola & Suonranta 1998, 65-67). Yleistyksiä ei voi tehdä suoraan aineiston perusteella, vaan siitä tehtyjen tulkintojen perusteella. Tilastollisen yleistettävyyden sijaan voidaan puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä. (Eskola & Suonranta 1998, 67.)

6.1 Portfoliotoiminnan suunnittelu tavoitteiden pohjana

Portfoliotoiminta aloitettiin toimintakauden alussa syksyllä 1997. Tutkimushankkeen kesto määräytyi luonnollisesti lukukauden mittaiseksi, sillä lapset olivat lähdössä seuraavana syksynä kouluun. Oman tutkimushankkeeseen liittyvän opinnäytetyön rajaamisen kannalta lukukausi oli myös luonnollisin vaihtoehto tutkimushankkeen kestoksi. Liitteessä 1 on kuvattu tutkimustoimintaa kronologisessa järjestyksessä. Vaikka kuvaan toteutunutta toimintaa toimintatutkimuksen yhtenä syklinä, jossa suunnitelma, toiminta, havainnointi ja reflektointi seuraavat toisiaan, on myös tämän tutkimuksen kohdalla vaikea käytännössä erottaa eri vaiheita toisistaan. Tutkimusprosessi eteni myös tässä tutkimuksessa siten, että eri vaiheet olivat toistensa lomassa (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37-38). Vaiheiden erottaminen tuo kuitenkin selkeyttä tutkimuksen raportointiin.

Vaikka sekä minä tutkijana että molemmat tutkimusryhmän opettajat olimme tutustuneet aiheeseen ja selvittäneet itsellemme portfoliotoiminnan perusperiaatteita ja tutustuneet joihinkin toiminnan sovelluksiin, tunsimme olevamme toimintakauden alkaessa suuren haasteen edessä. Alussa emme osanneet laatia tarkkaa suunnitelmaa toiminnan toteuttamiseksi, vaan lähdimme avoimin ja kyselevin mielin elämään edessä olevaa tutkimushanketta ja prosessia. Alusta saakka oli tarkoitus ottaa sekä vanhemmat että lapset mukaan toteuttamiseen siten, että heiltä tulevat ideat ja ehdotukset huomioitaisiin. Tärkeimpänä lähteenä käytännön toiminnan alkuun pääsemisessä oli Kankaanrannan (1994b; 1996) Köpaksen päiväkodin portfoliotoiminnasta kertovat kuvaukset.

Esikouluryhmän opettajat olivat edeltävän kevään ja kesän aikana tutustuneet saatavilla olevaan varhaiskasvatuksen portfoliotoiminnasta kertovaan materiaaliin lähinnä em. Köpaksen päiväkodin portfoliotoiminnasta kertovan kirjallisuuden avulla. Minä tutkijana olin tutustunut myös jonkin verran varhaiskasvatuksen ulkopuolella toteutettuun portfoliotoimintaan. Kävimme myös edeltävän kesän aikana tutustumassa järvenpääläiseen päiväkotiin, jossa kasvun kansiot olivat olleet käytössä. Suunnittelun lähtökohtana oli siten lähdekirjallisuudesta ja tutustumiskäynniltä saamamme ajatukset. Kokoonnuimme pohtimaan ja suunnittelemaan alkavaa toimintaa ryhmän opettajien kanssa 2.9, jolloin *sovimme aikataulusta*, asetimme toiminnalle *alustavat tavoitteet*, pohdimme *toiminnan luonnetta* ja *omaa rooliani tutkijana*. Ensimmäisessä kokoontumisessa asetimme portfoliotoiminnalle seuraavat tavoitteet:

- lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen ja itsetunnon vahvistuminen
- yhteistyön lisääntyminen ja vahvistuminen vanhempien kanssa
- oman työn kehittyminen (oman työn arviointi, palaute työstä)
- koko päiväkodissa alkaneen portfoliotoiminnan tukeminen

Asetetuista tavoitteista halusimme painottaa lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemista ja itsetunnon vahvistumista ja yhteistyön kehittymistä kodin ja päiväkodin välillä. Olimme kiinnostuneita siitä, miten kasvun kansioita voi käyttää yhteistyössä erityisesti siten, että *yhteistyön suunta kotoa päiväkotiin* päin painottuu, esimerkiksi miten portfolion avulla voi välittää päiväkotiin tietoa lapsen kokemusmaailmasta kotona. Tällainen toiminta lisäisi myös vanhempien osallistumismahdollisuuksia. Painotuksemme, portfolion funktio yhteistyövälineenä, näkyi myös toiminnassa ja sen suuntaa-

misessa. Jo suunnitteluvaiheessa sovimme, että kaikki toimintaan osallistuvat, lapset itse, vanhemmat ja opettajat voivat kerätä materiaalia kansioon, vaikka kansion merkitys lapsen omana tärkeänä kansiona oli kiistaton. Tarkoituksena oli, että pääasiassa lapset itse keräisivät kansioon itselleen tärkeitä töitä ja dokumentteja. Ajatuksena oli kuitenkin, että sekä opettajat että vanhemmat voivat laittaa lapsesta kansioon sellaista materiaalia, joka heidän mielestään kertoo lapsesta esimerkiksi jotakin luonteenomaista tai välittää dokumentoitavaksi näkökulman, joka on aikuisen mielestä tärkeä. Tavoitteet suuntasivat toimintaa siten, että myös portfoliotoiminnan luonteessa painottuivat lapsen *yksilöllisyyden tukeminen, itsetunnon vahvistaminen* ja *yhteistyö vanhempien kanssa.*

Rooliani tutkijana on käsitelty toimintatutkimuksen yhteydessä. Sovimme, että vaikka olen tässä tapauksessa toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti ulkopuolinen tutkija, osallistun aktiivisesti toiminnan suunnitteluun ja pohdintaan, ts. toiminnan suuntaamiseen, vaikka en varsinaisesti osallistu käytännössä ryhmän portfoliotoimintaan. Tarkoituksena oli, että välitän esimerkiksi tutkimuskirjallisuudesta löytämiäni näkökulmia ja ideoita käytännön työssä sovellettavaksi. Alussa sovimme alustavasti myös tutkimuksen kulkuun liittyvistä käytännön asioista, kuten informaatiosta vanhemmille, havainnointilapsen valinnasta ja lomakekyselyistä vanhemmille. Päätimme myös toteuttaa töiden valikoinnin kansioon kerran kuukaudessa siten, että lapset valitsevat työt omissa pienryhmissään.

Sovimme toiminnan alussa, että käyn päiväkodissa säännöllisesti kerran kuukaudessa tai noin puolentoista kuukauden välein. Näissä tapaamisissa arvioimme toimintaa ja suunnittelimme sitä eteenpäin. Pyrin etsimään tilanteisiin uusia, syventäviä näkökulmia toimintaan ja etsimään vastauksia esille tulleisiin ongelmiin. Toiminta toteutui avoimena prosessina, jonka tarkka suunta selvisi sitä mukaa kun toiminta eteni, vaikka päätavoitteet ja suuntaviivat olikin asetettu. Yhteisiä suunnittelu- ja arviointipalavereja pidimme tutkimuksen aikana kuusi. (Ks. liite 1.)

6.2 Kaikki mukaan toimintaan

Elokuun aikana esikouluryhmän lapsia pyydettiin hankkimaan portfoliokansioiksi sopivat isot kansiot ja lapsille kerrottiin alustavasti kasvun kansiosta.Syyskuun alussa (3.9) Marja Kankaanranta piti päiväkodissa portfoliotoimintaa käsittelevän *koulutusillan,* jonka tarkoituksena oli tukea koko päiväkodissa aloitettavaa portfoliotoimintaa. Päiväkodin henkilökunta kokonaisuudessaan oli edeltävän loppukevään ja kesän aikana tutustunut kirjallisuuden avulla portfoliotoiminnan perusperiaatteisiin.

Osallistuin syyskuussa (4.9) esikouluryhmän *vanhempainiltaan.* Minulle oli varattu vanhempainillassa puheenvuoro, jossa esittelin ryhmässä toteutettavaa tutkimushanketta, portfoliotoimintaa yleisemminkin ja toiminnan taustalla olevia keskeisiä näkemyksiä (lapsikeskeisyys, konstruktivistinen oppimisnäkemys, itsetunto, omaehtoisuus, itsearviointi jne.). Kerroin portfoliotoiminnan periaatteista ja sovelluksista sekä tutkimuksen alustavista suunnitelmista ja tavoitteista. Pyrin myös motivoimaan vanhempia toimintaan ja kerroin tutkimuksen prosessiluonteesta, jossa myös heidän aktiivinen panoksensa olisi toivottavaa. Kerroin vanhemmille mahdollisimman paljon siitä, mitä itse

tiesimme edessä olevasta hankkeesta. Kerroin vanhemmille myös tutkimuksen aikataulusta, tutkimusluvan myöntämisestä, mahdollisesti käytettävistä aineistonkeruumenetelmistä ja siitä, miten heidän lapsensa tutkimukseen osallistuisivat. Korostin sitä, että käsittelen kaiken tutkimuksessa saamani tiedon luottamuksellisesti ja pyydän vanhemmilta luvan etukäteen, mikäli esimerkiksi haastattelen lapsia. Painotin myös hankkeen hyötyä kasvatustyölle, yhteistyölle ja koko päiväkodin toiminnalle.

Vanhemmat miettivät illan aikana pienryhmissä odotuksiaan ja toiveitaan esikouluvuodelle. Ryhmien kommenteista syntyi seuraava koonti, joka liitettiin jokaisen lapsen kansioon erillisenä paperina (sanamuodot ovat sellaisinaan kansioon liitetystä koonnista).

Vanhempainilta 4.9-97 / Vanhempien toiveet "eskarivuodelle"

- mahdollisimman paljon elämyksiä
- oppii huolehtimaan itsestään ja tavaroistaan
- oppii sietämään myös epämiellyttäviä asioita
- ryhmätyöskentelyä
- erilaisuuden hyväksymistä - hyväksyä erilaiset ihmiset
- oppia toimimaan ryhmässä
- pettymyksen sietokyky – itsetunto
- perinteiset liikuntalajit
- tiedon omaksuminen

Vanhemmat eivät illan aikana tuoneet esille toiveitaan ja odotuksiaan erityisesti portfoliotoimintaa kohtaan.

Vanhempainillan jälkeen valitsin myös yhden pojan, Kallen, jota aioin seurata tarkemmin koko toimintakauden. Varsinainen toiminta käynnistyi suunnittelupalaverin, koulutustilaisuuden ja vanhempainillan jälkeen. Opettajat kertoivat lapsille tarkemmin kansiosta ja sen tarkoituksesta syyskuun alkupuolella (10.9). He sopivat yhdessä lasten kanssa siitä, miten töitä kansioon laitetaan, töiden valikoinnista (kuukausittain) ja kansion kotiin viemisestä sekä vanhempien mahdollisuudesta laittaa töitä yhdessä lapsen kanssa kansioon.

Syyskuun lopussa tein kaikille perheille lomakekyselyn, jossa selvitettiin vanhempien suhtautumista yhteistyöhön ja pyydettiin ideoita ja ajatuksia kasvun kansioon liittyen (ks. liite 2). Kartoitin myös opettajien ajatuksia yhteistyöstä ja alkaneesta toiminnasta avoimella kyselyllä. Vanhempien kyselystä tulleita ajatuksia käsiteltiin seuraavassa suunnittelu- ja arviointipalaverissa.

Tiedotus ja tuki vanhemmille

Tietoa ja ohjausta portfoliotoiminnan käynnistämiseksi ja toteuttamiseen annettiin vanhemmille *vanhempainillassa, syksyn kasvatuskeskusteluissa, viikkokirjeissä*, kotiin annettavien vanhempien ja lasten yhteisten *portfoliotehtävien* yhteydessä, syksyn *lomakekyselyssä* ja *päivittäisten tapaamisten* yhteydessä.

Syksyn kartoituksessa (kysymys 13) kysyttiin, ovatko vanhemmat saaneet riittävästi tietoa alkaneesta toiminnasta. Kaikki vastasivat tähän avoimeen kysymykseen. Yksitoista vastaajaa kolmestatoista oli selkeästi sitä mieltä, että tietoa oli saatu riittävästi. Yksi vastaajista arvioi seuraavasti:

> Tietoa on saatu. Tosin se oli "hienoa" ja viisasta, osa selkiytyy vasta matkan varrella.

Hänen mielestään tietoa oli kyllä saatu, mutta osa siitä oli jäänyt epäselväksi siitä huolimatta, että esimerkiksi minä tutkijana pyrin vanhempainillassa esittelemään toimintaa mahdollisimman selkeästi ja tavallisella puhekielellä välttäen erityissanastoa tms. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, että "kansion tarkoitus oli jäänyt enemmänkin omien mielikuvien varaan". Tämä vastaaja lisäsi vielä, että pitäisi ehkä itse ottaa selvää henkilökunnalta. On mahdollista, että tämä vastaaja oli joku niistä harvoista vanhemmista, jotka eivät päässeet mukaan vanhempainiltaan. Toiminnan alussa vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa tietoon ja tukeen. Vanhempien saamaa tietoa ja tukea portfoliotoiminnan toteuttamiseen tarkastellaan kokonaisvaltaisemmin reflektointivaiheen yhteydessä luvussa 6.4, kun arvioidaan koko toteutunutta toimintaa.

Opettajien saama tieto ja tuki

Opettajat saivat tietoa ja ohjausta tutkimushankkeen aikana kirjallisuudesta oman tutustumisen avulla, asiantuntijalta portfoliokoulutuksessa tutkimuksen alussa ja tutkimuksen kuluessa minulta tutkijana. Suunnitteluvaiheessa painottui opettajien oma aiheeseen tutustuminen ja tutkijan antama tieto. Vaikka portfoliokoulutus oli ensimmäisen suunnittelupalaverin jälkeen, sijoittui se toiminnan alkuun, joten opettajat saivat tukea koulutuksesta myös suunnitteluun. Omaan tiedon saantiinsa opettajat olivat tyytyväisiä. Itse pidin tärkeänä sitä, että pystyin tutkijana välittämään heille tietoa muista tutkimuksista ja muusta teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Tutkijana pystyin siten toimimaan "linkkinä" teorian ja käytännön välillä.

> H: Ootteko saaneet tarpeeksi tietoo?
> Op. B: Itselle tää asia oli, että jossain tentissä on lukenu tästä näin. Että tää oli kuitenkin aika uusi asia. Niin minusta sinä tutkijana toit ihan hienosti niitä erilaisia kirjoja, materiaalia, järjestit luennoitsijan ja annoit tietoo ja tukee. Ja sulle pysty kaatamaan jotain juttuu ja sä otit sieltä esiin niit hyviä juttuja esile. Ja olit hurjan aktiiivinen, että sä et ollu passiivinen..

Omat käsitykseni saattoivat muuttua prosessin edetessä, ja pyrinkin tietoisesti kyseenalaistamaan ajatuksiani ja käsityksiäni. Pyrin kuitenkin olemaan aktiivinen ja ottamaan kantaa toimintaan ja prosessiin. Opettajat pitivät aktiivisuuttani myönteisenä asiana. Myös se, että olin tuttu henkilö ja työyhteisön jäsen, oli heistä hyödyllistä, tutustumiseen ei mennyt aikaa. Opettaja B kertoo tutkijan roolistani:

> Op. B: Ja tää näin, että huomas, että sä itekin muutit näitä sun juttujas, sä elit kans omaas, ett sullakaan ei ollu kaikki niin varmoja, että kans muutit...Mä tarkotin, että se enemmän ninku rohkas, hei, ett yhdessähän tässä opitaan kaikki, ett se on ninkun hyvä. Et siinä suhteessa ninkun koki, ett jos se ois olu joku, joka ois ollu ihan varma kaikesta, ois voinu ehkä latistaakin. ... Se, ett tää tutkimus eli ninku meidän kaikkien kolmen kesken , lapset viel mukaan lukien, niin se oli semmonen rakentava.

Pyrin antamaan tietoa opettajille sellaisissa asioissa, joista tiesin enemmän tai joissa minulla oli joku uusi näkökulma asioihin. En pyrkinyt kuitenkaan ohjaamaan prosessia, vaan sen tekivät opettajat ja me kaikki yhdessä, kuten opettaja B mainitsi. Kiviniemen

(1999, 65-67) mukaan toimintatutkimus voidaankin nähdä yhteisön yhteisenä oppimistapahtumana, jossa oppiminen on luonteeltaan kokemuksellista ja reflektoivaa.

Tukea opettajat saivat itseni lisäksi luonnollisesti toisiltaan, vanhemmilta ja lapsilta. Kun toiminta alkoi sujua ja opettajat huomasivat sen käytännössä tukevan lapsia ja omaa työtään ja vanhempia, myönteinen palaute sinänsä toimi kannustimena. Opettajat kertoivat saaneensa kasvun kansion avulla myönteistä palautetta vanhemmilta omasta työstään ja portfoliotoiminnasta.

Yhteiset kokoontumiset

Yhteisiä kokoontumisia opettajien kanssa oli lukuvuoden aikana kaikkiaan kuusi (2.9, 26.9, 20.10, 18.12, 9.2, 10.3), sillä päätimme toiminnan edetessä tapaamisista tilanteen mukaisesti. Aina ei ollut järkevää tavata täsmälleen kerran kuukaudessa, esimerkiksi tammikuussa joululoman jälkeen tapaamiseen ei ollut tarvetta. Lokakuun kokoontumisessa tarkistimme kokoontumisaikataulua siten, että sovimme tapaavamme kerran kuukaudessa tai kerran kahdessa kuukaudessa. Marraskuussa emme tavanneet, mutta keskustelimme puhelimitse. Huhtikuussa ja toukokuussa emme myöskään tavanneet sovituissa yhteisessä kokoontumisessa, mutta ollessani päiväkodissa paljon haastattelujen vuoksi, vaihdoimme kuulumisia toiminnasta muissa tilanteissa.

Syksyn kartoittava kysely toi vähän ehdotuksia ja ideoita vanhemmilta. Yksi vastaaja ehdotti, että vuoden alussa pidettäisiin vanhempainilta, jossa tutkija voisi olla mukana ja kertoa toteutuneesta toiminnasta. Kartoituksesta välittyi kuitenkin vanhempien myönteinen asenne ja kiinnostus alkanutta toimintaa kohtaan sekä se, että vanhemmat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön kodin ja päiväkodin välillä.

Syksyn tapaamisissa *käytännön tilanteiden ratkaiseminen* oli keskeistä. Keskustelimme paljon juuri arvioinnin ja valikoinnin toteuttamisesta käytännössä ja muista käytännön tilanteista. Kevätkaudella vuorovaikutuksen syventäminen lapsen ja aikuisen välillä kansion avulla ja toiminnan monipuolistaminen nousivat esiin (ks. liite 1).

Tapaamisten keskeiset aiheet näkyvät liitteessä 1, jossa on koottuna tutkimuksen keskeiset tapahtumat ja tilanteet.

Itsearviointi ja valikointi

Portfoliotoimintaan liittyvät prosessit ovat *tuottaminen, valikointi ja arviointi* (Kankaanranta 1998). Töiden tuottaminen kuului itsestään selvänä esikouluryhmän toimintaan jo aiemmin, alkaneen portfoliotoiminnan myötä oli mietittävä, miten valikointia ja arviointia toteutetaan.

Syyskuun tapaamisessa (26.9) kuukauden portfoliotoiminnan jälkeen opettajat olivat sitä mieltä, että on järkevää valita töistä kerran kuukaudessa ne työt, jotka lapset haluavat jättää kansioon. Esikouluryhmän lapset olivat aktiivisia ja tuotteliaita, joten kansioihin ja laatikoihin kertyi nopeasti materiaalia. Töiden valinta oli tarkoitus suorittaa pienryhmissä siten, että aikuinen kirjaisi lapsen valintaperusteet jätettyihin töihin. Ensimmäinen tällainen tilanne lokakuun alussa oli opettajien päiväkirjan mukaan "järkyttävä kokemus". Opettajat olivat aikoneet antaa kansiot kotiin juuri samana päivänä, samoin

ensimmäisen portfoliotehtävän kotiin ja syksyn lomakekyselyn. Kaikkien pienryhmien osallistuminen arviointi- ja valikointitilanteeseen samana päivänä osoittautui kuitenkin vaikeaksi. Lapset tarvitsivat ryhmässäkin aikuisen tukea arviointiin (kysymykset ym.) ja konkreettista apua arviointiperusteiden kirjaamiseen. Lapsille tilanne oli uusi, joten he tarvitsivat tavallista enemmän aikuisen tukea ja ohjausta.

Marraskuussa ensimmäisen valikointitilanteen jälkeen opettajat muuttivat käytäntöä siten, että he paneutuivat kahden lapsen kanssa kerrallaan töiden valikointiin ja arviointiin. Aikaa varattiin koko viikko. Päiväkirjan mukaan 11.11.1997 olivat "lapset hiukan mieltäneet töiden valikointia". Joulun jälkeen valikointi alkoi sujua jo omissa pienryhmissä. Itsearviointia toteutettiin esikouluryhmässä säännöllisissä valikointi- ja arviointitilanteissa, jolloin portfoliosta tuli myös esikoulun toiminnasta johdonmukaisesti kertova kansio. Eri kuukaudet erotettiin toisistaan välilehdillä. Melko lyhyin väliajoin tapahtuva arviointi- ja valikointitilanne muodostui ryhmään käytännön kokemuksista, muuten esikoululaisten kokoama materiaali olisi paisunut liian suureksi. Yksi vaihtoehto olisi tietenkin ollut suorittaa valikointi heti ennen kansioon laittamista, ts. yhteiset kriteerit olisi sovittu alussa ja kansioon olisi laitettu vain sellaiset työt, jotka sinne todella halutaan säästää. Lapset oppivat vähitellen pyytämään kaikkiin töihinsä aikuisen laittaman päivämäärän. Käytännön valikointitilanteessa lapset ottivat kaikki laatikoihinsa kerätyt työt ja kansioon kuukauden aikana laitetut työt esille ja jättivät kansioon vain ne työt, jotka sinne halusivat perustellusti jättää. Aikuinen kysyi lapsen perusteluja työn valitsemiseen ja pyrki esimerkiksi lisäkysymyksin tukemaan itsearviointia ja vähitellen syventämään sitä (vrt. Kankaanranta 1998). Perustelut päivämäärineen kirjattiin työhön useimmiten työn taakse.

Kun osallistuin itse tällaiseen valikointitilanteeseen maaliskuussa 1998, lapset spontaanisti kertoivat valitsemistaan töistä ja muistelivat, mistä ne kertoivat, mistä tehtävässä oli kysymys jne. Tässä tilanteessa huomasin, että eräs ryhmän poika halusi viedä itselleen mieluisat ja tärkeät työt kotiin ja jättää vähemmän tärkeät kansioon. Hänelle oli "kiire" saada mieluisat tehtävät pysyvästi kotiin. Muut pienryhmän lapset, myös Kalle, toimivat kuitenkin päinvastoin. Haastatteluissa kaikki haastattelemani lapset sanoivat laittavansa tärkeät työt kansioon. Opettajat korostivat toiminnan alussa lapsille kansion merkitystä juuri lapsen omana, tärkeänä, parhaiden töiden kansiona.

Toiminnan lähtökohtana olevan yhteistyön vahvistamiseksi sovimme opettajien kanssa periaatteeksi, että hekin voivat laittaa/jättää kasvun kansioon tietyt työt ja dokumentit kaikille lapsille kertomaan vanhemmille lapsesta ja hänen toiminnastaan päiväkodissa. Nämä työt merkittiin lapselle helposti tunnistettavalla merkillä (O).Myös vanhemmilla oli mahdollisuus laittaa halutessaan dokumentteja portfolioon. Vaikka aikuisilla oli mahdollisuus osallistua lapsen portfolion kokoamiseen, lähtökohtana oli kuitenkin se, että lapsi itse muuten päättää, mitä kansioon laitetaan. Itse pyysin aina luvan ennen kuin katsoin lasten kansioita. Ryhmässä oli myös periaate, että toisen lapsen kansiota ei katsota ilman lupaa. Lapset olivat kuitenkin innokkaita esittelemään niitä toisilleen ja aikuisille.

Sekä opettajat että vanhemmat olivat sitä mieltä, että kansioon liittyvä lapsen oma arviointi oli tärkeää ja edistyi vuoden aikana. Kommentit tulivat monisanaisemmiksi ja syvemmiksi. Portfoliotoiminnassa lapsille tarjoutui mahdollisuus vähitellen tutustua oman

työn arviointiin ja harjoitella itsearviointia, vaikka alle kouluikäisillä arviointiprosessi perustuu aikuisen tukeen ja ohjaukseen.

Portfoliotehtävät yhteistyössä vanhempien kanssa

Opettajat tukivat vanhempien osallistumista portfoliotoimintaan ns. portfoliotehtävien avulla. Kotiin annettuja tehtäviä oli kaikkiaan viisi. Ensimmäinen tehtävä annettiin kotiin yhdessä syksyn kyselyn kanssa, joten vanhemmilla oli jo jotain kokemuksia tällaisista yhteisistä tehtävistä siihen vastatessaan. Ensimmäisessä tehtävässä vanhempien oli mahdollista osallistua päiväkodissa aloitettua keskustelua perheestä kotona siten, että päiväkodissa piirretystä perhekuvasta voisi keskustella kotona ja lapsen kommentit kirjata piirrokseen. Myös muuta perheeseen liittyvää materiaalia, esimerkiksi valokuvan siitä, voisi liittää tehtävään.

Marraskuussa kotiin annettiin tehtävä liittyen esikoululaisen lapsuuden muistoihin. Tehtävässä annettiin konkreettisia ideoita ja painotettiin kasvun kansion tehtävää tiedon välittämisessä kodin ja päiväkodin välillä. Tehtävässä muistutettiin vielä siitä, että kansio saa kulkea kodin ja päiväkodin väliä vapaasti. Joulun jälkeen tehtävä liittyi joulumuistoihin, vapun aikaan puolestaan kodin vappuun. Viimeistä kotiin annettavaa tehtävää suunnittelimme jo yhteisessä tapaamisessa maaliskuussa. Tehtävässä vanhemmat ja lapset saivat kasvun kansion avulla yhdessä keskustella kuluneesta esikouluvuodesta ja arvioida sitä. Tehtävässä kysyttiin, mitä eskarilainen ja vanhemmat ovat oppineet kasvun kansiosta, mikä oli mukavinta eskarissa ja mikä on ollut tylsintä/ikävintä ja jännittävintä ja lopuksi vanhempia pyydettiin valitsemaan yhdessä mieluisin työ kansiosta sekä perustelemaan valinta. Näiden annettujen tehtävien lisäksi vanhemmat laittoivat kasvun kansioihin muitakin dokumentteja (muistoja retkistä jne.), valokuvia, lasten töitä kotoa jne. Lapset itsekin laittoivat töitä ja materiaalia kansioon, esimerkiksi omia piirustuksiaan jne., joihin vanhemmat olivat kirjanneet lapsen ajatuksia.

Suunnitelmissamme oli pitää keväällä yhteinen vanhempainilta, jossa viimeinen tehtävä olisi tehty päiväkodissa. Kiireisen aikataulun vuoksi vanhempainilta peruttiin. Kotiin annettu viimeinen tehtävä kokosi toimintaa, mutta yhteinen ilta olisi paremmin antanut mahdollisuuden yhteiseen keskusteluun, vanhempien mielipiteiden kuunteluun ja yhteiseen kuluvan vuoden toiminnan pohdintaan ja arviointiin.

Kansion sisältö

Päiväkodissa kasvun kansioon laitettiin erilaisia *tehtäviä, kuvauksia päiväkotielämästä, töihin liittyviä arviointeja, haastatteluja, valokuvia, muita dokumentteja* (esim. esittelylehtiset retkikohteesta, pääsylippuja) jne. (vrt. Kankaanranta 1998, 77). Kaikki matematiikkatehtävät, useimmat äidinkieleen liittyvät tehtävät ja yhteisiin ympäristö- ja luonnontietotutkimuksiin liittyvät tehtävät ja tutkimustulokset ym. ns. perinteiset esikoulutehtävät jätettiin kansioon, niitä varten ei ollut omaa kansiota. Opettajat liittivät kansioon myös lasten haastatteluja, joissa kaikilta lapsilta oli kysytty mielipidettä samaan asiaan, esimerkiksi millainen olen, lempivärini, lempiruokani jne. Joissakin haastatteluissa kaikkien lasten mielipiteet oli kirjattu samaan haastatteluun ja monistettu kaikille (esim. meidän isä).Kansiossa oli myös esimerkiksi heti syksyllä kysytyt toiveet lasten retkikohteista, jotka kirjattiin ylös ja liitettiin yhteisenä koontina kaikkien lasten

kansioihin. Myöhemmin lapsia pyydettiin tuomaan päiväkotiin omat *kasetit*, joihin lapsia haastateltiin, joihin heidän laulujaan nauhoitettiin jne. Kasetti liitettiin kasvun kansioon.

Yhteistyö koulun ja muun lähiympäristön kanssa

Keväällä lapsia pyydettiin viemään kansiot mukaan kouluun tutustumispäivänä. Kahdella haastattelemallani lapsella (pojat C ja D), jotka olivat samassa koulussa, kansio oli kyllä mukana, mutta jäi eteiseen. Opettaja ei lasten mukaan katsonut niitä. Toisen lähikoulun opettaja katsoi kansiot ja ihasteli niitä, mutta totesi ryhmän opettajalle (B), ettei koulussa ole aikaa tehdä samanlaisia.

Erään ryhmän lapsen opettaja kauempana olevassa koulussa pyysi saada jättää kansion pidemmäksi aikaa katsottavakseen, jotta voisi tutustua lapseen paremmin. Tämä opettaja suhtautui kasvun kansioon myönteisesti ja innostuneesti. Poika, jonka kansioon hän halusi tutustua, oli hyvin hiljainen ja sulkeutunut päiväkodissa. Pojan äiti oli panostanut kasvun kansioon paljon ja laittanut kotoa materiaalia, jota opettajat kertoivat hyödyntäneensä ryhmässä esimerkiksi lapsen haastattelussa. Lapsen lääkäri oli myös antanut myönteistä palautetta kansiosta maaliskuussa. Kansio kertoi hänelle lapsen tunteista, käyttämistä väreistä, taidoista tehtävien suhteen jne. (opettajien portfoliopäiväkirja).

Kasvun kansio kasvatuskeskustelussa / toimintaa ryhmässä keväällä

Toukokuussa porfoliota käytettiin apuna kasvatuskeskustelussa, mikä osoittautui sekä keskusteluun osallistuneen lapsen että aikuisten kannalta onnistuneeksi ratkaisuksi. Konkreettisen kansion avulla lapsen oli helpompi pohtia kulunutta esikouluvuotta kuin ilman kansiota.

Opettajien arvioinnin mukaan kansio toimi yhteistyövälineenä sekä opettajien työn tukena muutenkin. Keväällä lapset arvioivat kasvun kansion avulla omaa kehitystään ja esittelivät kansiota enemmän toisilleen. Itsekin tutkijana näin ryhmässä käydessäni tilanteista, joissa lapset katselivat yhdessä kansioitaan ilman aikuisen aloitetta. Opettajien mielestä portfoliotoiminta alkoi kevätlukukaudella löytää muotonsa ja "selkiytyä", myös vanhemmat ymmärsivät heidän mielestään paremmin keväällä kansion merkityksen ja tärkeyden. Kyselyjen ja haastattelujen perusteella jotkut vanhemmat olivat hyvinkin mukana toiminnassa ja osallistuneet aktiivisesti siihen, joillekin toiminta jäi merkityksettömämmäksi.

6.3 Havainnointia toiminnan suuntaamiseksi

Portfoliotoiminnan havainnointi liittyi luonnollisesti kokonaisvaltaisesti koko prosessiin. Opettajat, jotka kantoivat päävastuun toiminnan toteuttamisesta, havainnoivat portfoliotoimintaa omassa työssään *osallistuvan havainnoinnin* keinoin, jolloin havainnointi on ei-systemaattista ja vapaasti käytännön tilanteessa muotoutuvaa (Hirsjärvi ym. 1997, 211). Tämä merkitsi *lasten toiminnan* seuraamisen ja *vanhempien osallistumisen* havainnoinnin lisäksi myös *oman toiminnan tarkkailua,* johon sisältyi myös *vuorovai-*

kutus portfolion avulla sekä lasten että vanhempien kanssa. Opettajat kirjasivat havaintojaan ja kokemuksiaan *portfoliopäiväkirjaan,* johon he merkitsivät muistiin tärkeinä pitämiään asioita, tapahtumia, kysymyksiä jne. Opettajille tärkeinä havainnoinnin välineinä olivat myös lasten *kasvun kansi*ot, jotka kertoivat sekä kunkin lapsen yksilöllisestä kasvusta ja kehityksestä että päiväkodin toiminnasta, samalla myös opettajien omasta työstä.

Itse tutkijana käytin havainnoinnissa osallistuvaa havainnointia aineistoa kerätessäni varsinaisesti vain yhden kerran (pienryhmän töiden valintatilanne). Toiminnan havainnoinnin pohjana oli siten opettajien havainnointi, jonka pohjalta keskustelimme yhteisissä säännöllisissä tapaamisissamme. Koko tutkimushankkeen lopullisessa arvioinnissa vanhempien mielipiteet ja huomiot, joita he toimintaan osallistuessaan omien kokemustensa ja havaintojensa perusteella esittivät, on otettu huomioon haastatteluiden aineistoa analysoimalla. Toiminnan aikana vanhemmilta tuli hyvin vähän ideoita ja palautetta toiminnan suuntaamiseksi.

Minulle tutkijana keskustelu opettajien kanssa oli "silta ja näköalapaikka" käytännön toimintaan, jonka perusteella pohdimme ja suunnittelimme toiminnan etenemistä. Myös lasten *kasvun kansiot*, joita katselin päiväkodissa käydessäni, kertoivat toiminnasta. Havainnointilapsen "Kallen" kanssa käymäni keskustelut ja hänen kansionsa säännöllinen seuraaminen, antoivat minulle kuitenkin mahdollisuuden seurata toimintaa yhden lapsen kohdalla lapsen näkökulmasta. Kallen kanssa keskustellessani sain myös omakohtaisen kokemuksen siitä, miten kansio voi toimia vuorovaikutuksen välineenä lapsen ja aikuisen välillä.

Havainnoinnin ja kokemusten myötä toimintaa suunnattiin erityisesti *töiden valikoinnin* osalta siten, että tilanne, jossa töitä valittiin kansioon, oli käytännössä toimiva. Valikointitilanne muuttui toiminnan aikana aiemmin kuvatulla tavalla. Keväällä, kun lapset olivat "päässeet sisälle" toimintaan ja pienryhmätoiminta oli myös kehittynyt, työt valittiin kerran kuukaudessa omissa pienryhmissä. Aikaa varattiin edelleen kokonainen viikko. Syyskaudella valikointitilanne ja siihen liittyvä arviointi olivat keskeisiä toiminnan havainnoinnissa. Kevätkaudella opettajat kiinnittivät huomioita lasten keskinäiseen *vuorovaikutukseen portfolion avulla*, samoin siihen, että kansion avulla aikuinen voi keskustella lapsen kanssa kahden ja näin antaa enemmän aikaa ja huomioita yhdelle lapselle. Portfoliopäiväkirjassa on keväällä mainittu juuri tilanteita, joissa lapset ovat keskenään katselleet kansioita ja esitelleet niitä toisilleen.

Havainnoinnin avulla saatiin toiminnasta tietoa ja kokemuksia reflektointia ja arviointia varten, joiden avulla toimintaa suunnattiin. Kun tutkimushanketta tarkastellaan yhtenä vuoden kestävänä syklinä, voidaan ajatella, että vuoden jälkeen koko tutkimushankkeen pohdinta ja arviointi perustui kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden havaintoihin. Tällainen "laaja" materiaali muodostui tutkimuksen koko aineistosta, joka koottiin aiemmin esitetyillä menetelmillä, esimerkiksi vanhemmat toivat teemahaastatteluissa tutkijan käyttöön omat havaintonsa.

6.4 "Se on hurjan elävä" - portfoliotoiminnan arviointia ja kehittelyä

Myös arviointia tapahtui kaikissa toiminnan vaiheissa ja koko ajan prosessin edetessä, vaikka yhteisiä kokoontumisiamme voi pitää eräänlaisina "pysähtymishetkinä", jolloin toimintaa arvioitiin ja suunnattiin. Varsinaisena loppuarvioina voi pitää opettajien haastattelua toiminnan jälkeen ja tutkimusraporttia johon on koottu eri osapuolien näkökulmat. Arviointiin on siten käytetty koko tutkimusaineistoa.

Vaikka asetimme toiminnalle tavoitteita, lähtökohtana oli sekä portfoliotoiminnalle että toimintatutkimukselle luonteenomainen avoimuus suunnata prosessia sen kuluessa havainnoinnin, kokemusten ja arvioinnin mukaisesti. Olimme avoimia myös vanhempien ja lasten suuntaan. Opettajia tutkimusvuoden jälkeen haastatellessani toinen opettajista kuvasi portfoliotoimintaa ja toiminnan prosessinomaisuutta seuraavasti (ks. Kankaanranta 1998, 68):

> Op. B: Kasvun kansiona miellän sen, että siinä on ninku mahdollisuus, että se on hurjan elävä. Elikä joka kerta se voi tulla ja muodostua ihan erilaiseksi ryhmästä riippuen...Et se, miten itsekin voi jonkin asian kokeakin, että hei, tänä vuonna voitas painottaa vaan tätä asiaa. Se ei tarvi olla ihan semmonen nyt. Et itellekin mieltää, ett se on hurjan elävä.

Tämän toimintakauden aikana yhteistyön osuus painottui siten, että opettajilla ja vanhemmilla oli mahdollisuus laittaa lapsesta kertovaa materiaalia kasvun kansioon. Lapsen omaa aktiivisuutta, itsearviointitaitoja ja oma-aloitteisuutta korostettaessa lähtökohta olisi ollut toinen. Tutkimushankkeen alussa opettajat ja minä tutkijana teimme valinnan, että yhteistyön edistämiseksi sekä vanhemmat että opettajat voivat osallistua kasvun kansion kokoamiseen. Silti lähtökohtana oli myös se, että kansio oli lapsen oma kansio, lapset hyväksyivät opettajien ehdotuksen tiettyjen töiden säilyttämisestä kansiossa. Myös toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu avoimuus siten, että mikään syntynyt toimintakäytäntö ei ole lopullinen tulos, vaan syntynyt (parempi) toimintakäytäntö muuttuu tilanteiden muuttuessa ja uusien haasteiden edessä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44-45).

Vuoden jälkeen oli siten selvää, että toteutunut toiminta ei ollut "ainoa oikea malli" portfoliotoiminnasta, vaan yksilöllinen, tietyssä ryhmässä tiettyjen lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa ja päätöksien ohjaamana syntynyt prosessi. Muut portfoliotoimintaan osallistuneet opettajat ja tutkijat ovat kokeneet samoin, portfoliosta ei voida antaa yhtä ainoaa oikeaa mallia(Linnakylä 1994b, Kankaanranta 1998).

Vaikka toimintatutkimuksen aikana tavoitteita usein muutetaan prosessin edetessä, tässä tutkimushankkeessa tavoitteet pysyivät samana. Tosin asetetut tavoitteet painottuivat toimintavuoden aikana siten, että yhteistyön ja lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja itsetunnon tukeminen olivat enemmän ja tiedostetummin esillä yhteisissä keskusteluissa, opettajien oman työn ja koko päiväkodin portfoliotoiminnan tukeminen saivat vähemmän huomiota. Tarkastelen seuraavassa toiminnan aloitusvaihetta portfoliotoiminnalle asetettujen *tavoitteiden* kannalta.

Lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen ja itsetunnon vahvistuminen

Lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä pyrittiin esikouluryhmän portfoliotoiminnassa tukemaan seuraavin keinoin:

- lapsi itse sai pääasiassa valita kasvun kansioon tulevat työt
- valikointilanteeseen liittyi lapsen omaa itsearviointia, jota aikuinen tuki
- aikuiset liittivät kasvun kansioon lapsesta kertovaa yksilöllistä materiaalia (haastattelut, mielipiteet, nauhoitukset, valokuvat jne.)
- vuorovaikutustilanteissa kasvun kansion välityksellä lapsi sai aikuiselta aikaa ja huomiota, näissä tilanteissa oli mahdollista myös syventää oppimista kansiossa olevista töistä, dokumenteista keskustelemalla
- kansion töissä ja dokumenteissa korostui lapsen osaaminen ja vahvat alueet
- kasvun kansio-toiminnassa toteutettu yhteistyö vanhempien ja opettajien kesken toimi yhdistävänä siltana eri kasvuympäristöjen välillä, molempien osapuolien tieto lapsesta lisääntyi (lapsen kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen).

Kasvun kansion mahdollisuudet tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä liittyvät portfoliotoiminnan taustalla oleviin sosiokonstruktivistisiin lapsen yksilöllisyyttä ja aktiivisuutta korostaviin käsitteisiin, joita on aiemmin jo käsitelty.(Ks. kuvio 5 s.37.) Itsearvioinnin avulla lapsen itsetuntemus lisääntyy ja käsitys omasta osaamisesta selkiytyy, mikä vahvistaa myös itsetuntoa (Linnakylä 1994b, 22-23; Kankaanranta 1998, 75). Lapsen osaamisen ja vahvuuksien painottaminen vahvistaa myös itsetuntoa.

Esikouluryhmän portfoliotoiminnassa aikuisten (opettajien ja vanhempien) ja lasten vuorovaikutus nousi esille sekä opettajien että vanhempien haastatteluissa. Se, että aikuinen antaa aikaansa lapselle kansiota katsellessa, heijastuu lapseen hyväksymisenä ja tunteena siitä, että lapsi on aikuiselle tärkeä. Myös useimmat dokumentointitilanteet (haastattelut, nauhoitukset, kirjatut mielipiteet jne.) vahvistavat lapselle, että hänen ajatuksensa, mielipiteensä ja arviointinsa ovat tärkeitä. Kansion kulkeminen kodin ja päiväkodin välillä vahvisti lapselle tämän yhteyden olemassaoloa ja hänen omaa arvoaan ja tärkeyttään molemmille kasvuympäristöille.

> Op. B: Lapsi kokee, että on tärkee, joo, myöskin että kotona justiin on tehty jotain plus myös se, että laps kokee , että hän on tärkee, kun hän tuo asian tänne päiväkotiin.

Vanhempien mielestä portfoliotoiminta edisti lasten kohdalla juuri itsetunnon vahvistumista (ks. tarkemmin luku 7.1).

Opettajien haastattelussa tuli esille, että lapset kokivat yleisesti kasvun kansiot tärkeinä ja mieluisina, samoin niiden esittelyn toisilleen ja aikuisille. Esille tuli myös itsearviointi ja oman kehityksen seuraaminen kasvun kansion avulla juuri siinä merkityksessä, miten lapsi on kasvanut ja kehittynyt ja oppinut. Omatoimisuus esimerkiksi töiden laittamisessa kansioon parani opettajien mukaan loppukeväästä, kun kansiosta oli tullut lapsille tärkeitä. Myös lapsen itsearviointikyky kehittyi.

Toiminta tuki lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä myös siten, että kansiosta saatua seuranta- ja arviointitietoa ja tietoa lapsen kotoa pystyi käyttämään lapsen kehityksen

tukemisessa. (Vrt. luku 7.) Yksilöllistä kasvua ja kehitystä korostavan kasvun kansion käyttö yhteistyövälineenä tuki sinänsä lapsen yksilöllistä kehitystä.

Opettajien mielestä portfoliotoiminta saavutti tavoitteensa lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemisessa ja itsetunnon vahvistamisessa. Sitä, miten se oli sitä käytännössä tukenut, oli heidän jo vaikeampi analysoida. Toimintakausi on lyhyt aika seurata ja arvioida esimerkiksi itsetunnon kehitystä, kaiken kaikkiaan sitä on vaikea tutkia. Niinpä tässä tutkimuksessa tavoitteen saavuttamista tältä osin on arvioitu vanhempien ja opettajien mielipiteiden ja teoreettisten näkökulmien perusteella. On ilmeistä, että portfoliotoiminta tukee sinänsä lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä ja itsetunnon vahvistumista. Tässä tutkimuksessa esiin nousivat edellä kuvatut asiat ja tilanteet.

Yhteistyön lisääntyminen ja vahvistuminen kodin ja päiväkodin välillä

Esikouluryhmän ja vanhempien yhteistyötä tarkastellaan tarkemmin luvussa 7.1. Syksyn kyselyssä heijastui vanhempien tyytyväisyys yhteistyöhön, mitään erityisiä ongelmia ei tullut esiin. Myös opettajien mielestä yhteistyö sujui hyvin. Portfoliotoiminnalla haluttiin kuitenkin lisätä vanhempien mahdollisuutta välittää tietoa päiväkotiin ja tarjota heille uusi kanava siihen ja yhteiseen kasvatustyöhön osallistumiseen.

Opettajat pitivät yhteistyötä tärkeänä yhteisen kasvatustyön perustana. Vanhempien mielipiteet ja toiveet otettiin huomioon esikouluryhmän toimintaa syksyn vanhempainillassa suunnitellessa. Syksyn kasvatuskeskustelussa sovittiin lapsen yksilöllisestä kasvatussuunnitelmasta. Opettajat näkivät vanhempien yksilölliset tarpeet yhteistyön suhteen ja olivat hyväksyneet sen, että vanhempien aktiivisuus, halukkuus ja voimavarat yhteistyössä vaihtelivat. Opettajat näkivät yhteistyön realistisesti myös siten, että siinä on kehitettävää, vaikka se yleisesti toimiikin hyvin.

Kevään kyselyssä vanhemmat arvioivat kasvun kansio-toiminnan *hyötyä kodin ja päiväkodin yhteistyölle omalla kohdallaan.* Eniten vanhemmat painottivat tiedon saantia kotiin päin (8 vastaajaa) (lapsen kehitys vahvat ja heikot alueet, toiminta päiväkodissa). Kaksi vastaajaa mainitsi myös tiedon välittämisen kotoa päiväkotiin.

> Joskus kansioon on livahtanut semmoisiakin asioita, joista ei ole ehditty puolin tai toisin keskustella → tieto välittyy kansion avulla kuitenkin. Lapsen tekemiset pk:ssa ja kotona eivät välttämättä ole samanlaisia, kun tiedot on kansiossa, lapsi nähdään "kokonaisena".
> Tarkempia tietoja päiväkodin tapahtumista ja voi välittää tietoja päiväkotiin.

Vastauksissa tuli esille myös, että yhteistyö on esikouluryhmässä ollut joustavaa ja avointa muutenkin, kasvun kansion merkitys yhteistyölle nähtiin vähäisenä (kaksi vastaajaa).

> Yhteistyö on ollut kaiken kaikkiaan joustavaa ja avointa. Kasvun kansio on toiminut nimenomaan lapselle tärkeänä muistikansiona ja seurannan välineenä.
> ...
> Yhteistyö on aina ollut kiitettävää! Olisi ollut ilman kasvun kansiotakin.

Näiden vastaajien lisäksi yksi vastaaja arvioi suoraan kasvun kansio-toiminnan hyötyä yhteistyölle vähäiseksi.Sekä kevään kyselyn että vanhempien haastattelujen perusteella kasvun kansio-toiminnan hyöty yhteistyölle vanhempien näkökulmasta nähtiin ennen

kaikkea siinä, että se välittää tietoa lapsesta ja hänen toiminnastaan päiväkodissa entistä paremmin. Kuitenkin yli puolet (6/10)vastaajista ilmoitti kevään kyselyssä (kysymys 9), että he olivat välittäneet kansion avulla myös tietoa lapsesta päiväkotiin.

Neljästä haastatellusta perheestä vain Kallen äiti (A) oli pohtinut portfoliota yhteistyön kannalta ja myös panostanut muita haastateltavia perheitä enemmän tiedonvälittämiseen kotoa päiväkotiin. Rooli havainnointilapsen äitinä on voinut olla taustalla lisäämässä äidin aktiivisuutta. Muut perheet arvioivat haastattelutilanteessa omaa aktiivista osallistumistaan vähäiseksi. Kaikki perheet olivat kuitenkin kansioon jotakin laittaneet. Vaikka vanhemmat eivät mieltäneet portfoliota niinkään yhteistyövälineeksi kodin ja päiväkodin välillä, katsottiin sen lisäävän ja laajentavan tietoa lapsesta ja tämän toiminnasta päiväkodissa.

Portfoliotoiminnan voidaan sanoa saavuttaneen tavoitteensa yhteistyön osalta siten, että se todella lisäsi vanhempien tiedonsaantia lapsen kehityksestä ja päiväkodin toiminnasta. Portfoliotoiminnan aikana painotettu vanhempien omaehtoinen tiedon välittäminen ja osallistuminen lähti joidenkin perheiden kohdalla liikkeelle, mutta pääosin vanhemmat osallistuivat lähinnä esikouluryhmästä annettuja portfoliotehtäviä tekemällä. Kasvun kansiolla on mahdollisuus toimia tiedonvälityksen ja osallistumisen kanavana kodista päiväkotiin päin, mutta tämän tutkimuksen aikana useimmat vanhemmat vasta "pääsivät sisään" ajatukseen, toteuttaminen jäi vähäisemmäksi. Myös opettajien mielestä kasvun kansio toi heille lisää tietoa lapsesta, mikä tuki heidän työtään ja päiväkotikasvatusta. Kasvun kansion käyttäminen yhteistyössä vahvisti erityisesti lapsen näkökulman esille tulemista, mikä on yhteistyön tavoitteiden toteutumisessa oleellista (vrt. Hujala ym. 1998, 141).

Opettajien työn kehittyminen

Asetimme portfoliotoiminnan aloittamisvaiheelle tavoitteeksi myös opettajien oman työn kehittymisen. Lähtökohtana oli ajatus, että portfoliotoiminta tarjoaa mahdollisuuden myös oman työn arviointiin, ja sen avulla saa palautetta omasta työstä.

Portfoliotoiminnan tukea päiväkotikasvatukselle kuvataan tarkemmin luvussa 7.1. Opettajien mielestä portfoliotoiminta "selkiytti heidän ammattikuvaansa" varsinkin vanhemmille, jotka portfoliotoiminnan avulla saivat kokonaisvaltaisemman kuvan esikouluryhmän toiminnasta ja päiväkotikasvatuksen sisällöistä. Opettajat olivat saaneet vanhemmilta palautetta juuri toiminnan monipuolisuudesta. Opettajien mielestä kasvun kansion välityksellä vanhemmat saivat tietoa myös tapahtumien ja tehtävien taustalla olevasta kasvatusajattelusta.

Kasvun kansion avulla opettajat saivat palautetta omasta työstään siten, että he pystyivät arvioimaan toimintaansa. Palaute omasta työstä opettajille itselleen toimi arvioinnin ja toiminnan suuntaamisen apuna ja auttoi siten myös ammatillisessa kehittymisessä.

Op. B: Ja myöskin omaa työtään, ett ton asian olis ehkä voinu tehdä jotenkin toisella tavalla.

Kasvun kansiosta tuli vuoden aikana opettajille vähitellen uusi työväline, joka ei ollut itsetarkoitus, vaan muodostui osaksi toimintaa. Vaikka opettajat hyödynsivät portfoliota

yhteistyövälineenä, oli se heille myös lapsen kehityksen seuraamisen ja arvioinnin väline. Kasvun kansio oli myös väline tukea ryhmän opettajien ja vanhempien kasvatusajattelussa tärkeinä pitämiä asioita.

Koko portfoliotoiminnan aloitusvaihe ja tutkimusprosessi esikouluryhmässä oli opettajille sinänsä ammatillisen kehittymisen mahdollisuus. Esikouluryhmän opettajat olivat aktiivisia ja innostuneita työstään ja halukkaita kehittämään sitä osallistumalla tutkimushankkeeseen. Toimintatutkimuksessa opettajat voivat itse toimia työnsä tutkijoina ja kehittäjinä. Opettajien osallistuminen oman työnsä kehittämiseen toimintatutkimuksen keinoin on nykyisin yleistä, vaikka raja reflektiivisen opettajan ja toimintatutkimuksen välillä on liukuva (Heikkinen & Jyrkämä 1999).

Tässä tutkimuksessa opettajien ammatillista kehittymistä ei erityisesti painotettu, vaikka se sisältyy yleensä kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen lähtökohta-ajatteluun (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35). Opettajat näkivät prosessin kehittämishankeena, jonka he kokivat työssään tärkeäksi (Niikko 1996, 116). Siten he eivät mieltäneet itseään niinkään oman työnsä tutkijoiksi, vaan yhteiseen kehittämishankkeeseen osallistujiksi. Toimintavuoden aikana he saivat omakohtaisen kokemuksen kehittämishankkeen toteuttamisesta.

> Op. A: Minä ainakin koen, että tätä oppi tekemään käytännössä...Kun sä kerran kuukaudessa tulit tähän ja kerroit ja me kerrottiin...Ett miten se tosissaan hyödyntää sitä lasta. Nyt me saatiin... siitä oikea kasvun kansio.

Tutkimusvuoden jälkeen opettajat olivat tyytyväisiä siitä, että portfoliotoiminta oli löytänyt ryhmälle sopivat muodot ja portfoliotoiminnasta oli tullut osa arkea. Opettajien ajattelussa näkyi kaiken kaikkiaan avoimuus jatkuvaan oman työn kehittämiseen. Onnistunut kokemus kehittämishankkeen toteuttamisesta omassa ryhmässä tutkijan avulla antoi opettajille kokemuksen myös reflektiivisestä oman työn suuntaamisesta. Perehtymällä syvemmin opettaja oman työnsä tutkijana-liikkeen periaatteisiin opettajilla on tulevaisuudessa hyvät lähtökohdat aktiivisesti toimia oman työnsä tutkijoina ja kehittäjinä myös ilman ulkopuolista tukea. Tässä tutkimushankkeessa olisin voinut tutkijana tukea opettajia enemmän perehtymään oman työn tutkimisen ja toimintatutkimuksen periaatteisiin. Opettajien oman työn reflektiivinen pohdinta yhdessä tutkijan kanssa kohdistui tutkimuksen aikana lähinnä portfoliotoiminnan käytäntöihin liittyviin asioihin. Tutkimuksen aikana olisi ollut mahdollista tarkastella yhdessä syvemmin myös opettajien kasvatusajattelun taustalla vaikuttavia asioita.

Koko päiväkodissa alkaneen portfoliotoiminnan tukeminen

Vaikka portfoliotoiminta aloitettiin koko päiväkodissa, aktiivinen roolini tutkijana ulottui vain esikouluryhmään. Koko päiväkoti osallistui yhteiseen koulutukseen ja tutustui ennen sitä varhaiskasvatuksen portfoliotoiminnasta saatavilla olevaan materiaaliin. Vaikka portfoliotoiminta aloitettiin kaikissa ryhmissä, toiminnan aktiivisuus ja siihen paneutuminen vaihteli ryhmittäin. Haastatellessani perhettä D vanhempien puheenvuoroista heijastui, että perheen nuoremman lapsen kohdalla toisessa ryhmässä portfoliotoiminta ei ollut niin aktiivista kuin esikouluryhmässä. Myös äiti C mainitsi, että perheen toinen lapsi, joka oli eri ryhmässä tutkimuspäiväkodissa, oli laittanut vain muutaman työn kansioonsa.

Äiti D: Ja kyllähän ton ninku huomaa, ett aikamoinen erohan täss on kun aatellaan siskon kansiota... Sehän keräs sinne ensin kaikkia niitä juttuja, mitä oli tehty ja sitten hän yks päivä otti ne kaikki pois sieltä sitte. Sen ninku näki, että se kansio..
I:... Ettei se toimi silleen, ett se on vaan lapsen varassa, että hän kerää sinne ja tekee...

Omien havaintojeni mukaan alle 3-vuotiaiden ryhmissä, joissa aikuisten osuus on yleensä suurempi kansion kokoamisessa, toiminta lähti aktiivisemmin käyntiin tutkimusvuonna kuin yli 3-vuotiaiden ryhmissä. Esikouluryhmän opettajat pohtivat haastattelussa, olisiko heidän pitänyt antaa enemmän tietoa toisiin ryhmiin.

Op. A: Sitä mietin, että oisko pitänyt antaa enemmän tietoa noihin muihin ryhmiin, vai onks se nyt vasta tästä eteenpäin? Vai onko muissa ryhmissä paljon tietoo sitten?
...
Op. B: Joiltakin tuli noin, ett kävivät meidän puolella kyselemässä ja katsomassa, mutta kyll se varmaan aika paljon koettiin, ett tää oli meidän homma. ..sä (tutkija) olit tässä mukana , niin kuin aikasemmin sanoin, niin sä näit sen tilanteen, ettei se alku aina niin, että on hetki justiin aikaa sille, että se arkirutiini tekee sen. Joskus on aikaa enemmän kasvun kansiolle, joskus vähemmän ja miten se pelaa. Ett sä et ollu siellä ninku unelmissa väärässä tällasessa kuvitelmassa, että kaikki keskittyy vaan tähän näin, ett homma menee eteenpäin ja joskus tulee jotain pulaa, niin kaikki ei toimikaan sen mukaisesti.

Opettajien kommenteista ilmenee, että arkielämä päiväkodissa oli joskus kiireistäkin. Vaikka esikouluryhmässä haluttiin panostaa kasvun kansio-toimintaan, ja portfolio oli keskeinen asia ryhmän toiminnassa, tapahtui päiväkodissa paljon muutakin. Päiväkodin henkilökunnan voimavarat olivat aika ajoin koetteilla henkilökunnan poissaolojen ym. syiden vuoksi, arjen olosuhteet eivät aina olleet suotuisat toiminnan kehittämiselle. Kuten toinen opettajista totesi, myös minulle välittyi kuva arjen todellisuudesta. Joskus molempia opettajia oli vaikea saada "irtautumaan" ryhmästä yhteiseen keskusteluun tai toinen heistä oli sairaana jne. Esikouluryhmässä portfoliotoiminta kuitenkin käynnistyi ja prosessi eteni koko toimintakauden ajan. Ryhmän opettajilla oli itsellään aktiivinen ja innostunut asenne toimintaan, mutta ulkopuolisen tutkijan ja tukihenkilön olemassaolo edisti toimintaa omalta osaltaan. Toimintatutkimuksen hyötyä voidaan pitää esikouluryhmälle oleellisena, sillä lähtökohdat kaikilla ryhmillä olivat muuten melko samanlaiset.

Tutkimusvuoden päätyttyä kyselimme yhdessä, olisiko meidän pitänyt tukea toisia ryhmiä enemmän. Lähtökohtana oli, että osallistuin aktiivisesti yhden ryhmän toimintaan, muut ryhmät voisivat halutessaan hyötyä tutkimusryhmän toiminnasta ja kokemuksista.. Opettajien kokemus toiminnasta siirtyisi vähitellen myös muihin ryhmiin heidän siirtyessään työskentelemän toisissa ryhmissä. Vaikka muita ryhmiä olisi varmasti jollakin tavalla voinut tukea enemmän tutkimuksen aikana, on muistettava, että prosessina hitaasti etenevä muutos- ja kehittämishanke vaatii aina aikaa työyhteisössä. Tutkimusvuoden aikana muut ryhmät eivät saaneet varsinaisesti paljoakaan tukea esikouluryhmältä omaan toimintaansa, mutta esikouluryhmän toimintatutkimushanke juurrutti koko päiväkodin portfoliotoimintaan.

Osallistujien kiinnostus ja aktiivisuus ja toiminnan merkitys osallistujille

Kevään kyselyssä (kysymys 2) vanhempia pyydettiin arvioimaan omaa kiinnostustaan ja osallistumistaan kasvun kansio-toimintaa kohtaan. Kaikki vanhemmat (10 vastaajaa)

olivat kiinnostuneita toiminnasta. Enemmistö (6) vanhemmista perusteli kiinnostustaan sillä, että kasvun kansion avulla he voivat *seurata oman lapsen kehitystä.*

Kevään kyselyn kysymyksessä kolme vanhemmilta kysyttiin, miten he ovat osallistuneet portfoliotoimintaan. Kaikki kymmenen vastaajaa olivat katselleet kansiota lapsen kanssa ja keskustelleet siitä ja melkein kaikki (9) olivat keskustelleet myös opettajan kanssa kasvun kansiosta. Kyselyyn osallistuneista suurin osa (7) oli myös osallistunut toimintaan siten, että oli laittanut kotona kansioon materiaalia. Vanhemmat arvioivat osallistuneensa toimintaan tavanomaisen aktiivisesti (kysymys 3). Kaksi perhettä oli mielestään hyvin aktiivisia, ja kaksi perhettä osallistui mielestään liian vähän. Vanhempien mielipiteet omasta aktiivisuudestaan ja osallistumisestaan ovat verrattavissa hyvin koontiin, jonka tein lasten kasvun kansioiden sisällöstä. Kotoa laitettujen töiden määrässä näkyy vanhempien osallistuminen. Taulukon töiden määrät ja vanhempien kuvaukset omasta aktiivisuudestaan ovat samansuuntaisia. (Ks. liitetaulukko 1, liite 4 .)

Vanhempien arvioimana suurin este/haitta osallistumiselle toimintaan oli ajanpuute (4 vastaajaa kuudesta).Tiedon puute ja epävarmuus mainittiin molemmat yhdessä vastauksessa, ja yksi vastaaja toi esiin oman laiskuuden. Vanhempien mukaan lasten suhtautuminen toimintaan heijastui vanhempiin siten, että lapsen innostus kasvun kansiota kohtaan aktivoi myös vanhempia.

Vanhempien mukaan (kysymys 5) portfoliot vietiin kotiin kolmessa perheessä noin kerran kuukaudessa ja kolmessa perheessä melko harvoin (kerran tai kaksi lukukaudessa tai harvemmin). Kahdessa perheessä kansio kävi kotona noin kerran kahdessa kuukaudessa. Kansio vietiin usein kotiin kahdessa perheessä, toisessa kerran viikossa ja toisessa kaksi kertaa kuukaudessa.Näissä hyvin aktiivisissa perheissä toisessa on selvästi nähtävissä, että lapsen aktiivisuus on vaikuttanut siihen, miten usein kansio on viety kotiin. Perheessä, jossa kansio vietiin kerran viikossa, aloite kansion viemisestä oli vanhempien mukaan ollut selkeästi lapsen, joka myös käytännössä huolehti kansion kotiin viemisestä. Haastatteluissa opettajat olivat sitä mieltä, että kansiot vietiin kotiin lähinnä päiväkodin ja opettajien aloitteesta muutamaa perhettä lukuun ottamatta. Myös enemmistö vastanneista vanhemmista oli sitä mieltä, että aloite kotiin viemisessä oli etupäässä opettajien. Vanhempien arvion mukaan lapsille oli hyvin tärkeää, että kansio vietiin myös kotiin.

Opettajat itse osallistuivat toimintaan hyvin aktiivisesti ja olivat siitä kiinnostuneita koko toiminnan ajan. Vaikka alussa oli joitakin käytännön ongelmia esimerkiksi valikointitilanteen suhteen, opettajat eivät lannistunet, vaan ratkaisut löydettiin. Kirjatussa koonnissaan opettajat painottivatkin sitä, että oma tapa toimia täytyy löytää itse. Opettajat olisivat itse tehneet kotiin enemmänkin tehtäviä, mutta pelkäsivät vanhempien väsyvän.

> Op.B: Mut itelle ninkun tuli, ett nää vanhempien kanssa nää tehtävät, niin se oli ninku mulle sellanen, että mä yritin vähän häntä (opettaja A:ta) jarruttaa, ett annetaanko me liian usein näitä.

Oman toimintansa ja osallistumisensa esteenä opettajien mielestä oli vain ajanpuute. Sekä opettajien että vanhempien näkökulmasta lapset osallistuivat toimintaan aktiivisesti, ja kasvun kansio oli heille tärkeä. Opettajien mukaan lapset "pääsivät paremmin sisälle" toimintaan kevätlukukaudella. Portfoliopäiväkirjan mukaan lapset keväällä

laittoivat kasvun kansioon omatoimisesti enemmän esimerkiksi muistoja retkiltä jne. Päiväkirjassa on myös mainintoja, että tietyt lapset katsoivat yhdessä kansioita ja esittelivät niitä toisilleen (ensimmäinen maininta joulukuussa).Lapset esittelivät kansioita mielellään esimerkiksi minulle, keväällä lapset katselivat kansioita yhdessä.

> Op. B: Loppuvuodesta se varsinkin korostui. Siinä se lähti että oikein sydäntä lämmitti, kun he ottivat itse sen kansion.

Kun vanhemmat pohtivat itselleen *tärkeintä asiaa toiminnassa* (kysymys 12), lapsi itse, *kansion tärkeys hänelle ja lapsen kokemukset* nousivat esiin. Seitsemästä avoimeen kysymykseen vastanneesta perheestä neljä painotti sitä että kansio oli lapselle tärkeä.

> Tiedon välittyminen lapsen kehityksestä sekä nähdä se kuinka tärkeä se on lapselle itselleen.
> Lapsen kokemukset.
> Tärkeintä on ollut nähdä lapseni innostus, oppiminen ja onnistumisen riemu.Hänelle tärkeät asiat ovat kasvun kansiossa itse valitsemina.
> Se on ollut lapsen oma juttu, jonka hän itse on halunnut esitellä.

Tiedon välittyminen lapsen kehityksestä mainittiin kahdessa vastauksessa ja kehityksen seuraaminen myös kahdessa vastauksessa. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille myös vuoden tapahtumien seuraaminen. Tiedon välittymisen lapsen kehityksestä ja kehityksen seuraamisen voi yhdistää, jolloin *lapsen kehityksen seuraaminen* kansion avulla nousee toiseksi keskeiseksi tekijäksi. Kankaanrannan (1998, 76) tutkimuksessa portfolion funktiot vanhempien näkökulmasta olivat tiedonsaanti päiväkodin toiminnasta, lapsen kasvun ja kehityksen seuranta ja lapsen kiinnostuksen kohteisiin tutustuminen, jolloin keskeisin funktio voidaan vanhempien osalta määritellä lapseen ja lapsen kokemusmaailmaan tutustumiseksi. Tässä tutkimuksessa vain yksi vastaaja toi esiin tiedonsaannin päiväkodin toiminnasta tärkeimpien asioiden joukossa. Lapsen kiinnostuksen kohteisiin tutustuminen mainittiin yhdessä vastauksessa (vrt. "hänelle tärkeät asiat ovat kasvun kansiossa itse valitsemina"). Kankaanrannan tutkimuksen vanhempien kannalta keskeisin funktio on verrattavissa tässä tutkimuksessa vanhempien esille tuomaan merkitykseen. Vanhempien mielipiteistä välittyy lisäksi keskeisenä ajatus: mikä on tärkeää lapselle itselleen, on sitä myös vanhemmille.

Vaikka tiedonvälitys yleisesti mainittiin, kukaan vanhemmista ei tuonut esille tärkeimpänä asiana kasvun kansion mahdollisuutta vanhempien omassa viestinnässä kodista päiväkotiin. Haastatteluissa eri perheillä kasvun kansion merkitys saattoi vaihdella, mutta myös yhtäläisyyksiä löytyi. Vanhempien arvioinnissa portfoliotoiminnan merkitystä itselleen oli luonnollisesti yhtäläisyyksiä sen kanssa, miten he perustelivat kiinnostustaan toimintaa kohtaan (kysymys 2). Myös kiinnostuksen perusteena olivat oman lapsen kehityksen ja kasvun seuraaminen ja tieto oman lapsen ajattelusta ja toiminnasta päiväkodissa. Kuitenkin tuolloin vain yksi vastaaja mainitsi selkeästi myös sen, että kansio on lapselle tärkeä.

> Olen huomannut, että se on lapselle "oma tärkeä" juttu, siinä voi seurata lapsen kehitystä ko. aikana, se on eräs vuorovaikutusväline kodin ja pk:n välillä.

Perheiden haastattelut vahvistivat kevään kyselyn tulosta kansion merkityksestä vanhemmille. Äiti B painotti kasvun kansion kertovan lapsesta päiväkodissa juuri siinä merkityksessä, että kasvun kansion avulla äiti *tutustui oman lapsen "päiväkotipuoleen"*, kansion avulla hän myös huomasi *lapsen kasvun ja sai tietoa lapsen taidoista, vah-*

vuuksista ja heikoista alueista erityisesti kouluun menoa ajatellen. Haastattelun lopuksi äiti totesi, ettei niinkään ole ajatellut kasvun kansiota yhteistyön kannalta, vaan kasvun kansio on *kertonut hänelle omasta lapsesta.* Perheen C äiti suhtautui myös myönteisesti kasvun kansioon, mutta piti omaa osallistumistaan vähäisenä. Hänelle kasvun kansio kertoi *ennen kaikkea lapsen kehityksestä ja toiminnasta päiväkodissa.* Äiti oli kotona kerännyt lapsen töitä talteen ja näki kasvun kansion hyvin samanlaisena. Perheen D vanhempien pohtiessa kasvun kansion merkitystä äiti ensimmäisenä mainitsi sen, että portfolion avulla *päiväkodista ja lapsen kokemusmaailmasta siellä saadaan entistä enemmän tietoa.*

Vanhempien ja opettajien mukaan kansio oli lapsille tärkeä. Tämä tuli esille myös lasten haastatteluissa. Perheen D poika piti kansiota itselleen tärkeänä, vaikka ei osannut perustella, miksi se sitä on. Hän kuitenkin perusteli selkeästi sen, miten kasvu ja oppiminen näkyy kansiossa.

> Poika D: Siten, kun täällä syksyllä mä oon tehny näitä tehtäviä pikkasen huonommin ja sitten täällä toisemmalla on tuota noin sitte oon tehny vielä paremmin.

Itselleni vahvistui kuitenkin käsitys, että kansio oli lapselle tärkeä ennen kaikkea siksi, että se oli hänen oma kansionsa, jossa oli hänen omia töitään ja hänestä kertovaa materiaalia. Lapset esittelivät töitään mielellään minulle ja nauttivat siitä, kun luin opettajien kirjoittamia haastatteluja tms.

Opettajille portfoliotoiminnan aloitusvaihe oli haaste, johon he rohkeasti ja avoimina lähtivät mukaan. Portfoliotoiminnan aloitusvaiheen alun käytännön ongelmista huolimatta opettajat kokivat onnistuneensa löytämään oman tavan portfoliotoimintaan, joka oli tässä ryhmässä ja tilanteessa sopiva.

> Op. B: ...että kasvun kansiona miellän sen, että siinä on ninku mahdollisuus, että se on ninkun hurjan elävä. Elikä joka kerta se voi tulla ja muodostua ihan erilaiseksi ryhmästä riippuen.

Opettajille koko prosessi oli haastava ja se motivoi heitä työssä.

> Op.A: Ja kyllä mä ainakin koen , ett se ninku motivoi tätä työtä mielettömästi... Ja mekin opittiin käyttämään tätä kansiota sit myös, et se ei ollukaan vaan tuolla, vaan se oli yksi juttu, meidän keskeisimpiä juttuja tässä vuodessa...Tavallaan se on tullu meille yhdeksi työvälineeksi. Ei pelkästään sen tutkimuksen aikana.

Portfoliotoiminnasta tuli opettajille keskeinen asia kasvatustyössä, vaikka portfolion hyödyntäminen käytännön työssä oli opeteltava asia. Portfoliosta tuli siis vähitellen tutkimushankkeen aikana opettajien käyttöön työväline, joka tuki lapsilähtöistä kasvatusajattelua. Se tuki myös pienryhmätoimintaa ja itsearviointia, jota ryhmässä harjoiteltiin tehtävien yhteydessä.Opettajien näkökulmasta aloitusvaiheen toiminta alkoi kevätlukukaudella jo sujua:

> Kevät palkitsi kaikki!

Vanhemmat suhtautuivat yleisesti hyvin myönteisesti portfoliotoimintaan. Erään vastaajan kommentti keväällä kuvannee monen muunkin ajatuksia:

Jatketaan samaan mallin, niin me vanhemmatkin uskaltaudumme enemmän mukaan ja yhteinen hyöty lisääntyy.

Toiminnassa kehitettävää – mikä olisi voinut olla toisin?

Vaikka vanhemmat sekä syksyn että kevään kyselyssä olivat mielestään saaneet riittävästi tietoa portfoliotoiminnasta toimintakauden aikana (kevään kyselyssä kaikki 10 vastaajaa), tiedon puute nousi esiin kuitenkin yleisesti toiminnan epäkohdista kysyttäessä (kysymys 14). Kuudesta avoimeen kysymykseen vastanneesta kolme henkilöä toivoi enemmän tietoa:

Alussa enemmän tietoa, kun aika oli niin lyhyt (1 vuosi).
Alussa informointia olisi voinut olla enemmän.
Monipuolisempi informaatio toiminnan alussa. Mitä tietoa päiväkodin henkilökunta haluaisi tietää.

Myös kohdassa, jossa kysyttiin ehdotuksia ja ideoita portfoliotoiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun, tiedon antamiseen kiinnitettiin huomiota. Toisaalta vain yksi vastaaja arvioi kevään kyselyssä (kysymys 3) tiedon puutteen haitanneen osallistumistaan. Myös haastatteluissa vanhempien tiedon saanti toiminnasta oli keskustelun aiheena :

H: No oisko joku asia voinu olla toisin, tiedotettiiks tarpeeks?
Äiti D: Ehkä just, että ehkä viel enempi , ett tää on kuitenkin sen verran uusi, että vaikka sä olit siitä hyvin puhumassa sillon vanhempainillassa... että vois sitten pitkin matkaa ikään kuin antaa vinkkejä... sit vois tukeekin vuoden mittaankin ja että ehkä kun me ei tiedetä, mitä henkilökunta haluaa tästä...ett mikä auttais taas heidän työtään.

Sama äiti palaa vielä myöhemmin aiheeseen kysyessäni, onko vanhemmilla ehdotuksia toiminnan parantamiseen. Perhe kaipasi lisää tietoa siitä, mitä henkilökunta odottaa toiminnalta ja millaisia töitä ja materiaalia vanhemmat voivat kansioon laittaa, jotta se hyödyttäisi henkilökuntaa. Myös Kallen äiti kaipasi konkreettista tietoa heti alkuun siitä, mitä kansioon voi laittaa.

Haastatteluissa tuli esiin myös se näkökulma, että vaikka mielenkiintoista tietoa saatiin esimerkiksi vanhempainillassa, paljon siitä "meni ohi", koska toiminta oli kaikille uutta. Perheen B äiti ehdottikin pidettäväksi esimerkiksi joulun aikaan tilaisuutta, jossa vanhemmat voisivat pohtia yhdessä kokemuksiaan ja kysellä asioista tarvittaessa. Vaikka vanhempainillassa kerroin vanhemmille konkreettisiakin esimerkkejä siitä, mitä kasvun kansioon voi laittaa, vanhempien oli vaikea ottaa vastaan tietoa toiminnasta, josta ei ollut aikaisempia kokemuksia. Opettajat pyrkivät kuitenkin kertomaan kansion merkityksestä vanhemmille esimerkiksi tehtäviä antaessaan. Opettajat antoivat tietoa myös itse tehtävässä. Palautetilaisuus joulun aikaan olisi ollut hyvä idea toteutettavaksi. Toisaalta tiedon tarve joidenkin vanhempien kohdalla tuli esille vasta kevään lopussa, toiminnan aikana opettajille tai itselleni ei mistään välittynyt viestiä tällaisesta tarpeesta. Keväällä opettajilla oli huoli lähinnä siitä, kokevatko vanhemmat kotiin annetut tehtävät liian rasittavina. Vaikka vanhemmat kaipasivat tehtävienkin lisäksi selkeitä neuvoja, ohjeita ja ideoita varsinkin toiminnan alussa, opettajilla oli asiaan myös toinen näkökulma: vanhemmille haluttiin jättää mahdollisuus omiin ajatuksiin ja luovuuteen.

Op.B: Et jos sä alat ninku neuvomaan , että sitä ja sitä ja sitä, niin ne aattelee, että voi ei. Minusta oli joskus ihana, kun nää vanhemmat itse polleena, ett hei me keksittiin laittaa vapusta joku. Ett ninku sekin, ett me annetaan vähän ninku täkyjä, ett mitä vois tehdä sinne, muttei kaikkee.

Opettajien kotiin vanhemmille ja lapsille yhdessä tehtäviksi antamat *portfoliotehtävät* oli tarkoitettu osaltaan tukemaan vanhempien osallistumista toimintaan Opettajat itse olivat melko varovaisia antamaan tehtäviä, sillä he eivät olleet varmoja siitä, miten työläiksi vanhemmat tehtävät kokivat muiden kiireidensä ohella. Opettaja B oli heistä varovaisempi antamaan tehtäviä kotiin, sillä hän oli ymmärtänyt erään äidin palautteesta, että tehtäviä tuli liian usein. Toisaalta haastatteluissa kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä. että tehtäviä olisi pitänyt olla enemmän, jotta vanhemmat olisivat paremmin päässeet mukaan toimintaan. Kuitenkin esimerkiksi perheessä D ajankäyttö, ajan uhraaminen toimintaan, nähtiin myös kielteisenä tekijänä, vaikka perhe toivoi enemmän tehtäviä. Kallen äidin mukaan kansion tekemiseen oli kotonakin aikaa, jos kansiota piti esimerkiksi viikon kotona. Kansiota voi tehdä silloin, kun on aikaa, ei juuri määrättynä iltana tai päivänä. Toiminnassa olikin tärkeää se, että kasvun kansioita sai kuljettaa halutessaan kotiin.Mahdollisuus tähän haluttiin säilyttää jatkossakin.

Kevään kyselyn mukaan vanhemmat olivat saaneet pääosin riittävästi tukea ja ohjausta toimintaan osallistuakseen, mutta haastatteluissa tarkemmin asiasta keskusteltaessa, vanhemmat toivoivat enemmän konkreettista tukea. Tällaista tukea olisi heidän mielestään voinut olla konkreettiset tehtävät ja kyselyt kotiin. Myös vanhempien aktiivinen muistuttaminen ja rohkaisu kansioiden kotiin viemiseksi mainittiin.

Kotiin annetuissa tehtävissä oli selkeästi kerrottu, miten sen voi tehdä. On kuitenkin mahdollista, että joiltakin vanhemmilta on tehtävä "mennyt ohi" esimerkiksi kiireen vuoksi. Myös tehtäviä antaessaan opettajat pyrkivät kertomaan niistä jotakin. Tällaisissa päivittäisissä tapaamisissa ja keskusteluissa opettajat myös kertoivat kasvun kansiosta ja tehtävien merkityksestä. Opettajat myös antoivat palautetta kansioihin laitetuista töistä, ja vanhemmat itsekin muistuttivat opettajia katsomaan kotona laitettua materiaalia. Haastattelussa opettajat toivat kuitenkin esille sen, että tulevaisuuden toiminnassa tulee systemaattisemmin tehtävien yhteydessä, keskustellessa niistä jne. antaa vanhemmille tietoa kasvun kansiosta ja sen merkityksestä. Opettajat itse näkivät juuri tiedon antamisen asiana, jonka avulla he voivat tukea vanhempien osallistumista. Vaikka vanhemmat haastatteluissa toivoivat tehtäviä lisää, voi kysyä, miten tehtävät olisi todella käytännössä otettu vastaan, jos niitä olisi ollut huomattavasti enemmän.

Aiemmin esiin tullut yhteinen vanhempainilta toiminnan lopuksi keväällä olisi mielestäni ollut tärkeä yhteisen koonnin, pohdinnan ja arvioinnin vuoksi. Vanhempainillassa vanhemmilla olisi ollut mahdollisuus tutustua myös toisten lasten kansioihin ja keskustella toisten vanhempien kanssa. Kevään viimeinen portfoliotehtävä korvasi illan.

7 PORTFOLIO KODIN JA PÄIVÄKODIN YHTEISTYÖSSÄ KONTEKSTUAALISEN KASVUN TOIMIJATASOJEN NÄKÖ - KULMASTA

7.1 Portfolio kasvattajien yhteistyössä - "se on yksi keino yhteistyölle"

Portfoliota *vanhempien ja opettajien yhteistyövälineenä* tarkastellaan yhteistyön tavoitteita (lapsen kehityksen tukeminen, vanhempien tukeminen kasvatustyössä ja päivähoitokasvatuksen kehittäminen) vasten. Näistä tavoitteista ja teoreettisesta viitekehyksestä nousseista keskeisistä näkökulmista olen muodostanut seuraavat tarkastelunäkökulmat:

- portfoliotoiminnassa käytetyt yhteistyömuodot

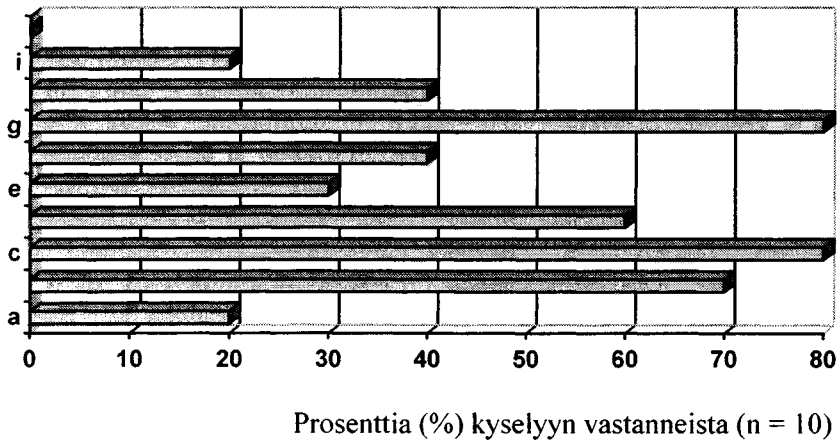
- portfoliotoiminnan tuki kotikasvatukselle

- portfoliotoiminnan tuki vanhempien osallistumiselle päivähoitokasvatukseen ja kodin ja päiväkodin vastavuoroiselle vuorovaikutukselle

- portfoliotoiminnassa käytettyjen yhteistyömuotojen tuki päiväkotikasvatukselle

Luvun otsikko on erään vanhemman kommentti kevään kyselyn "muut terveisenne"-kohdasta. Tulosten tarkastelussa portfolio opettajien ja vanhempien yhteistyövälineenä painottuu , sillä tämä näkökulma oli tutkimuksessa keskeinen.

Portfoliota *yhteistyömuotona* käsiteltiin kevään kyselyssä kysymyksessä 9. Vanhemmat saivat vastata kysymyksessä valmiisiin vaihtoehtoihin, joihin olin teorian ja kokemusten pohjalta laatinut kymmenen vaihtoehtoa. Kysymys oli kaksijakoinen siten, että ensin vanhemmilta kysyttiin, missä yhteistyömuodoissa ja -tilanteissa portfoliota voi heidän mielestään käyttää. Vanhempia pyydettiin sitten alleviivaamaan ne vaihtoehdot, joissa portfoliota oli kuluneen vuoden aikana käytetty. Vanhempien mielestä portfoliota voi käyttää kaikissa esitetyissä yhteistyömuodoissa ja yhteistyötilanteissa. Kasvun kansion käyttömahdollisuuksia eri yhteistyömuodoissa tarkastellaan kuviossa 7.



Kuvio 7 Kasvun kansion käyttömahdollisuudet yhteistyövälineenä

a päivittäiset keskustelut – 2 vastaajaa
b kasvatuskeskustelut vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa (syksyisin ja keväisin) - 7 vastaajaa
c tiedon välittäminen päiväkodista kotiin – 8 vastaajaa
d tiedon välittäminen kodista päiväkotiin - 6 vastaajaa
e vanhempainillat, teemaillat – 3 vastaajaa
f lapsen yksilöllisen kasvatussuunnitelman tekeminen – 4 vastaajaa
g lapsen kehityksen arviointi – 8 vastaajaa
h päiväkotikasvatuksen arviointi oman lapsen kohdalla – 4 vastaajaa
i päiväkodin toiminnan arviointi – 2 vastaajaa
j muu

Yksi vastaajista ei merkinnyt mitään vaihtoehtoja ja yksi vastaaja ei alleviivannut vaihtoehtoja lainkaan.

Vanhempien vastauksissa tiedon välittäminen päiväkodista kotiin (c) ja lapsen kehityksen arviointi (g) , kasvatuskeskustelut vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa (b) ja tiedon välittäminen kodista päiväkotiin (d) nousivat esiin tärkeimpinä yhteistyömuotoina.

Syksyn kyselyn mukaan vanhemmat pitivät hyödyllisimpänä yhteistyömuotona kahdenkeskisiä keskusteluja (vrt. kasvatuskeskustelut) ryhmän opettajan kanssa lapsen asioista

(11/13 vastaajaa).Tutkimuksissa on todettu, että vanhemmat ovat erittäin kiinnostuneita yhteistyöstä, joka koskettaa heidän omaa lastaan ja perustuu kasvattajien keskinäiseen mielipiteenvaihtoon (Huttunen 1981). Syksyn kyselyn tulos vahvisti osaltaan tätä näkemystä. On huomattava, että ko. kysymyksessä ei esitelty erikseen vaihtoehtona päivittäistä keskustelua lasta tuotaessa ja haettaessa. Tällainen vuorovaikutus luo pohjan muulle yhteistyölle (Reazor 1994). Sekä vanhempien että opettajien haastatteluissa päivittäinen keskustelu ja asioista sopiminen nousi luonnostaan esille ja nähtiin tärkeänä yhteistyön muotona, sen perustana.

> Op. A: Ja kyllä se päivittäinen yhteistyö, se kuulumisten vaihto, niin sehän on ykkösasia.
> Op. B: Face, minusta, kasvotusten, se on ninku tärkee.

Vain kaksi kevään kyselyyn vastaajaa oli sitä mieltä, että kasvun kansioita voi käyttää päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja keskustelussa ja että kansiota on myös heidän kohdallaan käytetty päivittäisessä keskustelussa. Nämä vastaajat tuskin ovat käyttäneet portfoliota päivittäisissä keskusteluissa sanan varsinaisessa merkityksessä joka päivä. Taustalla lienee ajatus keskustelusta silloin, kun vanhemmat päiväkodissa käydessään tapaavat henkilökuntaa. Kysymyksen vaihtoehto olisi tullut muokata paremmin. Haastatteluissa vanhemmat ja opettajat eivät tuoneet juurikaan esille kasvun kansion merkitystä tällaisessa vuorovaikutuksessa. Sen nähtiin kuitenkin tukevan sitä silloin, kun päivittäin ei ehditä esimerkiksi kiireen vuoksi vaihtaa kuulumisia.

> Äiti B: ... Mutta mä oon ajatellu, että niitä vanhempia kohtaan, joilla on esimerkiks kauhee kiire, ett ne tuo lapsen tänne ja sitte ne lähtee. Illalla sitten kovalla kiireellä hakee. Ja välttämättä tossa ei oo edes näitä opeja... Niin täähän on hirveen hyvä, koska nää kaikki retket ja kaikki nää tapahtumat on niin selkeesti siellä läpikäyty...

Kasvun kansion merkitys päivittäisen vuorovaikutuksen välineenä siis jäi käytännössä ja vanhempien arvioimana mahdollisuutena vähäiseksi. Kasvun kansion mahdollisuudet tiedon välittäjänä, lapsen kehityksen arvioinnissa ja tukena kasvatuskeskusteluissa nähtiin hyvinä sekä kevään kyselyn että haastattelujen perusteella.

Kankaanrannan (1998, 76) mukaan portfolion yksi funktio päivähoidossa on ollut tiedon välittäminen. Tällöin on painottunut sen suunta päiväkodista kotiinpäin. Tässä tutkimushankkeessa halusimme painottaa yhteistyön suuntaa kodista päiväkotiin päin. Vanhempien vastauksissa painottui tiedonkulun suunta päiväkodista kotiinpäin siten, että kuusi vastaajaa oli merkinnyt vaihtoehdon d (tiedon välittäminen kodista päiväkotiin) ja kahdeksan vastaajaa kohdan c (tiedon välittäminen päiväkodista kotiin). Haastattelutilanteissa vanhemmat painottivat kasvun kansion merkitystä juuri siinä, että se välitti tietoa omasta lapsesta, hänen kehityksestään ja hänen kokemuksistaan päiväkodissa ja toisaalta kertoi vanhemmille päiväkodin toiminnasta. Havainnointilapsen äiti oli niistä viidestä vanhemmasta, joita haastattelin, parhaiten tiedostanut kasvun kansion mahdollisuudet välittää tietoa kodista päiväkotiin ja myös eniten panostanut siihen. Tässä perheessä kansioon oli kotona laitettu kevääseen mennessä yhteensä 14 työtä / tehtävää, kun taas muissa haastatteluun osallistuneissa perheissä töiden lukumäärä oli pienempi (ks. liite 4). Kasvun kansiota tiedon välittämisen välineenä sekä päiväkodista kotiin päin että kodista päiväkotiin päin äiti A arvioi ja kuvaa seuraavasti yhteistyöhön liittyvän kysymyksen kohdalla, vaikka haastattelija ei siitä vielä mitään kysynytkään:

> H: ...minkälainen merkitys sun mielestä tällä päiväkodin ja kodin yhteistyöllä on...?

Äiti A: Ehdottomasti tärkee ja tarpeellinen... Kansiossa se ei kyllä kauheesti näy... Se yhteistyö. Ett sais olla enempi. Ett siin sais olla kommentteja enempi siit ryhmän ohjaajilta... Ja sit enempi kotoo... Ett siin ei välttämättä, ... ett Kalle valitsee, ett tän mä haluun kansioon, ett se on kiva... Niin , ei siin kauheesti sitä yhteistyötä tuu..
H: Nii, ett. No ehkä se sitten jotenkin kertoo, mitä Kalle on tehnyt päiväkodissa...
Äiti A: Niin, niin. Tai millanen Kalle on päiväkodissa ja mitä se tekee... Ja sit mä taas ninku puolestani kerron, ett millanen Kalle on kotona ja mitä se tekee... Koska ainakin Kallen tapauksessa niin hän on aivan erilainen päiväkodissa ja kotona.

Äidin odotukset kasvun kansiota kohtaan yhteistyövälineenä tulivat ilmi heti haastattelun alussa. Äiti oli odottanut päiväkodilta enemmän lasta kuvaavia kommentteja ja opettajien arvioita. Äidin yhteistyöhön kohdistuvat odotukset liittyivät juuri tähän suoraan vuorovaikutukseen, viestintään ja tiedon välittämiseen. Hän ei mieltänyt tässä vaiheessa, että yhteistyötä voi tukea sekin, että kansion työt kertovat lapsesta. Haastattelukuvauksesta näkee, miten äiti oivaltaa tämän asian haastattelijan kommentin avulla.

Yhteistyön keskeinen tehtävä on yhdistää kodin ja päiväkodin asiantuntijuus ja tiedot lapsesta tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä sekä molempien osapuolien kasvatustehtävää, siten että molemmissa kasvuympäristöissä lapsen "kuva tulee kokonaiseksi" yhteistyön vuorovaikutuksen avulla (Hujala ym. 1998). Äiti A toi edellä kuvatussa haastattelussa tämän tarpeen äidin näkökulmasta selkeästi esille. Hän näki yhtenä kasvun kansion hyötynä itselleen juuri sen, että sen avulla voi lähettää viestiä päiväkotiin ja erityisesti kertoa siitä, millainen Kalle on kotona. Äidin mielestä sekä opettajat että hän itse olisivat voineet laittaa enemmän materiaalia kasvun kansioon. Muissakin perheissä haastattelutilanteessa havahduttiin näkemään, millaisia mahdollisuuksia olisi ollut laittaa lapsen kanssa ja lapsesta kertovia töitä ja materiaalia kansioon tai pahoiteltiin sitä, että töitä oli kotoa laitettu niin vähän.

Äiti C: Nyt mua käy tavallaan kaduttamaan, ett ois pitäny enemmän laittaa. Mut ei sitä tuu aatelleeks sitten aina. Ois hyvin voinu laittaa enemmän siihen kaikkia töitä ja tommosia juttuja, mitä kotona on tapahtunut.

Äiti oli kuitenkin kevääseen mennessä laittanut yhdessä lapsen kanssa kansioon kuusi työtä (kolmen päiväkodista annetun tehtävän lisäksi kolme lapsen kotona ja kuvataidekoulussa tekemää työtä, jotka äidin mielestä olivat hienoja. Äiti D arvioi kansion tiedonvälitysmahdollisuutta ja omaa osuuttaan siinä:

Äiti D: No sit mä just aattelin, että kun sitä jotenkin niin kauheen huonosti on sitä itte täyttäny. Mä en jotenkin osannu ajatella, mitä sinne laittaa, ett jotenkin sitä tuntuu, että ne kotijutut on niin arkipäiväsiä niihin... Mutta ehkä se kansio ei oo , ainakin musta tuntuu, ettei oo toiminu niin päin (kotoa päiväkotiin päin), ett se on enempi...et se on ehkä enempi ollu sitä, mikä tulee suusanallisesti vaihdettua.

Äidin puheenvuorosta ilmenee, että hän ymmärtää, että henkilökunnalle on tärkeä välittää tietoa lapsen arjesta kotona.

Äiti D: ... Koska kyllä musta on kauheen tärkee, ett henkilökunta tietää, ett mimmonen se meidän arki on ja mimmonen se meidän lapsi on. Ja sillä tavalla välittää lapsesta sitte semmosta tietoo päiväkotiinkin päin...
Isä D: Se suhtautumismaailma, ett miten johonkin asiaan suhtaudutaan, ett täällä henkilökunta voi lukea sitä, ett se osaa ajatella meidän mielipiteitä.

Perheen isä tuo esille, miten lapsesta kertovan tiedon lisäksi perhe voi välittää laajemmin perheen ajattelua ja arvomaailmaa päiväkotiin. Taustalla vaikuttanee ajatus siitä, että henkilökunta voi siten tukea samansuuntaista kasvatusta ("että se osaa ajatella meidän mielipiteitä").

Vanhemmat näkivät kahdenkeskiset keskustelut päiväkodin henkilökunnan kanssa tärkeinä. Seitsemän kevään kyselyyn vastannutta vanhempaa oli sitä mieltä, että portfoliota voi käyttää apuna *kasvatuskeskustelussa*. Tutkimuspäiväkodissa esikoululaisten vanhemmilla oli syksyn kasvatuskeskustelun lisäksi palautekeskustelu keväällä ennen kouluun lähtöä. Kyselyn aikaan suurin osa vanhemmista oli jo ollut palautekeskustelussa, mutta haastattelujen aikaan huhtikuussa vanhemmilla ei vielä ollut kokemusta palautekeskusteluista. Tutkimusryhmässä otettiin ensimmäisen kerran lapsi mukaan palautekeskusteluun siten, että vanhemmilla oli mahdollisuus jäädä lopuksi keskustelemaan kahden kesken opettajan kanssa. Mukana olivat myös ensimmäistä kertaa kasvun kansiot, joiden avulla osapuolet yhdessä pohtivat ja arvioivat kulunutta esikouluvuotta ja lapsen kehitystä ja kasvua.

Kyselyssä kysymyksen yhdeksän kohdat f (lapsen yksilöllisen kasvatussuunnitelman tekeminen), g (lapsen kehityksen arviointi), h (päiväkotikasvatuksen arviointi oman lapsen kohdalla) ja i (päiväkodin toiminnan arviointi) voivat sisältyä kaikki kasvatuskeskusteluun, jossa voi lasta koskevan suunnittelun ja arvioinnin lisäksi arvioida myös koko toimintaa ja toimintaa oman lapsen kohdalla. On kuitenkin huomattava, että näistä kohdista vain lapsen kehityksen arvioinnin (g) oli merkinnyt kahdeksan vanhempaa, muissa kohdissa merkintöjä oli vähemmän. Kehityksen ja toiminnan suunnittelua ja arviointia tapahtuu jatkuvasti koko toimintakauden ajan. Kasvatuskeskustelut luovat pohjan kuitenkin jatkuvalle ja systemaattiselle suunnittelulle ja arvioinnille siten, että vanhempien ja henkilökunnan asiantuntijuus voidaan yhdistää. Tavoitteita ja suunnitelmia on mahdollista tarkistaa tarvittaessa ja tilanteiden muuttuessa, ja suunnittelu ja arviointi kietoutuvat toisiinsa läpi toimintakauden (Hujala ym. 1998, 101). Hujalan ym. (1998, 79) mukaan suunnittelu ja seuranta tulisi liittää kasvun kansioon, jos sellainen on käytössä. Tutkimuspäiväkodissa kokemukset olivat myönteisiä.

Haastatteluissa sain mukaan vain opettajien näkökulman uuteen palautekeskustelukäytäntöön, jossa olivat mukana myös lapsi itse ja portfolio kertomassa lapsesta ja toimintavuodesta. Opettajat kokivat käytännön hyvin myönteisenä. Myös vanhempien vastaukset loppukyselyssä tukevat sitä, että heidän mielestään kansiota voi käyttää kasvatuskeskustelussa hyvin. Opettajat kuvasivat tilannetta:

> Op. A: Plus että me laajennettiin se keskustelu nii, että laps oli mukana.
> Op. B: Joo, ett se edesautto asiaa... Siinä mentiin läpi näin, ett mitä oot tehny syksyllä ja mitä keväällä.
> Op A: Saatiin irti enemmän.
> Op. B: Ett suoraan sanoen ilman sitä kansioo olis ollu ehkä vaikeempi.Seurata. Ett tähän täytyy sanoo, ett muutamia oli kyllä vähän, oli sellanen, ett oli ajatus jossain muualla. Kun otti sen kansion esille, siten se innostui siihen taas.

Opettajien mielestä kasvun kansioilla oli tärkeä merkitys palautekeskustelussa juuri siinä, että se konkreettisena välineenä auttoi lasta pysymään mukana keskustelussa. Ilman sitä lasten olisi ollut vaikea mieltää tilannetta.

Kysymyksessä yhdeksän, sen toisessa osassa, vanhemmat alleviivasivat ne yhteistyömuodot, joissa heidän mielestään kasvun kansiota oli käytetty toimintakauden aikana. Kysymyksen yhdeksän molemmissa osissa (mahdollisuudet ja toteutunut käytäntö) painottuivat samat yhteistyömuodot eli kasvatuskeskustelut, tiedon välittäminen sekä kotiin että päiväkotiin ja lapsen kehityksen arviointi. Kyseisen kysymyksen kaksijakoisuus ja alleviivaaminen rengastamisen lisäksi hämmensi ainakin yhtä vastaajaa, joka jätti alleviivaamatta kokonaan. Kysymysten määrä kuitenkin oli kaikkiaan niin suuri, että yhdistämisen taustalla oli ajatus tehdä lomake selkeämmäksi.

Tuloksissa heijastuvat luonnollisesti vanhempien omat kokemukset ja käsitykset varsinkin suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä kohdissa. Eri vanhemmat liittävät arvioinnin eri tilanteisiin ja toteuttavatkin sitä eri tavoin. Kaikki vanhemmat eivät arvioi kansiota katsoessaan samalla päiväkodin toimintaa tai sen onnistumista oman lapsen kohdalla, vaikka he arvioivat lapsen kehitystä. On mahdollista, että jotkut vanhemmat eivät liitä arviointia lainkaan kasvun kansioon, vaan kokevat vain saavansa sen avulla tietoa lapsesta ja toiminnasta päiväkodissa. Kasvun kansion funktiot ja painotukset eri perheissä myös yhteistyöhön liittyen vaihtelevat.

Teoreettista viitekehystä vasten asiaa tarkastellessa voi kuitenkin nähdä mahdollisuudet, joita portfoliotoiminta tarjoaa, ei pelkästään lapselle tämän itsearviointiin liittyen, vaan myös vanhemmille suhteessa oman lapsen kasvun ja oppimisen sekä päiväkodin toiminnan arviointiin. Portfolio näyttääkin sopivan hyvin osaksi lapsikohtaista yhteissuunnittelun mallia (ks. s.31), jossa se voi välittää tietoa sekä kodista että päiväkodista yhteisen suunnittelun tueksi samalla kun toimii arvioinnin välineenä. Kasvun kansiota voidaan myös käyttää kasvatuskäytäntöjen / oppimisaktiviteettien suunnittelussa. Tutkimuksen aikana se ei vielä ollut mahdollista syksyn yhteisessä keskustelussa, koska kansioissa ei vielä ollut materiaalia edellisiltä vuosilta. Opettajat kuitenkin saivat arviointitietoa toimintansa suuntaamiseen vuoden aikana myös kasvun kansioista. Tutkimusvuoden aikana vanhemmat välittivät kasvun kansion välityksellä tietoa lapsesta ja hänen toimistaan kotipiirissä. Kasvun kansio voidaan siten liittää malliin myös *välittäjäksi*, jonka avulla lapsen kokemusmaailma kotona ja perheen kulttuuritausta voi vanhempien haluamalla tavalla osaltaan siirtyä päiväkotiin ja sen tueksi opettajan työhön ja päiväkotikasvatukseen. Portfoliotoiminta lapsilähtöisenä toimintana muodostui tutkimuspäiväkodissa myös tärkeäksi osaksi arjen toimintoja. Portfoliotoimintaa voi käyttää *välillisesti osallistumisessa* esimerkiksi kasvatuskeskusteluissa suunnittelun ja arvioinnin apuna, mutta sitä voidaan käyttää myös *välittömän ja aktiivisen osallistumisen kanavana* välittämässä lapsen ja perheen näkökulmia päiväkotiin.

Kasvun kansio osana yhteistyötä voi *vahvistaa lapsen subjektiutta* uudella tavalla, tukeehan se lapsen näkökulman esille tuomista vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan keskusteluissa ja lapsen osallistumista oman kasvunsa ja kehityksensä arviointiin yhdessä vanhempien ja henkilökunnan kanssa.

Portfoliotoiminnan tuki kotikasvatukselle

Kodin ja päivähoidon yhteistyön taustalla on koko päivähoidon yleistavoite, kotikasvatuksen tukeminen (Hujala ym. 1998). Tarkastelen tuloksia kahdesta näkökulmasta, ensinnäkin, miten vanhemmat arvioivat portfoliotoiminnan tukeneen kasvatustaan, ja toi-

seksi, miten portfoliotoiminta on tukenut kotikasvatusta, kun sitä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti yhteistyön keskeisiä teoreettisia näkökulmia vasten.

Kevään kyselyn kysymyksessä 7 kysyttiin niitä asioita, joita kasvun kansio-toiminta vanhempien mielestä tukee tai edistää lapsen kehityksessä. Kevään kyselyn kysymyksen 7 (ks. liite 3) ensimmäisessä osassa vanhemmat merkitsivät annetuista vaihtoehdoista ne, joihin portfoliotoiminnalla heidän mielestään on myönteistä vaikutusta lapsen kehityksessä.Taulukossa 2 näkyy, kuinka moni vastaaja on valinnut esitetyn vaihtoehdon.

Taulukko 2 Portfoliotoiminnan myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen

Asia, jota kasvun kansio tukee lapsen kehityksessä (loppukyselyn kysymys 7)	**Vastaajien lukumäärä**
i oman mielipiteen ilmaiseminen ja perustelu	10
h oman toiminnan ja taitojen ja oman kasvun ja kehityksen arviointi	9
a itsetunnon ja minä-kuvan kehittyminen	8
b lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen	7
g omien vahvojen alueiden löytyminen	7
d vastuuntunnon kehittyminen	5
f oppiminen	5
c omatoimisuuden kehittyminen	4
e vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen	3
j muu	-

Kaikki vastaajat (10) olivat valinneet kohdan i (oman mielipiteen ilmaisu ja perustelu). Kohta e (vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen) sai vähiten merkintöjä.

Esikouluryhmän portfoliotoiminnassa tuli selkeästi esille oman mielipiteen ilmaisu ja perustelu sekä kansiossa olevien tehtävien että töiden valintatilanteen myötä. Koska lapsen valintaperuste kirjattiin ylös työhön, toteutettu itsearviointi välittyi selkeästi myös vanhemmille. Haastatellut vanhemmat pitivät myös tärkeänä oman mielipiteen ilmaisemista ja esilletuomista ja arvioivat sitä esimerkiksi portfolioon liittyvän lapsen oman itsearvioinnin yhteydessä (vrt. itsenäisyys, itsetunto).

> Äiti D: Niin musta juuri se, että mä ainakin näkisin, ett me halutaan semmosta, että pystys keskustelemaan... et juuri siitä arvioinnista, ett näkee hyviä ja huonoja puolia, mut myöskin siihen, että ett suusanallisesti tuottaa, mitä joku asia tarkottaa, kun näitä tuppisuita on ihan tarpeeks. Tai siis sillä tavalla...osaa verbaalisesti tuottaa sen, miltä tuntuu ja mitä joku on ja mitä ajattelee asiasta, eikä tarvi ihan kaikkea arvata.

Äiti B piti tärkeänä lasten itsenäisyyttä, omatoimisuutta, rohkeutta (myös sanoa mielipiteensä) ja rehellisyyttä ja koki portfoliotoiminnan tukevan näitä seuraavalla tavalla:

> Äiti B: Se musta on siinä kauheen liikuttavaa, ett se on ite perustellu ne, miks ottaa jonkun ja miks valitsee ja sit, miks se jättää jonkun pois ja miksei oo sitä ottanu. Ett jollain lailla semmosta tervettä itsekritiikkiä ja semmosta arvostelua ja mieltymystä, ettei niistä tuu semmosia tahdottomia... että sitä rehellisyyttä. Mä oon sitä mieltä, että lapsenkin täytyy olla rehellinen. Ett liikaa kasvatetaan siihen, ett ne ei saa...Ja tota varmaan samalla lailla just se semmonen rohkeus, niin mä aistin sen tuolta kansiosta, koska se oli kirjottanu siihen... juttuun, ett kiva retki, mut karmeeta oli kävellä, se inhoo yli kaiken kävellä...

Tehtävien yhteydessä lapset saivat usein arvioida, mitä mieltä olivat siitä siten, että laittoivat tehtävään hymyilevät kasvot, suupielet alaspäin olevat kasvot jne. Toiminnassa itsearviointia tuettiin siis arvioinnissa tehtävän jälkeen ja myöhemmin valintatilanteessa.

Kevään kyselyn mukaan vanhemmat näkivät oman mielipiteen ilmaisemisen ja itsearvioinnin ohella portfoliotoiminnan vahvistaneen itsetuntoa ja minäkuvaa (8 vastaajaa). Enemmistö vastaajista (7 vastaajaa) katsoi portfoliotoiminnan tukeneen myös lapsen yksilöllistä huomioon ottamista ja omien vahvojen alueiden löytymistä. Myös nämä tekijät vaikuttavat vahvasti portfoliotoiminnan taustalla (ks. Linnakylä 1994b).Vain puolet vastaajista oli sitä mieltä, että kasvun kansio-toiminta edisti myös oppimista ja vastuuntunnon kehittymistä, vaikka teoreettisesti tarkasteltuna portfoliotoiminta on juuri oppimistoimintaa, jossa oppijan omavastuisuus ja itseohjautuvuus korostuvat. Vaikka oppimisprosessin seuraaminen painottuu enemmän isompien lasten ja aikuisopiskelijoiden portfoliotoiminnassa, myös varhaiskasvatuksessa kasvuun ja kehitykseen sisältyvä oppimisnäkökulma on tärkeä.

Vanhempien mielestä *oman lapsen kohdalla* portfoliotoiminta oli eniten tukenut itsetunnon ja minäkuvan kehittymistä (a), oman mielipiteen ilmaisua ja perustelua (i), oman toiminnan ja kasvun ja kehityksen arviointia (h) ja vastuuntunnon kehittymistä(d). Myös omien vahvojen alueiden löytyminen (g) tuli esille. Vaikka vanhempien mielipiteet hajaantuivat eri vaihtoehtojen välille, nousivat tässäkin kysymyksen osassa *itsetunnon ja minäkuvan kehittyminen* (a) ja *oman mielipiteen ilmaisu ja perustelu* (i) ja *arviointi* (h) eniten esille. Vastuuntunnon kehittyminen ei kysymysten muissa osissa noussut keskeiseksi. Samat asiat nousivat esiin myös kysymyksessä 8, jossa kysyttiin, onko kasvun kansio-toiminta tukenut vanhempien mielestä sellaisia asioita, jotka ovat heille tärkeitä asioita omassa kasvatuksessa.Koska vastaukset ovat lyhyitä, esitän ne seuraavassa sellaisenaan.

> On yllä olevia asioita etenkin (itsetunto, arviointi, oman mielipiteen ilmaiseminen ja perustelu).
> On. Yksilöllisyyden löytyminen ryhmässä, itsetunnon kohottajana oman kehityksen havaitsemisen myötä.
> Luulen, että minäkuva ja ennen kaikkea itsetunto on kasvanut töiden myötä. Lapsi on huomannut, että minähän osaan.
> Itsetunto on kasvanut, sekä oppiminen. Omatoimisuus on valtavasti kehittynyt.
> Kyllä on tukenut.
> En osaa sanoa.
> Kyllä. Lapsen oman mielipiteen muodostaminen ja lapsi tuntee, että vanhemmat arvostavat tätä mielipidettä.
> Itsenäisyys, tiedonhalu → uusien asioiden oppiminen, asiakokonaisuuksien ymmärtäminen.
> Omatoimisuuden kehittyminen, oman kehityksen arviointitaitojen , itsetunnon kehittyminen, omat vahvat puolet.

Vanhempien avoimeen kysymykseen antamat vastaukset eivät siten tuoneet esille juurikaan uusia asioita, vaan edellisessä kysymyksessä esitetyt vaihtoehdot toistuivat. Itsetunto painottui edelleen. Uutena asiana mainittiin itsenäisyys, joka liittyy omatoimisuuteen. Koko portfoliotoiminnan yhtenä tavoitteena oli lasten itsetunnon vahvistuminen. Vanhemmat pitivät myös haastattelujen perusteella itsetuntoa ja itseohjautuvuutta (vrt. omatoimisuus ja rohkeus) tärkeänä asiana kasvatuksessaan. Nämä asiat vaikuttavat myös portfoliotoiminnan taustalla (Linnakylä 1994b, 13).

Vanhempien haastatteluissa korostui kasvun kansion merkitys tiedon välittäjänä vanhemmille. Tietojen vaihtaminen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kesken on keskeinen sisältö kotikasvatuksen tukemisessa (Huttunen 1989, 76-80). Kasvun kansioiden avulla vanhemmat saivat omasta lapsestaan tietoa, joka vahvisti ja laajensi vanhempien käsityksiä ja tutustutti lapsen "päiväkotipuoleen".

> Ä D: Ett ei välttämättä ihan uusia puolia, mut ehkä sillain *vahvistaa* niitä omia käsityksiä ja ehkä jollain tavalla *laajentaa*. Ja sit on kiva lukee, ett ai jaa, noinks se ajattelee, ett sitä lapsen omaa logiikkaa.
>
> ...
>
> Äiti B: Niin se on eräällä lailla semmonen tutustuminen siihen omaan lapseen... sillon, kun se ei oo sun kans, ... Ett sä et sitä, kun sä oot liian lähellä siinä sitä omaa lastas joka päivä, niin eräällä lailla sä et tajuu. ..., mut sen kasvun mä huomaan...Ja sitte sillä lailla sä uskallat kysyä ja voit kysyä sitten. Se voi herättää sulle kysymyksiä.

Huttusen (1989, 76-80) mukaan päivähoitokasvatuksessa kotikasvatuksen tukemisen sisällöt ovat *yhteistyöhön perustuvan kasvatusmallin omaksuminen, emotionaalisen tuen antaminen vanhemmille, lasta koskevien tietojen vaihtaminen, vanhempien aktivoiminen päivähoidon kehittämiseen ja vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen*.

Esitän seuraavassa käytäntöön ja teoriaan pohjautuvassa koonnissa portfoliotoiminnan *mahdollisuuksia* tukea näitä asioita:

- yhteistyöhön perustuvan kasvatusmallin omaksuminen
  - kasvatuskeskustelut
  - vastavuoroinen tiedonvälitys ("kokonainen kuva" lapsesta)
- emotionaalisen tuen antaminen vanhemmille
  - lapsen vahvuudet → itsetunto kasvattajana vahvistuu
  - vanhempien asiantuntijuus oman lapsen kohdalla
- lasta koskevien tietojen vaihtaminen
  - vastavuoroinen vuorovaikutus
- vanhempien aktivoiminen päivähoidon kehittämiseen
  - kasvatuskeskustelut (portfolio arvioinnin tukena)
  - mahdollisuus osallistua (tiedonvälitys portfolion välityksellä)
- vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen
  - vanhempainillat, joissa kasvun kansiot yhteisen keskustelun pohjana

Portfoliotoiminnan tuki kodin ja päiväkodin vastavuoroiselle vuorovaikutukselle ja vanhempien päiväkotikasvatukseen osallistumiselle

Laadukkaan kodin ja päiväkodin yhteistyön perustana on molemminpuolinen ja tasavertainen vuorovaikutus vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä (Barnett 1995, Hujala ym. 1998, 19). Tällainen vuorovaikutus merkitsee käytännössä vastavuoroista vuorovaikutusta, jossa viestit kulkevat "molempiin suuntiin", myös kotoa päiväkotiin, jolloin päiväkodissa otetaan huomioon kotoa tulevat tiedot, toivomukset ja näkemykset. Myös tutkimusryhmässä toiminnan perustana olevassa kaupungin esiopetussuunnitelmassa painotetaan opettajien ja vanhempien välistä "jatkuvaa, tasavertaista ja kaksisuuntaista vuorovaikutusta" (Järvenpään esiopetussuunnitelman perusteet 1996, 7).

Suurin osa päivähoitolasten vanhemmista sijoittuu Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996) mukaan ryhmään, joka odottaa päivähoidolta kasvatuksellista kumppanuutta, jossa korostuu vastavuoroinen vuorovaikutus, vastuun jakaminen kasvatuksesta ja molempien osapuolien asiantuntijuuden hyväksyminen ja hyödyntäminen.(Ks. kuvio 3 s.29.) Kyselyjen ja haastattelujen perusteella myös esikouluryhmässä suurin osa perheistä kuului em. ryhmään. Tutkimuksen aikana ei tullut esille kriittisiä perheitä, jotka olisivat olleet tyytymättömiä päiväkodin toimintaan ja halunneet osallistua aktiivisemmin päiväkodin toiminnan kehittämiseen. Suurin osa esikouluryhmän vanhemmista (8/13) oli toimintakauden syksyllä (syksyn kysely, kysymys 5) sitä mieltä, että heillä on riittävä mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin toimintatapoihin ja lasta koskeviin asioihin päiväkodissa. Viisi vastaajaa merkitsi kohdan c (emme osaa sanoa). Vanhemmat olivat tyytyväisiä myös yhteistyöhön ja tiedonkulkuun kodin ja päiväkodin välillä. Omia mahdollisuuksiaan ja tilaisuuksiaan kertoa lapsesta päiväkodin henkilökunnalle vanhemmat arvioivat myös hyviksi.

Äiti B:n haastattelussa tuli näkyviin asenne, joka monilla vanhemmilla on päiväkodin asioihin vaikuttamiseen. Koska päiväkodin aikuisten kanssa on syntynyt hyvä suhde, äiti luottaa heihin ja heidän kykyynsä vastata päiväkotikasvatuksesta kaikilta osilta. Hän ei koe suurta tarvetta vaikuttaa toimintaan, mutta osallistuu aktiivisesti yhteisiin toimintoihin ja auttaa mahdollisuuksien mukaan käytännön tilanteissa jne. Vanhemmat ovat tyytyväisiä päiväkodin kasvatukseen ja toimintaan, koska heidän mielipiteensä otetaan huomioon, ja heille on "avattu ovi" vaikuttamisen käytännössä. Omaa osallistumista ja vaikuttamista ei välttämättä pohdita sen enempää.Myös perhe D on kokenut voivansa vaikuttaa oman lapsensa kasvatukseen päiväkodissa ja on sitä mieltä, että vanhempien mielipiteet otetaan käytännössä huomioon. Esimerkiksi äiti A arvioi mahdollisuuksia osallistumiseen seuraavassa:

> Äiti A: Mä oon tyytyväinen. En enempää välttämättä... Tilaa on. Mä oon ollu tyytyväinen tähän asti miten nää on toiminu...

Huttusen (1989, 87) mukaan päivähoitohenkilöstön mielestä yhteistyön ongelmana on vanhempien osallistumattomuus. Esikouluryhmän opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että vanhemmat olivat aktiivisia. Opettajat näkivät tärkeänä vanhempien osallistumisen päiväkotikasvatukseen ja siihen vaikuttamisen. Vastavuoroista vuorovaikutusta vanhempien kanssa opettajat arvioivat seuraavasti:

> Op. B: ...ainakin itse koen, että uskaltaa sanoo...Mutta ainakin itsellä on alitajunnassa, että tietoisesti me olemme antaneet tän portin auki, ett saa tuoda niin kielteisiä ja muita ehdotuksia... Ett annetaan mahdollisuus, ett siin tarvii huomioida, ett kaikki vanhemmat ei oo niin valmiitakaan siihen yhteistyöhön tai eivät jaksa tai tällasta näin.

Vaikka vanhemmat opettajien mielestä pääosin olivat aktiivisia, opettajat näkivät eri perheiden halukkuuden ja valmiuden yhteistyöhön ja osallistumiseen erilaisina ja hyväksyivät tilanteen. Erilaisten perheiden yhteistyötarpeisiin pyrittiin vastaamaan eri tavoin. Opettajien mielestä vastavuoroinen vuorovaikutus siis toteutui käytännössä melko hyvin, kehittämiseen oli kuitenkin varaa myös tutkimuspäiväkodissa.

Kuten edellä on tullut esille, äiti A oli haastatelluista vanhemmista eniten panostanut portfoliotoiminnassa omaan tiedonvälitykseen ja myös oli tietoinen tästä mahdollisuudesta parhaiten. Muut haastatellut vanhemmat pitivät mahdollisuutta omaan tiedonväli-

tykseen hyvänä, mutta eivät olleet mielestään panostaneet asiaan aktiivisesti. Heille kansion merkitys tiedon välittämisessä päiväkodista kotiin päin oli painottunut oman tiedonvälityksen sijaan. Omaan osallistumiseen oli vaikuttanut mm. epävarmuus siitä, millaisia asioita kansioon olisi voinut laittaa, saamattomuus jne.

Vaikka äiti B oli sitä mieltä, että kansion välityksellä voi välittää tietoa myös kotoa päiväkotiin, hän ei ole pitänyt kansiota niinkään yhteistyövälineenä. Hänen mielestään kansiossa voisi olla yksi osa kommunikointia varten, jotta se toimisi yhteistyövälineenä. Äiti oli ajatellut, ettei voi tehdä kansioon omia sivuja. Haastattelun loppuvaiheessa hän oivalsi, että olisi voinut tuoda perheen näkökulman kansion avulla esiin yhdessä lapsen kanssa.

> H: Elikä se antaa ninku päiväkodin henkilökunnallekin tietoo kotoo?...
> Ä: Mun mielestä se on hirmu hyvin soveltuva, mut... ett kun se on eräällä lailla sen lapsen kansio... Mä kirjotan ninku hänen mielipiteitään, mä puhun näistä, mut mehän ei tehdä sinne omia. Eli jos se ois puhtaasti yhteistyöväline, niin siell pitäis olla yks osa-alue sitä kommunikointia... ninku joku reissuvihko...Sehän palvelee sitä, mitä me nyt tehään tossa ovella...
> H: Mut periaattessa kuitenkin, että jos kokis tarpeellisena, että haluais kertoo, että tää lapsi on kotona tämmönen, nin periaatteessa sull on mahdollisuus laittaa sinne joku, ett kotona teimme sitä tai kävimme retkellä, tavallaan ninku yhdessä lapsen kanssa kertoo?
> Ä: Just joo...Juu tollalailla sä voit. Sä oot aivan oikeessa. Tätä mä ninkun hain, että vaikka mä en oo varmaan sitä tajunnutkaan, et mä en oo käyttänyt sitä hyödykseni..

Äidin B haastattelusta ilmenee, että vanhemmat helposti mieltävät yhteistyöksi vain konkreettisen kommunikaation (puhe/kirjoitus) lasta koskevista asioista. Lapsen näkökulman välittämistä tai lapsesta kertomista esimerkiksi portfoliotehtävien avulla eivät kaikki vanhemmat varmastikaan nähneet niinkään yhteistyön näkökulmasta. Vanhemmat kaipasivat kuitenkin tukea toimintaan, jotta osaisivat välittää henkilökunnan kaipaamaa tietoa päiväkotiin:

> Äiti D: ... ...No ehkä sitten sillä tavalla, että jos se vielä , että selkiyttäis, että mitä kaikkee se kansio vois olla ja mitenkä se ninku auttais henkilökunnan väkee se kansio, että.. että voi ninku omalta osalta kotookin päin antaa sitä viestiä.

Portfoliotoiminta esikouluryhmässä tarjosi mahdollisuuden vastavuoroiseen vuorovaikutukseen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä juuri siinä, että vanhemmilla oli erityinen mahdollisuus osallistua yhdessä lapsen kanssa kansion tekemiseen ja lapsesta ja hänen kotiympäristöstään kertovaan tiedonvälitykseen kansion avulla. Opettajat tukivat vanhempia tässä antamalla kotiin aiemmin mainittuja portfoliotehtäviä. Monet vanhemmat laittoivat kotona muitakin dokumentteja kansioon, esimerkiksi muistoja matkoilta, retkiltä ja lasten mielipiteitä niistä. Kallen äiti oli laittanut kansioon mm. Kallen tekemän rusetin, kun hän oli oppinut sen yksinään tekemään. Äiti C puolestaan laittoi kansioon lapsen kuvataidekerhossa tehdyn työn ja kotona tehdyn suuritöisen piirustuksen, jota lapsi oli piirtänyt monta tuntia. Haastattelussakin äiti korosti lapsen taitavuutta tällä alueella. Myös esikoululaisten sisarukset olivat antaneet portfolioihin omia piirustuksiaan.

Portfolio voi siis olla väylänä vanhempien ja henkilökunnan lasta koskevan tiedon ja asiantuntemuksen välittämisessä. Vaikka kasvun kansion mahdollisuudet tiedon välittämisessä päiväkodista kotiin päin ovat korostuneet tässäkin tutkimushankkeessa, sitä käytettiin myös kaksisuuntaiseen tiedonvälitykseen kodin ja päiväkodin välillä. Siten

portfoliotoiminnalla on myös mahdollisuudet tukea vastavuoroista vuorovaikutusta kodin ja päiväkodin välillä. Tässä tutkimuksessa vanhemmat kaiken kaikkiaan osallistuivat aktiivisemmin portfoliotoimintaan keväällä. Kevään lopussa portfolioita tarkastellessani kaikista mukaan otetuista kasvun kansioista (12 kpl) seitsemässä oli kotona kansioon laitettuja töitä/dokumentteja kuusi tai enemmän, joillakin jopa 17 (ks. liite 4).

Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välinen vastavuoroinen vuorovaikutus liittyy oleellisesti vanhempien mahdollisuuteen osallistua päiväkotikasvatukseen. Vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä osallistumisen kanavista, esimerkiksi toiminnan suunnittelu ja arviointi yhdessä molempien osapuolien kesken on mahdollista juuri vuorovaikutuksen avulla. Tässä päiväkodissa kasvatuskeskustelusta on muodostunut sellainen yhteistyön muoto (rakenne), jossa sekä vanhempien että henkilökunnan lasta koskeva asiantuntemus on mahdollista saattaa yhteen. Päivittäisessä vuorovaikutuksessa toimintakauden aikana on mahdollista tarkistaa/tarkentaa suunnittelua ja asetettuja tavoitteita. Portfolion käyttöä kasvatuskeskustelun apuna on myös käsitelty aiemmin. Kasvun kansio auttaa lasta osallistumaan oman kasvatuksensa arviointiin.

Kevään kyselyn mukaan puolet kaikista vastaajista ja enemmistö vastaajista arvioi portfoliotoiminnan jollakin tavalla lisänneen vanhempien osallistumismahdollisuuksia päiväkotikasvatukseen, vaikka vastauksissa ei selkeästi tullut ilmi millä tavalla.

Portfoliotoiminnassa käytettyjen yhteistyömuotojen tuki päiväkotikasvatukselle

Esikouluryhmän opettajat korostivat kasvatusajattelussaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja sen työtapoja, myös konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyi vahvana. Hujalan ym. (1998) mukaan lapsikeskeisyyteen ja konstruktivismiin perustuvassa varhaiskasvatuksessa kasvatuskäytännöt pyritään rakentamaan kunkin lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Esikouluryhmässä kasvatuskeskustelut loivat pohjan yksilölliselle lapsikohtaiselle suunnittelulle. Yksilöllinen suunnitelma ei ryhmän opettajien mielestä merkitse jokaiselle räätälöityä omaa toimintaohjelmaa, vaikka vanhempien kanssa sovitaan lapsen kasvatuskäytännöistä ja alueista, joihin tulee erityisesti kiinnittää huomiota, ja joita tulee tukea.

Esikouluryhmän toimintaa on esitelty luvussa 5.1. Opettajien haastattelussa esiin nousi kasvun kansion käyttö yhteistyövälineenä kevään kasvatuskeskustelussa, tiedon välittäjänä kotiin ja kotoa päiväkotiin sekä arvioinnin välineenä.

Esikouluvuoden aikana käytössä olleita "portfoliotehtäviä" kotiin ei mainittu erikseen kyselyssä yhteistyömuotoina. Opettajien kanssa keskustellessani nämä tehtävät nousivat esiin portfoliotoimintaan kuuluvana yhteistyömuotona.

Edellä on käsitelty kasvatuskeskustelua opettajien näkökulmasta. Portfolio oli heidän mielestään ennen kaikkea tärkeä tekijä lapsen motivoinnissa yhteiseen keskusteluun, joka ensi kertaa toteutettiin niin, että lapsi oli mukana. Kevään kasvatuskeskustelussa käytiin läpi lapsen kehityksen ja kasvun arvioinnin lisäksi esikouluryhmän toiminnan arviointia syksyn vanhempainillassa sovittujen vanhempien yhteisten tavoitteiden ja toiveiden pohjalta. Kasvun kansion oli kasvatuskeskustelussa konkreettinen väline, jonka avulla lapsen kehitystä ja kasvua oli helpompi seurata. Kansiossa oli koottuna doku-

mentteja esikouluryhmän toiminnasta, mikä helpotti päiväkodin toiminnan esittelyä ja arviointia. Tässä tapauksessa portfolio toimi myös kaikkien osapuolien muistin tukena.

Vaikka haastatelluista vanhemmista välittyi vaikutelma, että he kokivat panostaneensa kotona vähän omaan aktiiviseen toimintaan ja tiedonvälitykseen, opettajat olivat sitä mieltä. että kotoa portfolion avulla tullut tieto oli heille tärkeää. Keväällä kotiin annetut portfoliotehtävät oli miltei jokaisen lapsen perhe suorittanut. Opettajien mielestä kansioiden merkitys lapsille oli keväällä suurempi. Lasten aktiivisuus näkyi kotonakin. Liitetaulukosta 1 liitteessä 4 näkee, että jouluun mennessä kotona tehtyjä töitä tms. oli melko vähän, enimmillään kolme työtä, keväällä lukumäärä oli yleisesti paljon suurempi(sarakkeessa "Tehtäviä yms. kotoa" ensimmäinen lukumäärä merkitsee syyskauden dokumenttien määrää, toinen kevätkauden päättyessä laskettua yhteismäärää).

> Op. A: Ja sit tosta aloitteesta vielä (kuka vei kotiin), ett lapsille se rupes oleen tärkeempi juttu loppukeväästä. ett nyt sen saa viedä kotiin, ett me tehdään, ett sieltähän rupes tuleen, ett oli tilanne, ett lähes kaikilla oli joku juttu.

Kotoa kansion kautta tullut tieto auttoi opettajia yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa.

> Op. B: Oli paljon helpompi jutella, kun tiesi asioista enemmän. Ja vanhemmatkin tiesi tästä näin.

Kotoa tullutta tietoa hyödynnettiin myös ryhmän muussa toiminnassa ja eri tehtävissä mahdollisuuksien mukaan.

> Op. B: Niin ja sitten siinäkin, että näistä kaikista ryhmän toiminnasta lasten kanssa niin pystytään enemmän hyödyntämään, mitä kotoo on tullu viestejä, ja mitä ovat tehneet siihen kasvun kansioon. Pystyttiin lukemaan ja käyttämään sitä tietoa jossakin muussa tehtävässä, ett hei, sä oot ollu siellä, ett kerropa siitä ja tällasta näin. Et kyllä se niinku...yhdisti...

Kasvun kansio toimi siten myös yhdistävänä siltana lapsen eri kasvuympäristöjen välillä ei pelkästään aikuisten kannalta, vaan lapsi itse pystyi sen avulla kertomaan itsestään paremmin. Vuorovaikutus vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kesken sekä lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksen tukeminen heijastuu myönteisesti takaisin päiväkotikasvatukseen (Huttunen 1989; Hujala ym. 1998).

> Op. B: Ja vielä tähän näin... ett monet vanhemmat oli näin, ett sitten voi haastatelle lapselta, ett kun ne veivät niitä töitä...Ett hei, ett mites sun kansiossa on siellä. Ett laps pystyy enemmän kertoon päivästään. Ett sehän on se yks yhteistyö, ett laps kertoo...Nyt voi nähdäkin kansion kautta, ett hei. sä oot tehny sitä ja sä oot tehny tätä. Sit lähteekin se stoori enemmän eteenpäin menemään sitä etc. Minustahan se on yks tämmönen hyvä kanssa. Koska ei kaikkia asioita siitä päivän kulustakaan pysty kertoon vanhemmille.

Opettajat käyttivät kansioita esimerkiksi ohjelmaan säännöllisesti kuuluvassa viikonloppu-tarinat-hetkessä, jolloin lapset saivat vuorotellen kertoa menneestä viikonlopusta ja sen tapahtumista. Kansiosta luettu tarina tuki esimerkiksi hiljaisempia lapsia kertomaan itsestään ja rohkaisi ja auttoi heitä olemaan esillä. Opettajien mielestä portfolion avulla oli mahdollista paremmin tietoisesti keskittyä yhteen lapseen. Portfolion katselu ja siitä keskustelu teki mahdolliseksi viettää aikaa yhden lapsen kanssa, kasvun kansion avulla vuorovaikutusta oli mahdollista syventää. Toisaalta portfoliotoimintaan liittyvä lapsen kommenttien ja arviointien kirjaaminen yms. auttoi opettajia myös keskittymään lapseen yksilönä. mikä tuki lapsen kehityksen seuraamista ja arviointia.

Op. B: Ja avautu (keskustelut) varmaan täälläkin (ei vain kotona), enemmän muuten ne keskustelut tuli esille, kun katseltiin kansiota, niin enemmän siinä keskusteltiin, kun osas kysyy kaikkee näin.
H: Et se oli semmonen yhteydenpitoväline?
Op. B: Ja toisaalta, mikä toss tuli noin, niin yhtälaillahan meillekin ninku tietoisesti tuli enemmän aikaa yhdelle lapselle, kun katsottiin sitä kansiota, ett sitä ei ehkä muuten olisi tullutkaan...Tai sille ryhmälle (pienryhmälle) kuitenkin, mutta siinä aina huomio keskittyi siihen yhteen lapseen, kun kirjoitti niitä arvioita ja muuta. Siitä tuli enemmän sitä kontaktiakin.

Sekä esikouluryhmän vanhempien että opettajien mielestä lapsen itsetunnon tukeminen ja vahvistaminen oli kasvatuksessa keskeistä. Myös portfoliotoiminnan aloitusvaiheelle asetetussa tavoitteessa lapsen itsetunnon tukeminen ja vahvistaminen toiminnan avulla nähtiin tärkeänä. Portfoliotoimintaan liittyvä itsearviointi kehittää ja vahvistaa lapsen itsetuntemusta (Kankaanranta 1998). Yksilöllisyyden korostaminen ja lapsen vahvojen alueiden esille tuleminen antaa portfoliotoiminnalle hyvät mahdollisuudet vahvistaa lapsen itsetuntoa, sillä myönteiset kokemukset ja hyväksytyksi tuleminen tukevat itsekunnioitusta ja lisäävät yleisen minä-kuvan myönteisyyttä ja itsearvostusta (Kääriäinen ym. 1997, 197).

Arviointi liittyy oleellisesti myös pienten lasten portfoliotoimintaan. Lapsen itsearvioinnin ohella portfolion avulla voi seurata lapsen kasvua ja kehitystä, mihin aina sisältyy myös arvioinnin näkökulma.

Op. B: Tietosesti enemmän ninku kuunteli, että mitä on jossain oppinu toinen ja miten hän itse osaa vertailla ja tällasta.

Kansiosta saatavan tiedon avulla opettajat voivat tukea paremmin lapsen kehitystä (Linnakylä 1994b, 11). Kasvun kansion avulla opettajat saivat palautetta lapsen oppimisesta ja kehityksestä, mikä auttoi heitä suuntaamaan toimintaa lapsen tarpeiden mukaisesti. Opettaja sai jo osallistuessaan valikointitilanteeseen lapsen kanssa tietoa lapsen kulloisestakin tilanteesta ja kehityksen vaiheesta.

Op. A: Et siit tulee sellanen, ett siihen paneudutaan ja mekin siinä hetkessä jo nähdään sitä lapsen kehitystä....Kyllä se selkeyttää, kun aattelee, kuinka paljon, jos se ois vaikka joulu-tammikuussa se (ensimmäinen) valikointi, niin kuinka paljon laps siihen mennessä se laps jo on oppinu...

Portfolioon kootut lapsen työt ja dokumentit kertovat myös päiväkodin toiminnasta ja opettajien työstä. Siten portfolion avulla vanhemmat voivat arvioida myös näitä. Portfoliotoiminnan aloitusvaiheen lähtökohtana oli myös opettajien oman työn kehittäminen arvioinnin ja toiminnasta saatavan palautteen avulla. Myös vanhemmat antoivat palautetta toiminnasta ja opettajien työstä, joista kansio oli heille välittänyt tietoa.Portfoliotoiminnan välityksellä saatu palaute oli opettajien mielestä myönteistä, kasvun kansio kertoi vanhemmille lapsen kehityksen ohessa monipuolisesta toiminnasta päiväkodissa, josta vanhemmat antoivat palautetta. Opettajat näkivät portfoliotoiminnan osaltaan myös vaikuttaneen myönteisesti heidän ammattikuvaansa vanhempien näkökulmasta.

Op. B: Ja myöskin omaa työtään (voi arvioida), ett ton asian olis ehkä voinu tehdä jotenkin toisella tavalla. Ja että näistä töistäkin, mitä valittiin sinne, tuli mieleen, ett oisko tää asia ninku ollu tarpeellinen tähän kohtaan.
...
Op. A: Kyll se varmaan meidän ammattikuvaa on jotenkin selkiyttäny, ai te teettekin tämmösiä juttuja.

Op. B: Joo. Mä aattelen, ett sehän tulee näiden töiden kautta...

Kasvun kansion mahdollisuudet tukea päiväkotikasvatusta esikouluryhmässä toteutettujen yhteistyömuotojen avulla voi koota seuraavasti:

- kevään kasvatuskeskustelussa
  - lapsen kehityksen arviointi
  - päiväkodin toiminnan arviointi (päiväkodin toiminnan kehittyminen, opettajien ammatillinen kehittyminen)
- tiedon välittäjänä kotiin
  - tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä, lapsen yksilöllisistä piirteistä ja lapsen kokemuksista päiväkodissa
  - tietoa päiväkodin toiminnasta ja opettajan työstä (ammatillisuuden vahvistuminen)
  - lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksen vahvistaminen
- tiedon välittäjänä kotoa
  - lapsen kehityksen ja oppimisen seuranta ja arviointi
  - lapseen tutustuminen ("kokonainen kuva" lapsesta)
  - tiedon hyödyntäminen muussa toiminnassa
  - opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen vahvistaminen
  - erityislapsien tukeminen

Arviointi voidaan siis nähdä yhtenä yhteistyömuotona tai kokonaisvaltaisesti liitettynä muihin yhteistyömuotoihin niiden yhtenä tehtävänä.

Koska portfolio voi välittää lapsesta ja hänen kasvuympäristöistään kokonaisvaltaista tietoa, sillä on mahdollisuudet tukea kasvattajien asiantuntijuutta kasvatukseen liittyvillä tietämysalueilla, kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja diadaktisella alueella (vrt. Karila 1997, 105-111). Portfoliotoiminta tukee kasvatustietämystä esimerkiksi siten, että kasvun kansion avulla voi tarkastella päiväkotikasvatusta kokonaisuutena, heijastuuhan portfolioon kasvatuksen ja opetussuunnitelman keskeiset painotukset ja sisällöt. Portfoliotoimintaan liittyvä lapsen näkökulman painottaminen ja yksilöllisyyden korostaminen esimerkiksi havainnoinnin ja haastattelun avulla lisää erityisesti opettajien yksilöllistä lapsitietämystä, mutta myös laajemmin tietoa lapsen yleisestä kehityksestä ja oppimisesta. Portfolion kotiympäristöstä kertova materiaali auttaa opettajaa tutustumaan lapseen paremmin (Hansen 1992). Portfoliotoiminnan merkitys kasvattajan kontekstitietämykselle näkyy erityisesti siinä, että se laajentaa opettajien tietämystä lapsen kasvuolosuhteista ja kasvuympäristöstä päiväkodin ulkopuolella ja näin vahvistaa yhteistyötä kodin ja päiväkodin välillä. Didaktinen tietämys koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, opettajan suunnittelutavoista, opettajan käyttämistä kasvatuksen ja opetuksen menetelmistä ja arviointitavoista sekä sisältötietämyksestä. Portfoliotoiminnan avulla opettaja saa palautetta myös omasta toiminnastaan, päiväkotikasvatuksen sisältöjen painotuksesta jne., minkä avulla hän voi arvioida toimintaa ja suunnata sitä palautteen antaman suunnan mukaisesti. Portfoliotoiminnan voidaan katsoa lisäävän didaktista tietämystä monin eri tavoin, kertoohan kasvun kansio myös pienen lapsen oppimisprosessista.(Ks. Karila 1997, 105-106.)

Tässä tutkimushankkeessa lähtökohtana oli kotien ja päiväkodin yhteistyön tukeminen. Esikouluryhmän opettajien toiminnassa näkyi eniten perhelähtöisen ammatillisuuden

piirteitä, sillä päiväkotikasvatuksen lähtökohtana oli kotien ja päiväkodin resurssien yhteen saattaminen ja yhteistyöhön perustuva lapsikohtainen suunnittelu (vrt. Hujala ym. 1998, 134). Portfoliotoiminta tässä tutkimushankkeessa pyrki tukemaan erityisesti vanhempien mahdollisuutta välittää tietoa päiväkotiin ja kertoa lapsestaan tällä tavoin. Sekä tämä että portfoliotoiminnan käyttö yhteisessä kasvatuskeskustelussa vahvisti päiväkodin perhelähtöisiä kasvatuskäytäntöjä ja kasvattajien perhelähtöistä ammatillisuutta. (Ks. Hujala ym. 1998, 136.)

Portfoliotoiminnan taustalla olevat teoreettiset käsitteet ja taustanäkemykset (oppilas-/lapsikeskeisyys, itsearviointi, itsetunto, itseohjautuvuus, yksilöllisyys, omavastuisuus, yhteistoiminta, toiminnallisuus, kontekstuaalisuus, kokonaisvaltaisuus, elämänläheisyys) ovat myös esikouluryhmän kasvatusajattelussa ja toiminnassa keskeisiä. Portfoliotoiminta samansuuntaisena ja lähtökohdiltaan samanlaisena tuki sinänsä esikouluryhmän kasvatusta.

7.2 Portfolio lapsen ja kasvattajien vuorovaikutuksessa

Portfoliotoiminnan taustalla vaikuttava sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta oppimistilanteessa. Myös kontekstuaalisessa kasvatusajattelussa korostuu yhteistyö ja vuorovaikutus eri toimijatasojen välillä.(Hujala ym. 1998.)

Esikouluryhmän vanhemmat näkivät vuorovaikutustaitojen / sosiaalisten suhteiden kehittyvän melko vähän portfoliotoiminnassa (3-4 vastaajaa), vaikka portfoliotoiminnan taustalla vaikuttava sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys niitä korostaakin. Todellisuudessa kansioiden esittely toisille lapsille ja esikouluryhmän aikuisille sekä muille vieraille (esim. minulle) tarjosi kuitenkin luontevan kanavan vuorovaikutukseen, jota portfoliotoiminta tällä tavalla tuki.

Opettajat näkivät aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen oleellisena osana päiväkodin portfoliotoimintaa. Edellä on kuvattu portfoliotoiminnan tukea päiväkotikasvatukselle. Portfolioon liittyviä vuorovaikutustilanteita olivat *valikointitilanteet*, joissa lapsen noin kerran kuukaudessa valitsivat töitä kansioon. Lapset tarvitsivat aikuisen tukea ja käytännön apua valikoinnissa. Tällaisessa tilanteessa aikuinen pystyi myös tukemaan ja syventämään lapsen oppimiskokemuksia kysymyksin ja keskustelemalla töistä ja dokumenteista. Opettajilla oli tällaisessa tilanteessa myös mahdollisuus havainnoida ja arvioida lapsessa tapahtunutta kehitystä ja antaa aikaa tietoisesti enmmän yhdelle lapselle. Opettajat näkivät tärkeänä myös em. *esittelytilanteet*, joissa lapset omaaloitteisesti näyttivät kansioitaan joko aikuisille tai toisille lapsille.

Vuorovaikutus on tärkeää erityisesti lapsen itsetunnon ja minä-käsityksen vahvistumisessa, sillä lapsen minä-käsitys syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on sosiaalisen oppimisen tulosta (Kääriäinen ym. 1997, 196). Aikuinen voi vuorovaikutustilanteella sinänsä, käyttämällä aikaa lapsen kanssa, osoittaa lapselle hyväksymistä ja sitä, että tämä on aikuiselle tärkeä, aikuista kiinnostavat lapsen asiat. Opettajien kuvauksista ja

omista kokemuksistani heijastuu se, että lapsille oli erittäin mieluista ja tärkeää esitellä kansiota aikuiselle (vrt. myös Kankaanranta 1998).

Kansiosta kotoa tullutta tietoa opettajat hyödynsivät muussa toiminnassa ja eri tehtävissä mahdollisuuksien mukaan.

> Op. B: ...et pystytään enemmän hyödyntämään, mitä kotoo on tullut viestejä ja mitä ovat tehneet Siihen kasvun kansioon. Pystyttiin lukemaan ja käyttämään sitä tietoo jossakin tehtävässä, ett hei, sä oot ollu siellä, ett kerropa...

Esikouluryhmässä olivat käytössä oppimistilanteissa pienryhmät, joissa vertaisryhmän vuorovaikutus oli opettajien mukaan aktiivista. Töiden valikoinnissa pyrittiin tukemaan lasten yhteistä oppimista ja vuorovaikutusta toteuttamalla valikointi pienryhmätilanteessa, mutta näissä tilanteissa vuorovaikutus jäi tutkimuksen aikana vähäisemmäksi kuin vuorovaikutus pienryhmien muussa toiminnassa. Keväällä lapset esittelivät spontaanisti kansioitaan toisille lapsille ja katselivat niitä yhdessä.

Opettajien ja vanhempien haastatteluissa tuli esille myös kasvun kansion osuus lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksen lisääjänä. Portfolion avulla lapsi pystyi kertomaan enemmän päivästään ja päiväkodin tapahtumista. Opettajat mielsivät tämän selkeästi yhteistyöksi.

> Op.B: ...ett laps pystyy enenmmän kertoon päivästään. Ett sehän on se yks yhteistyö, ett laps kertoo. Ett aika usein on ollu aikasemmin, ett meidän poka ei kerro mitään... Ett nyt voi nähdäkin kansion kautta, ett sä oot teny sitä ja sä oot tehny tätä... Minusta se on yks tämmönen hyvä... koska ei kaikkia asioita siitä päivän kulustakaan pysty keroon vanhemmille...

Haastatelluista vanhemmista, varsinkin perheet A ja D, kokivat portfoliotoiminnan tukeneen lapsen ja vanhempien vuorovaikutusta.

> Äiti D: Hän (poika D) sen on tuonut ja sit on esitelly ja se kertoo niistä. Ja se aina käydään alusta loppuun asti läpi siinä.
> Isä D: Ja mihin mä oon kiinnittäny huomiota , että hän kertoo, mitä muutkin on ryhmässä tehny...ett onks se sitten, että laps ehkä vertailee siinä omassa mielessään muitten lasten tekemisiä ja tekemättä jättämisiä...
> H: Onko se sitten lisänny kotona vuorovaikutusta teidän ja lapsen välillä?
> Ä: No kyllä sillain, että sen mä oon huomannu, että jos siltä rupee kauheesti kyseleen siitä kasvun kansiosta, niin se ei välttämättä haluu. Mutta kun se itte tuo sitä. Jos se tuo sen kansion keskusteluun tai tuo jonkun jutun siitä kansiosta, jota se haluu näyttää, niin kyllä se siinä tilanteessa ninku lavenee. Sitte hänkin kertoo ninku laveemmin niistä asioista, että siinä mielessä.
> I: Ja hän ei haluu kertoo siitä vaan toiselle, vaan se on koko perheen tapahtuma. Kaikkien pitää olla paikalla, kun hän kertoo... Et se on ninku yks sellanen uus tapa istua tavallaan kimpassa. Meillä on sitten tavallaan joku yhteinen motiivi, mikä on ett se on pojan tekemä kansio, mitä me seurataan.

Kasvun kansion katsomisesta muodostui perheen kohdalla *"yks uus tapa istua kimpassa" ja keskustella.* Kansion avulla lapsi kertoi enemmän päiväkodin tapahtumista ja omista tekemisistään. Myös Kallen äiti koki kansion auttavan vuorovaikutuksessa, kansion avulla Kalle kertoi enemmän päiväkodista ja omista töistään.

> Äiti A: Herää keskusteluja...Kallesta on ihana esittää, mitä se on tehny... Mut sit taas toisaalta mä huomaan sen, ett onks... se tarhassa aina sanoo, ett mä valitsin tän, kun tää oli kiva. Joka asiassa tää oli kiva... Et mä oon yrittäny vähän kaivaa sieltä syvemmältä, ett miks tää on kiva.
> H: No... onks hän antanu sitte syvempiä vastauksia kotona?

Ä: Hmm. Jos on virkee, sielt tulee paljonkin. Mä oon oppimutkin, et sitä ei kannata ihan heti avatakaan, kun tulee tarhasta. Välillä tulee vähempi, välillä enempi. Mut ihan selvästi auttanu. Koska Kalle on , opet ei oo varmaan samaa mieltä, mut mun suhteeni on semmonen sulkeutuneempi. Mä en tie kattooko se, ett mä tongin sen juttuja, vai miks, mut aika helposti Kallelle tulee just, tää on mun asia. Siit ei puhuta... Sen kansion avulla on helppo keskustella. Et vähän onkii sieltä, ett hei, tääll on tämmönenkin, ett mitäs tästä.

Myös vanhemmilla oli mahdollisuus kasvun kansion avulla päästä "syvemmälle" lapsen ajatteluun ja kokemuksiin. Kansio tarjosi luonnollisen välineen keskusteluun, lapsi pystyi sen avulla kertomaan itsestään myös enemmän kotona.

7.3 Portfolio lapsen kasvuympäristöjen kehittämisessä

Kontekstuaalisen kasvun näkökulman mukaan systeemin/kasvuympäristön tulee toimia lapsen kehityksellisten ja kasvatuksellisten tarpeiden pohjalta. Tärkeää on myös löytää jatkuvuus eri kasvuympäristöjen välillä (Hujala ym. 1998).Kasvuympäristön kehittämisessä nämä näkökulmat, kasvuympäristön muuttaminen lapsen tarpeiden pohjalta ja kasvuympäristöjen jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen parantaminen, ovat keskeisiä. Vuoden mittaisessa tutkimushankkeessa portfolion mahdollisuuksia kasvuympäristön kehittämisessä käytännössä on vaikea arvioida lukuun ottamatta yhteistyön kehittymistä. Lapsilähtöisen portfoliotoiminnan käyttöönotto itsessään voidaan kuitenkin nähdä kasvuympäristön kehittämisenä. Portfolion mahdollisuuksia laajemmin voi tarkastella teoreettisesta näkökulmasta.

Portfoliotoiminnan avulla on mahdollisuus kehittää kasvuympäristöä tukemalla ja vahvistamalla eri kasvuympäristöjen yhteistyötä ja jatkuvuutta. Tutkimuksen aikana portfoliota käytettiin juuri yhteistyössä eri kasvuympäristöjen välillä (koti, päiväkoti, koulu) ja erityistilanteissa lapsen elämänpiiriin kuuluvien tärkeiden henkilöiden kohdalla (esim. lääkäri). Tutkimuksessa tuli myös esille eri kasvuympäristöjen välisen vuorovaikutuksen lisäksi kasvattajien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen edistyminen portfoliotoiminnan avulla.

Kankaanrannan (1998) tutkimushankkeessa portfoliota käytettiin ekologisena tutkimusvälineenä, jonka avulla lapsilta saatiin suoraan tietoa siitä, mitä mieltä he itse olivat heille tärkeistä asioista. Vaikka tässä tutkimuksessa ei lapsen näkökulma erityisesti noussut esille, myös tässä tutkimushankkeessa portfoliot kertoivat lapsista ja heidän mielipiteistään yksilöllisesti. Kasvun kansion avulla kasvattajat saivat tietoa lapsesta, hänen kiinnostuksenkohteistaan, ajatuksistaan jne., mikä lisäsi heidän tietoaan ja ymmärrystään lapsen kasvusta. Portfolion antaman arviointitiedon avulla koko systeemiä tai toimintastrategioita voidaan muuttaa lapsilähtöisempään suuntaan vastaamaan paremmin lapsien kasvatuksellisiin ja kehityksellisiin tarpeisiin tai toimintaa koskeviin toiveisiin. Hujalan ym. (1998, 24) mukaan kontekstuaalisessa kasvatusajattelussa kasvattajien asenteita ja odotuksia lapsen käyttäytymistä ja kasvua kohtaan tulee muokata lapsilähtöiseen suuntaan, jolloin arviointi perustuu lapsen kasvusta lähteviin, ei aikuisten määrittelemiin vaatimuksiin. Portfoliotoiminta on yksi mahdollisuus yksilöllisen arvioinnin ja tavoitteenasettelun toteuttamiselle.

Tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät lasten portfoliota myös oman työnsä ja päiväkodin toiminnan arviointiin. Myös vanhemmat saivat kasvun kansion avulla tietoa päiväkodin toiminnasta. Lyhyen tutkimuksen aikana oli vaikea selvittää, millä tavalla portfolioista saatu arviointitieto auttoi opettajia käytännössä muuttamaan ja kehittämään toimintaa ja kasvuympäristöä.

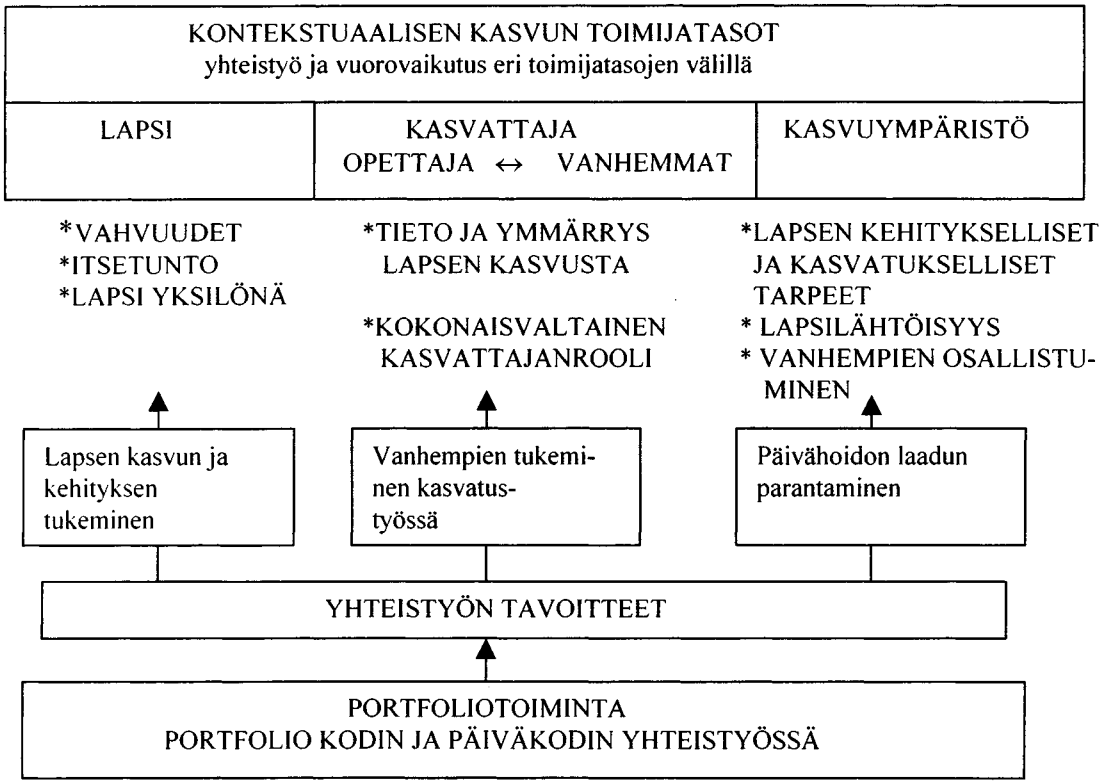
Nykyinen päivähoidon laatuajattelu korostaa kokonaisvaltaista näkökulmaa laatuun (Hujala ym. 1999). Tässä ajattelussa myös vanhempien ja lasten osallistuminen päivähoidon kehittämiseen ja heidän "äänensä" kuuleminen on keskeistä. Tutkimuspäiväkodin portfoliotoiminnassa tuettiin vanhempien osallistumista, mikä sinänsä voidaan nähdä päivähoidon laadun parantamisena.

8 LOPUKSI

Edellä tutkimuksen tuloksia esiteltäessä on tarkasteltu portfoliotoiminnan mahdollisuuksia kodin ja päiväkodin yhteistyössä kontekstuaalisen kasvun toimijatasojen näkökulmasta. Kun tuloksia tarkastelee kokonaisvaltaisesti liitettynä kontekstuaalisen kasvatusajattelun keskeisiin sisältöihin ja yhteistyön tavoitteisiin, voi nähdä laajemmin portfoliotoiminnan mahdollisuudet tukea kodin ja päiväkodin yhteistyötä ja lapsen kasvua ja kehitystä.

Yhteistyön edellytykset päivähoidossa muodostuvat aikuisen toiminnasta, siksi käytännön yhteistyön järjestämisessä ja onnistumisessa aikuinen/kasvattaja-tason toiminta on keskeinen tekijä. Hujalan ym. (1998, 24) esittämät yhteistyön edellytykset (*tieto ja ymmärrys lapsen kasvusta, lapsi yhteistyön keskiössä ja laaja-alaisen kasvattajaroolin omaksuminen*) ovat tekijöitä, jotka perustuvat kasvattajan tietoon, näkemyksiin, asenteisiin ja toimintaan. Kasvattajat voivat tietoisesti tarkastella näitä tekijöitä omassa toiminnassaan, hankkia tietoa ja muuttaa käytäntöjään. Portfoliotoiminnalla on mahdollisuus luoda, ylläpitää ja kehittää näitä tekijöitä. Hujalan ym. (1998) mukaan onkin tärkeää, että kasvattaja-toimijatasolla kasvattajien tieto ja ymmärrys lapsen kasvun prosesseista, mahdollisuuksista ja ongelmista lisääntyy. Tämä toteutuu portfoliotoiminnassa. Lapsi-toimijatason kannalta on keskeistä, että lapsen ja systeemin välinen vuorovaikutus toimii harmonisella tavalla, lapsen on hyvä olla (Hujala ym. 1998, 25).Portfoliotoiminta tukee edellä kuvatulla tavalla lapsen yksilöllistä kasvatusta ja huomioon ottamista. Kontekstuaalisen kasvatusnäkemyksen mukaan on tärkeää, että lapsi löytää omat vahvuutensa, ymmärtää käyttäytymistään ja oppii prosessoimaan omia tunteitaan. Portfoliotoiminta korostaa lapsen vahvoja ominaisuuksia ja onnistumisia. Se tukee myös lapsen itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymistä. ja vahvistaa itseohjautuvuutta ja oppimaan oppimisen taitoja, jota luovat pohjaa onnistumiselle. Portfoliotoiminta tukee myös lapsen itsearviointia ja ajattelun kehittymistä sekä auttaa lasta omien toimintojen ja tunteiden prosessoinnissa, mikä luo perustan aikuisen myönteisen palautteen ohella lapsen pysyvälle itsearvostukselle. (Hujala ym. 1998,25.) Vaikka portfoliotoiminnassa korostuvatkin lapsen vahvuudet, lapsi voi arvioidessaan töitään tai toimintaansa nähdä myös realistisesti alueet, joissa on kehitettävää. Aikuinen voi tukea tätä yhteisessä keskustelussa ja pohdinnassa. Aikuisen vastuulla on, että lapsi voi kokea arvioinnin aina rakentavana ja kannustavana. Omien vahvuuksien tunnistaminen antaa

voimia kehittää niitä alueita, joissa lapsi kohtaa vaikeuksia (Hujala ym. 1998, 25). Seuraavassa kuviossa 8 on tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tulosten avulla havainnollistettu, miten portfoliotoiminta kodin ja päiväkodin yhteistyössä tukee kokonaisvaltaisesti toimintaa kontekstuaalisen kasvun eri toimijatasoilla.



Kuvio 8 Portfoliotoiminta yhteistyössä ja kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta

Laaja-alaisen, yhteisöllisen kasvattajanroolin merkityksen ymmärtäminen pohjautuu tietoon yhteistyön tärkeydestä. Käytännössä kasvatuksen yhteissuunnittelun malli luo perustan laaja-alaisen kasvattajanroolin toteuttamiselle. Hujalan ym. (1998,76) mukaan arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja systemaattista, siten, että toimintaa suunnataan arvioinnin pohjalta. Portfolio oli tutkimuspäiväkodissa konkreettinen yhteisen arvioinnin väline juuri palautekeskustelussa, se tarjosi mahdollisuuden myös monipuoliseen arviointiin koko toimintakauden ajan. Haastattelujen aikana tuli ilmi, että vanhemmat mieltävät yhteistyöksi helposti pelkän viestimisen tai välittömän vuorovaikutuksen (puhe, kirjoitus). Ns. reissuvihkona tai päivittäisen viestinnän ja vuorovaikutuksen tukena kasvun kansion merkitys oli kuitenkin vähäinen. Sen sijaan yhteistyön "ytimessä", kasvatuskeskustelussa ja pitkäjänteisessä lapsesta ja eri kasvuympäristöistä kertovassa tiedonvälityksessä sekä arvioinnin tukena kasvun kansio toimi jo lyhyen tutkimushankkeen aikana lupaavasti. Vaikka vanhemmat olivat kiinnostuneita toiminnasta ja lastensa kasvun ja kehityksen seuraamisesta, kansion mahdollisuus toimia yhteistyövälineenä selvisi esimerkiksi joillekin haastateltaville vasta haastattelutilanteessa. Kevään lopussa kasvun kansio oli mukana arviointikeskustelussa, mikä todennäköisesti auttoi vanhempia mieltämään portfolion laajempaa roolia kevään loppukyselyssä. Myös kevään kysely vanhemmille itsessään kokosi portfoliotoimintaan liittyviä käsitteitä ja ominaisuuksia selventävästi. Tutkimus osoitti, että *vanhemmat tarvitsevat tietoa ja päiväkotihenkilökunnan tukea ymmärtääkseen yhteistyön todellisen merkityksen lapsen päiväkotikas-*

vatuksen perustana. Tutkimuksessa keskeisiksi portfoliotoiminnassa käytetyiksi yhteistyömuodoiksi nousseet kasvatuskeskustelu, tiedon välittäminen kotiin ja kotoa päiväkotiin sekä lapsen kehityksen seuraaminen ja arviointi ovat yhteistyön muotoja ja sisältöjä, joita henkilökunnan ja vanhempien tulee pohtia yhdessä, jotta ne voivat todella hyödyttää molempia osapuolia kasvatuksessa. Erityisesti portfolion hyöty tietoisen arvioinnin apuna on hyvä molempien osapuolien tiedostaa. Useimmat vanhemmat tarvitsevat kuitenkin tiedon lisäksi henkilökunnan tukea ja ohjausta varsinkin alussa (esim. tehtävät päiväkodista) osallistuakseen portfoliotoimintaan.

Tutkimuspäiväkodin yhteistyön strategiaa voi luonnehtia kumppanuuteen perustuvaksi strategiaksi, joka ei sulje pois vahvaa elämänhallintaa ja toisaalta tilanteita, joissa vanhemmat tarvitsevat tukea kasvatuskysymyksissä. On ilmeistä, että perheiden vaihtelevat elämäntilanteet ja eksosysteemin tekijät, esimerkiksi vanhempien työkiireet, heijastuivat myös vanhempien portfoliotoimintaan osallistumiseen. Ajanpuute nousikin tärkeimpänä esteenä portfoliotoimintaan osallistumiselle vanhempien kyselyssä. Tutkimusvuoden aikana jotkut vanhemmat "panostivat" selkeästi enemmän toimintaan kuin toiset, esimerkiksi laittoivat kotona materiaalia, veivät kansion kotiin jne.Portfoliotoiminta tarjoaa luonnollisen mahdollisuuden aktiivisille perheille osallistua päiväkotikasvatukseen. Toisaalta perheille, jotka eivät ehdi/halua/jaksa panostaa toimintaa, ei osallistumattomuudesta tule käytännön vaikeuksia tai ristiriitoja yhteistyön toteutumiselle. Ns. vahvan elämänhallinnan perheet, jotka ovat yhteistyön toteuttamisessa toisen ääripään ohessa haaste päivähoidon henkilökunnalle, saavat portfoliotoiminnassa yhden kanavan lisää osallistua päiväkodin toimintaan. Toisaalta kasvun kansio tukee heikon elämänhallinnan perheitä siten, että se kertoo vanhemmille konkreettisesti lapsesta ja antaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä. Portfoliotoiminta kokonaisvaltaisena ja lapsilähtöisenä toimintana näyttää sinänsä tukevan lapsikeskeistä kotikasvatusta.

Tutkimuksen lähtökohta, tapaus - ja toimintatutkimus, soveltui mielestäni erinomaisesti tutkimuksen luonteeseen. Kartoittavat kyselyt ja teemahaastattelut antoivat monipuolista tietoa. Kyselyjen muokkaamisessa olisi ollut parantamisen varaa esimerkiksi tietoa koskevien kysymysten ja yhteistyömuotoja koskevien kysymysten osalta. Teemahaastatteluista kertyi laajasti materiaalia, sillä teemat olivat laajat. Koska lopulliset tutkimustehtävät muotoutuivat vasta haastattelujen jälkeen, halusin haastatteluissa kosketella teemoihin liittyviä aiheita mahdollisimman laajasti. Haastatteluja litteroidessani ja analysoidessani työmäärä oli suuri ja aineistoa oli myös tutkimustehtävien ulkopuolelta. Tapaustutkimuksessa tällainen näennäisesti "turha" tieto avaa kuitenkin tapausta tutkijalle laajemmin.

Tässä tutkimushankkeessa lapsen näkökulman tarkastelu jäi tutkimuksen rajaamisen vuoksi vähäiseksi.Vanhempien haastatteluissa ilmeni, että lapsen aktiivisuus ja kiinnostus kasvun kansiota kohtaan heijastui myös vanhempien osallistumiseen ja toimintaan. Kontekstuaalisen, lapsen aktiivisuutta ja toimijuutta korostavan näkökulman mukaisesti yhteistyötutkimuksen focusointi siihen, miten lapsi vaikuttaa toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan kodin ja päiväkodin väliseen vuorovaikutukseen, mesosysteemiin, avaisi mielenkiintoisen näkökulman jatkotutkimukseen. Portfoliotoiminnassa toiminnan moninaisuus tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia erilaisille kehittämishankkeille (Kankaanranta 1998, 236). Tarvitaan ennen kaikkea avoimuutta uusille näkökulmille, jotta portfoliotoimintaa voidaan laajentaa, muuttaa ja kehittää erilaisia lähtökohtia, ryhmiä ja

tarpeita varten. Toimintatutkimus ja "opettaja työnsä tutkijana" -ajattelu vastaavat hyvin myös varhaiskasvatuksessa työn kehittämisen haasteisiin.

Portfoliotoiminnan aloittamisesta Päiväkoti Satusaunassa on tätä kirjoittaessani kulunut jo yli kolme vuotta. Toimintatutkimuksena aloitettu portfoliotoiminta on esikouluryhmässä jatkunut osittain samojen, mutta myös eri opettajien ohjauksessa. Tutkimusvuoden aikana muotoutunut spiraali on muuttunut ryhmien, opettajien ja painotuksien mukaan. Portfoliotoiminta on jatkunut ryhmässä silti vahvana joka vuosi. Olen itsekin käytännössä koonnut yhdessä lasten ja vanhempien kanssa kasvun kansioita jo kolmena toimintakautena. Eri päiväkodeissa alkanut toiminta on laajentumassa koko kaupungin päivähoidon toimintatavaksi siten, että myös perhepäivähoidossa on käytössä kasvun kansiot. Kiinnostus toimintaa kohtaan on ollut ilmeistä, mikä on näkynyt myös koulutuksen tarpeessa. Olen saanut jakaa kokemuksiani portfoliotoiminnasta kouluttajana sekä perhepäivähoitajille että päiväkotien henkilökunnalle. Opetushallituksen esi- ja alkuopetuksen vuoden 2000 alussa alkaneessa kehittämishankkeessa, jossa myös Järvenpää on mukana yhteistyökuntana, kasvun kansio on paikallisessa keskustelussa tullut voimakkaasti esille arvioinnin, lapsen itsearvioinnin ja koulun kanssa tehtävän yhteistyön välineenä. Tällä hetkellä näyttääkin siltä, että kasvun kansiot ovat juurtumassa varhaiskasvatukseen vankasti. Jotta portfoliotoiminta ei jäisi pinnalliseksi "muoti-ilmiöksi" tulee varhaiskasvattajien pohtia toiminnan perusteita omassa työssään ja lapsiryhmässään.

Vaikka tutkimusraportin valmistuminen on viivästynyt huomattavasti siitä aikataulusta, jonka sille alunperin asetin, on kulunut aika syventänyt omaa toimintatutkimuksessa alkanutta oppimisprosessiani. Olen myös käytännössä saanut nähdä portfoliotoimintaa pitkäjänteisempänä ja sen muuttumista ja kehittymistä ajan myötä. Olen myös saanut nähdä, että esikouluryhmän toimintatutkimus on hyödyttänyt koko päiväkotia ja osaltaan koulutuksien myötä koko kaupungin päivähoitoa.

LÄHTEET

Aho. S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.

Andonov, L. & Tuovinen, E. 1994. Portfolioarviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 83-88.

Ashelman, P. 1996. Portfolio assessment: An early childhood and family studies department model. Teoksessa E. Hujala (toim.) Childhood Education. International Perspectives. University of Oulu. Early Education Center. Finland Association for Childhood Eucation International, 313-320.

Bolger. K.E. & Scarr S. 1995. Not So Far From Home: How Family Characteristics Predict Child Care Quality. Early Development and Parenting 4 (3), 103-12.

Bredekamp, S. 1987 (toim.) Developmentally Appropriate Practice Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through 8. Washington DC: National Association for Education of Young Children.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harward University Press.

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY:

Calfee. R. & Perfumo, P. 1993. Student portfolios: opportunities for a revolution in assessment. Journal of Reading 36 (7), 532-537.

Coleman. L. 1994. Portfolio Assessment: A Key to Identtifying Hidden Talents and Empowering Teachers of Young Children. Gifted child quarterly 38 (2), 65-69.

Coleman. M. & Churchill, S. 1997. Challenges To Family Involvement. Childhood Education 73 (3), 144-148.

De Fina A, 1992. Portfolio Assessment:getting started. Teaching. Strategies.ED 371339.

Dufva. M., Mäki, H., Poskiparta, E. & Rauhanummi, T. 1996. Koulutulokkaiden tärkeät taidot. Psykologia 31, 368-378.

Eloranta. M. 1996. Portfolio opettajaharjoittelijan itsearvioinnin tukena. Teoksessa P. Pollari . M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 177-192.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Esiopetuksen valmistelu etenee. 1999. Opettaja 32, 4.

Eskelinen. A. (toim.) 2000. Rakkautta ja rajoja kasvatukseen. Yhdessä elämään. Jyväs kylä: Kirjapaja Oy.

Eskola. J. & Suonranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola. E. 1997. Välittäminen varhaiskasvatuksen perustana. Teoksessa Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 44-49.

Frazier. D. M. & Paulson, F. L. 1992. How Portfolios Motivate Reluctant Writers. Educational Leadership 49 (8) , 62-65.

Gelfer. J. 1994. Implementing student portfolios in an early childhood program. Early Child Development and Care 97, 145-154.

Graves, D. H. & Sunstein B. S. (toim.) 1992. Portfolio portraits. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Graves, D. H. 1992. Keep a good idea growing. Teoksessa D.H. Graves & B S. Sunstein (toim.) Portfolio portraits . Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1-14.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Heikkinen, E. 1998. Subjektiivinen oikeus - päivähoitopalvelut paineiden alla. Kunta-Suomi 2004- tutkimuksia nro 11. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 25-62.

Helm, J. , Beneke, S. & Steinheimer, J. 1997. Documenting Children's Learning. Childhood Education 73 (4), 200-205.

Herman, J. & Winters, L. 1994. Portfolio Research:A Slim Collection. Educational Leadership 52 (2), 48-55.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1993. Johdatus kasvatustieteeseen. 3. painos. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.

Hughes, A. 1995. Parents, Professionals and Assessment Attitudes and Roles in Assessment in Nursery Education. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education. ED 389431.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V. , Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Huttunen, E. 1981. Kotikasvatuksen tukeminen kodin ja päivähoidon yhteistyöllä. Kasvatuksellisen yhteistyön kehittäminen päivähoidon työntekijöiden koulutuksen ja työnohjauksen avulla. Joensuun korkeakoulu. Lisenssiaattitutkielma.

Huttunen, E. 1983. Perhe ja päivähoito yhteistyössä. Pieksämäki: Kustannuskiila.

Huttunen, E. 1984: Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.

Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö I osa. Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.

Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö II osa. Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoidon kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 29.

Huttunen, E: & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö III osa. Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.

Huttunen, E. & Nivala, V. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö IV osa. Lapsikohtainen suunnittelu päivähoidossa. Yksilöllisten kasvatuskäytäntöjen kehittäminen henkilöstön täydennyskoulutuksen avulla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 40.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T.1999. Toiminta, tutkimus ja totuus.Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 111-135.

Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatus. 4.-5. uudistettu painos. Juva: WSOY.

Hänninen, P. 1994. Itsestäänselvä itsearviointi. Itsearvioinnin kehittyminen ammattiin valmistautumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.Tutkimuksia ja selvityksiä 19.

Hänninen, S. 1996. Kuka minä olen? Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P.Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 43-52.

Johnson, R.L. & Bergman, T. 1996. Collaborating To Create a Portfolio Assessment in Small Scale Evaluation Context. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association . ED398276.

Kankaanranta, M. 1994a. Joustavuus 5-8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 29-57.

Kankaanranta, M. 1994b. Kasvun kansio. Portfoliotoiminta Köpaksen päiväkodissa. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 65-82.

Kankaanranta, M. 1996. Päiväkodista kouluun. Kasvun kansio sillanrakentajana. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P.Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7-29.

Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksessa. Päiväkodin ja koulun Yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 5-32.

Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. Portfolio tutkimusmenetelmänä lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristöissä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajien kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kasting, A. 1994. Respect, Responsibility and Resiprocity. The 3 Rs of Parent Involvement. Childhood Education 70 (3), 146-150.

Katz, L.G.& Chard, S. 1997. Documentation: The Reggio Emilia Approach. EJ544296.

Kettunen, N., Krats, S. & Kinnunen, U. 1996.Parisuhde ja lasten kasvattaminen. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: Atena Kustannus Oy, 74-89.

Kemmis, S.& Wilkinson M.1998.Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge.

Kihlblom, U. 1984. Småbarnsföräldrarnas arbetssituation. Högskola för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 8. Stockholm.

Kinnunen, U. 1996. Työn ja perheen vuorovaikutus. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi.Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 46-58.

Kiiski, E., Kovanto, L., Laine, V. & Kotilainen-Ritala, L. 1994. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121-126.

Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kinos, J. & Luoma, A. 2001. Lapsilähtöisyys- omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lastentarha 1, 46-50.

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.)Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus , 194-217.

Kivelä, R. 1996. Omia reittejä luokattomassa lukiossa. Teoksessa P. Pollari, M. Kan-Kaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 81-93.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H .L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus Oy, 63-83.

Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa s. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66-89.

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen, tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.

Korhonen, M. 1999. Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja nro 39.

Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 43-56.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A tutkimuksia 34.

Kraus, P. 1994. Developing Positive Parent Participation in Preschool Programming. ED 381239.

Krause, S. 1996. Porfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension on the Portfolio Process. Journal of Teacher Education 47 (2), 130-138.

Kupila, P. 1996. Päivähoidon haasteet. Portfolio oppimisprosessin kuvaajana ja itsearvioinnin välineenä lastentarhanopettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 193-199.

Kurkinen, K. 1996. Kasvun kansio. Teoksessa V. Ravolainen & P-O. Rönnholm (toim.) Portfolio – miten aloitin. Så här började jag. Fin Ra. Julkaisusarja D 1, 7-14.

Kärrby, G. & Giota, J. 1995. Parental Conceptions of Quality in Daycare Centers in Relation to Quality Measured by the ECERS. Early Child Develpment and Care vol. 110, 1-18.

Kääriäinen, H., Wiegand, E. & Laaksonen, P. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Lahikainen, A-R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon. Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Heslinki: Gaudeamus.

Laki Lasten päivähoidosta 36/1973. Suomen asetuskokoelma.

Lasten päivähoidon ja esiopetuksen laatutavoitteet. 1996. Euroopan yhteisöjen komission lasten hoitoa ja ja muita toimenpiteitä käsittelevä verkosto naisten ja miesten työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseksi.

Laukkanen, O., Lihr, S. & Salpakivi, P. 1979. Perhe, varhaiskasvatus ja päivähoito. Helsinki: Otava.

Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.)1990. Ehyesti elävä koulu, kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus.

Linnakylä, P. 1994a. Portfolioarvioinnin monet kasvot. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 125-137.

Linnakylä, P. 1994b. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-31.

Linnakylä, P. 1996. Yksilöitä luokkakuvassa. Kirjoittamisen potfoliot itsearvioituina ja ulkopuolisin silmin. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 53-80.

Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Pollari, P. 1996.Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä.Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P.Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto.Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.

Lummelahti, L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimisohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytäntöjen yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 72.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Lummelahti, L. 1996. Kehittyvä esiopetus.Helsingin läntinen sosiaalikeskus 1992-1996. Sosiaaliviraston julkaisusarja. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto C/1996.

Malaspina, B.A. 1993. Using Staff Development to Improve Preschool / Elementary Teachers Skills in Working with and Involving Parents. ED 375928.

Marin, M. 1994. Perhe ja moraali: vuosisata perhekeskustelua. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Porvoo: WSOY, 10-23.

Mezirov, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirov ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 2. painos, 17-37.

Micklo, S.J. 1997. Math Portfolios in the Primary Grades. Childhood Education 73 (4), 194-199.

Milliken, M. 1992. A fifth-grade class uses portfolios. Teoksessa D .H. Graves & B.S. Sunstein (toim.) Portfolio portraits. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 34-44.

Moss, P. & Pence, A. 1994. Defining and Valuing Quality As a Parent. Teoksessa Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 43-59.

Mutikainen, S. & Semi, R. 1999. Educare valtaa alaa. Opettaja 5, 14-15.

Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammi.

Niiranen, P. 1993a. Päivähoito ja lapsen tarpeet. Teoksessa M. Ojala (toim.)Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Mikkeli: Lastensuojelun Keskusliitto, 136-153.

Niiranen, P. 1993b. Päivähoidon lapsikäsityksestä. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus, 5-22.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila & J. Kinos (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS- kustannus, 58-80.

Nissilä, M-L. 1997. Laadunarviointi tuo sen julki. Suomalainen päivähoito hyvällä mallilla. Opettaja 36, 6-8.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Opettaja 1999 32 (4).

Paulson, F.L., Paulson, P.P. & Meyer, C.A. 1991. What makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60-63.

Perusopetuslaki 628/1998.

Pettygrove, W. & Greenman, J.T. 1984. The Adult World of Day Care. Teoksessa J.T. Greenman & R.W. Fuqua (toim.) Making Day Care Better. New York: Teacher College Press, 84-105.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.

Piekkola, L. 1997. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen valintaopas vanhemmille. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena . Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51-63.

Pollari, P. 1996. "Greetings from the Cultureworld!" Portfoliokokeilu lukion englannin opetuksessa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 137-156.

Porter, C. & Cleland, J. 1995. The portfolio as a learning strategy. Portsmouth: Heinemann.

Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Porvoo: WSOY, 126-145.

Pulkkinen, L.1996. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: Atena Kustannus Oy, 29-44.

Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K.

Karila & J. Kinos (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS –kutannus, 204-226.
Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
Rauste-von Wright,M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
Reazor, G. M. 1994. Improving Parent / Staff Communication through Co-operative Preschool Workshops. ED 375945.
Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. STAKES Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 117.
Ruoho, K. 1997. Elinikäisen oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia varhais- ja alkuopetuksen saumavaiheessa. Teoksessa Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
Rusanen, E. 1988. Yhteistyöstä osallistumiseen. TYHTY- tehostetun yhteistyön kokeilu lasten päivähoidossa 1985-1987. Sosiaalihallituksen julkaisuja 4. Helsinki.
Rusanen, E. 1990a. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa - projektin loppuraportti. Osa I. Sosiaalihallituksen julkaisuja 9.Helsinki.
Rusanen, E. (toim.) 1990b. Muutoksen arki lasten päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa-projektin loppuraportti. Osa II. Sosiaalihallituksen julkaisuja 11.Helsinki.
Shpancer, N.1997. The Link Between Caregiver - Parent Relations and Children's Experiences in Daycare and at Home: What Does the Research Tell Us? Early Child Development and Care vol 135, 7-17.
Sinkkonen, J. 1998. Yhdessä isän kanssa. Juva: WSOY.
Sosiaalihuoltolaki 710/1983. Suomen asetuskokoelma.
Stahle, D.L. & Mitchell, J.P. 1993. Portfolio assessnment in college method courses: Practicing what we preach. Journal of Reading 36 (7), 538-542.
Stone, S. 1995. Teaching Strategies – portfolios: Interactive and Dynamic Instructional Tool. Childhood Education 71 (4), 232-234.
Studer, J. 1994. Listen So That Parents Will Speak. Childhood Education 70 (2), 74-76.
Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
Suojanen, U. 1998. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15.
Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
Syrjälä, L., Ahonen, S. , Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
Takala, S. 1994.Arviointi- ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P.Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-8.
Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki:Opetushallitus, 6-17.
Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Helsinki: Tietosanoma.
Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hu-

jala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus.

Valencia, S. & Place, N. 1994. Portfolios: A process for enhancing teaching and Learning. The Reading Teacher 47 (8), 666-669.

Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999.Sosiaali- ja terveysministeriö. Työmuistioita 1999:4.

Vuolle, A. 2001. Varhaiskasvatus on löytämässä linjansa. Lastentarha 2, 6-8.

TUTKIMUSTOIMINTAA- MITÄ TAPAHTUI? LIITE 1

Tutkimuslupa-anomus kaupungille kesällä 1997

SYKSY 1997

Elokuu

- Ryhmän lapset hankkivat kansiot (kansiot pyydetään kotoa)

Syyskuu (mukana opettajat A jaB)

- Suunnittelupalaveri esikouluryhmän opettajien kanssa 2.9
  -tavoitteet, toiminnan luonne, tutkijan rooli
- Portfoliokoulutus koko työyhteisölle 3.9
- Esikouluryhmän vanhempainilta 4.9
- Havainnointilapsen tutustuminen 26.9
  - haastattelu, kasvun kansioon tutustuminen
- Opettajien tapaaminen 26.9
  - toiminnan käynnistyminen
  - töiden valikointitilanne pienryhmissä kerran kuukaudessa, kaikki lapset yhtäaikaa
  - vanhempien alkukartoituskyselystä sopiminen
- Syksyn lomakekysely vanhemmille, palautuspäivä 9.10
- Opettajien kysely (kysymyksiä yhdessä pohdittavaksi)

Lokakuu

- Opettajien tapaaminen 20.10 (mukana op.A)
  - kyselylomakkeiden vastausten arviointi, opettajien avoin kysely
  SOVIMME:
  - valikointi toteutetaan pienryhmissä
  - o-merkki töihin, jotka opettajat haluavat jättää kansioon
  - tutkijan käynnit edelleen kerran kuukaudessa tai kerran kahdessa kuukaudessa

- Havainnointilapsen kansion läpikäyminen

Joulukuu

- Havainnointilapsen haastattelu 18.12 ja kansion läpikäyminen
- Opettajien tapaaminen 18.12 (mukana op.A)
  - keskustelua valikointi- ja arviointitilanteesta

Helmikuu

- Opettajien tapaaminen 9.2 (mukana op.A)
  - arviointi- ja valikointitilanne toteutetaan pienryhmissä viikon aikana
  - kahdenkeskiset keskustelut kansiosta lapsen kanssa nousseet esiin , vuorovaikutus!
  - portfolio mukaan loppukeskusteluun, jossa vanhemmat, opettajat ja lapsi

Maaliskuu

- Valikointitilanne ryhmässä 10.3 (havainnointilapsen pienryhmä)
- Opettajien tapaaminen 10.3 (mukana opettajat A ja B.)
  - keskustelua kevään vanhempainillasta
  - ns. lopputehtävä vanhemmille yhdessä lasten kanssa (mahdollisesti toteutetaan vanhempainillassa)
  - haastateltavien vanhempien valitseminen , haastattelupyyntökirjeet kotiin (palautuspäivä 18.3)
  - miten saada toiminnan monipuolisuus esiin kansioon - keinot?

Huhtikuu

- Perheiden haastattelut (7.4, 8.4, 14, 4 ja 15.4)

Toukokuu

- Lasten haastattelut
  - 26.5 (kaksi lasta), 27.5, 28.5(havainnointilapsi)

- Kevään lomakekysely vanhemmille (jakoon vk 21, palautuspäivä 31.5)

Opettajien haastattelu syyskuussa 1998

Tutkijalla käytössään lisäksi
- kansioiden materiaali
- ryhmän havainnointi
- opettajien päiväkirja
- oma tutkimuspäiväkirja

HYVÄT VANHEMMAT! **LIITE 2**

Opiskelen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatusyksikön maisterikoulutusohjelmassa. Teen kuluvan toimintakauden aikana pro gradu- tutkielmaani varten tutkimusta Päiväkoti Satusaunan esikouluryhmässä päiväkodissa käyttöön otettuun KASVUN KANSIOON (portfolioon) liittyen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kasvun kansiota voi käyttää päiväkodin ja kodin yhteistyövälineenä ja miten alkanut kasvun kansio-toiminta (portfoliotoiminta) soveltuu päiväkotiin.

Tutkimustani varten haastattelen vanhempia ja päiväkodin henkilökuntaa. Mahdolliseen lasten haastatteluun ja havainnointiin kysyn luvan vanhemmilta ja tiedotan asiasta. Järvenpään sosiaali- ja terveyslautakunta on myöntänyt luvan tutkimushankkeeseen.

Kaikki tutkimuksessa saatava tieto käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimushankkeen tarkoitus on osaltaan tukea ja kehittää päiväkodin ja kodin yhteistyötä ja alkanutta portfoliotoimintaa.

TÄMÄN KYSELYN TARKOITUS ON KARTOITTAA VANEHMPIEN YHTEISTYYÖTÄ KOSKEVIA MIELIPITEITÄ, KOKEMUKSIA JA TOIVEITA YHTEISTYÖN PARANTAMISEKSI, SELVITTÄÄ VANHEMPIEN ODOTUKSIA ALKANUTTA PORTFOLIOTOIMINTAA KOHTAAN JA KERÄTÄ JO SYNTYNEITÄ IDEOITA KÄYTÄNNÖSSÄ TOTEUTETTAVAKSI.

Täyttäkää kyselylomake ja palauttakaa nimettömänä päiväkotiin _____ mennessä sille varattuun palautuslaatikkoon.

Rengastakaa mielipidettänne parhaiten vastaavan (tarvittaessa useamman) vaihtoehdon kirjaintunnus ja kirjoittakaa mahdollinen lisäselvitys sille varattuun tilaan (vastausta voi jatkaa paperin kääntöpuolelle).

1. Millaisena näette kodin ja päiväkodin VASTUUNJAON lapsen hoidosta ja kasvatuksesta?

    a. Ensisijainen kasvatusvastuu on kodilla myös silloin, kun lapsi on päiväkodissa.
    Päiväkodin tehtävänä on tukea kotia kasvatustehtävässä.

    b. Vanhemmat vastaavat ensisijaisesti kasvatuksesta kotona, päiväkodin henkilökunta päiväkodissa. Kotien kasvatusvastuu ei juurikaan ulotu päiväkotiin.

    c. Päiväkodin tulisi tarpeen mukaan puuttua myös kotikasvatukseen.

    d. Päiväkodin tulisi nykyistä enemmän antaa vanhemmille mahdollisuus ottaa vastuuta päiväkodin kasvatustoiminnasta.

2. Kodin ja päiväkodin yhteistyötä pidetään yleisesti tärkeänä asiana. Missä asioissa yhteistyötä tulisi olla eniten?

   a. oman lapsenne hoitoon ja kasvatukseen liittyvissä asioissa

   b. yleensä alle kouluikäisten lasten kasvatukseen liittyvissä kaikille yhteisissä asioissa

   c. päiväkodin kasvatustavoitteisiin, kasvatusmenetelmiin ja periaatteisiin liittyvissä kysymyksissä

   c. päiväkodin toimintaan (erilaiset tapahtumat, retket, juhlat, talkoot yms.) liittyvissä asioissa

   e. muussa,missä?_____

3. Millaisia yhteistyömuotoja pidätte hyödyllisimpinä omassa päiväkodissanne?

   a.kahdenkeskiset keskustelut ryhmän opettajan kanssa oman lapsen asioista

   b.teemakohtaiset vanhempainillat, joissa mukana asiantuntijavieras

   c.perheillat, juhlat, retket, tapahtumat, joissa mukana vanhemmat, lapset ja henkilökunta

4. Onko yhteistyö perheenne ja päiväkodin välillä ollut toimivaa?
   a. kyllä b. ei c. vaihtelevasti

Ellei, niin mitä haluaisitte muuttaa tai millaisia toiveita esittää?

_____

_____

5. Onko teillä mahdollisuus riittävästi vaikuttaa päiväkodin toimintatapoihin ja lastenne koskeviin asioihin päiväkodissa?

   a. kyllä b. ei c. emme osaa sanoa

Ellei, niin mihin haluaisitte vaikuttaa?

_____

_____

6. Tiedättekö lapsenne hoitopäivän sisällöstä ja päiväkodin toiminnasta riittävästi?

a. kyllä b. ei

Jos ette, millaista tietoa kaipaatte?

_____

_____

7.Onko tiedonkulku päiväkodin ja kodin välillä muuten toiminut hyvin?

a. kyllä b. ei c. vaihtelevasti

Ellei, niin miten tiedonkulkua voisi edistää?

_____

_____

8. Onko teillä riittävästi tilaisuuksia / mahdollisuuksia / aikaa kertoa lapsestanne päiväkodin
henkilökunnalle (välittää omaa lastanne koskevaa tietämystä päiväkotiin) ja keskustella lapsestanne päiväkodin henkilökunnan kanssa?

a. kyllä b. ei c. vaihtelevasti

Ellei, miten tilannetta voisi parantaa?

_____

_____

Kirjoittakaa seuraavien kysymysten osalta vastauksenne sille varattuun tilaan, tarvittaessa voitte käyttää paperin kääntöpuolta.

9. Mitä mieltä olette päiväkodissa käyttöön otetusta lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista kuvaavasta KASVUN KANSIOSTA?
(Voitte miettiä kansion merkitystä esim. lapsenne / itsenne / päiväkodin henkilökunnan kannalta.)

_____

_____

_____

10. Millaisia odotuksia teillä on alkanutta portfoliotoimintaa kohtaan?

11.Esikouluryhmää koskevassa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on erityisesti kasvun kansion mahdollisuus toimia yhteistyövälineenä kodin ja päiväkodin välillä. Voiko kasvun kansiota mielestänne käyttää tällaisessa yhteistyössä? Miten?

12. Mitä mieltä olette mahdollisuudesta, että vanhemmat kasvun kansion välityksellä kertoisivat / välittäisivät päiväkotiin tietoa lapsen elämästä päiväkodin ulkopuolella? Onko tällaisen tiedon välittäminen mielestänne tärkeää tai tarpeellista (esim. itsenne / lapsenne / päiväkodin henkilökunnan kannalta)?

13. Oletteko saaneet päiväkodista riittävästi tietoa aloitetusta portfoliotoiminnasta? Jos ette, millaista tietoa kaipaatte?

14.Onko teillä kasvun kansioon liittyen ajatuksia ja ehdotuksia, jotka haluaisitte jakaa toisten vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa? Kertokaa rohkeasti ideanne, jotta ne voidaan hyödyntää koko esikouluryhmässä!

EHDOTUKSIA:

15. Muita kommentteja ja kysymyksiä kasvun kansioon liittyen

MUUT TERVEISEMME:

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄNNE, HYVÄÄ SYKSYN JATKOA!

Terveisin

Tarvittaessa annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta ja vastaan mieleenne tulleisiin kysymyksiin. Esikouluryhmän opettajia tapaatte päivittäin, myös heidän kanssaan voi keskustella kyselyyn ja tutkimushankkeeseen liittyvistä asioista.

Osoitteeni:
Puh:

HYVÄT VANHEMMAT! **LIITE 3**

Kevät on jo pitkällä ja esikouluvuosi lähenee loppuaan. Minulla on ollut mahdollisuus seurata "eskariryhmässä" toimintakauden aikana toteutettua kasvun kansio-toimintaa. Olen käynyt päiväkodissa säännöllisesti sekä syys- että kevätkaudella, tutustunut lasten kasvun kansioihin ja ollut myös yhteistyössä ryhmän aikuisten kanssa suunnittelemassa ja ideoimassa toimintaa.

Vaikka yksi vuoden kestävä toimintakausi on verrattain lyhyt aika tutustua kasvun kansion mahdollisuuksiin, ovat toimintaan osallistuvien (lapset, vanhemmat ja opettajat) kokemukset portfoliotoiminnan aloitusvaiheesta todella arvokkaita toiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä edelleen.

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata kasvun kansio-toiminnan aloitusvaihetta esikouluryhmässä vanhempien, lasten ja päiväkodin henkilökunnan arvioimana ja selvittää kasvun kansion mahdollisuuksia kodin ja päiväkodin yhteistyössä.

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa vanhempien kokemuksia ja mielipiteitä kuluneen toimintakauden kasvun kansio-toiminnasta.

Kaikki tutkimuksessa saatava tieto käsitellään luottamuksellisesti.

Toivomukseni on, että mikäli perheessänne on molemmat vanhemmat, myös molemmat osallistuvat vastaamiseen siten, että täytätte lomakkeen yhdessä tai pohditte esille tulevia asioita yhdessä ennen vastaamista.

Täyttäkää lomake ja palauttakaa se nimettömänä päiväkotiin _____ mennessä.

KIITOS YHTEISTYÖSTÄ KULUNEEN ESIKOULUVUODEN AIKANA!

TOIVOTAN KOKO PERHEELLE HYVÄÄ KEVÄÄN JATKOA JA TULEVILLE KOULULAISILLE ILOA JA INTOA ALKAVAAN KOULUTYÖHÖN!

Terveisin

Osoite:
Puh:

VANHEMPIEN KYSELYLOMAKE

Rengastakaa mielipidettänne parhaiten vastaavan (tarvittaessa useamman) vaihtoehdon kirjaintunnus tai kirjoittakaa vastauksenne sille varattuun tilaan. Tarvittaessa vastausta voi jatkaa paperin kääntöpuolelle.

1. Oletteko mielestänne saaneet riittävästi tietoa kasvun kansiosta kuluneen toimintakauden aikana?

a. kyllä b. emme

Keneltä tai mistä olette tietoa saaneet?

_____

_____

_____

Ellette, mistä asiasta olisitte halunneet saada lisää tietoa?

_____

_____

_____

2. Miten arvioitte omaa kiinnostustanne kasvun kansio toimintaa kohtaan?

a. Olemme olleet kiinnostuneita, sillä

_____

_____

_____

_____

_____

_____

a. Emme ole olleet kiinnostuneita, sillä _____

_____

_____

_____

3. Millä tavoin olette osallistuneet kasvun kansio-toimintaan?

a. Kansion katselua ja keskustelua lapsen kanssa
b. Keskustelu opettajan kanssa kansiosta
c. Töiden ym. laittaminen kotona kansioon
d. Muuta

_____

_____

_____

Miten arvioitte omaa aktiivisuuttanne kasvun kansio-toimintaan osallistumisessa näissä tilanteissa?

_____

_____

_____

Mikäli osallistuitte mielestänne toimintaan vähän, vähensikö/haittasiko joku/jotkut seuraavista asioista osallistumistanne?

a. ajan puute, sillä_____

b. tiedon puute, sillä _____

c. epävarmuus, sillä _____

a. muu _____

4. Oletteko mielestänne saaneet riittävästi tukea, kannustusta ja ohjausta kasvun kansio-toimintaan osallistumista varten (esim. keskustelut päiväkodin henkilökunnan kanssa, kotiin annetut tehtävät jne.)?

a. kyllä b. emme

Ellette, millaista tukea, kannustusta ja ohjausta olisitte kaivanneet?

_____

_____

_____

_____

Miten arvioitte lapsenne suhtautumisen (kiinnostus, innostus jne.) vaikuttaneen omaan toimintaanne? Onko lapsenne kannustanut/innostanut Teitä osallistumaan toimintaan?

_____

_____

_____

_____

5. Miten usein kasvun kansio vietiin kotiin?

a. kerran viikossa
b. kaksi kertaa kuukaudessa
c. kerran kuukaudessa
d. kerran kahdessa kuukaudessa
e. kerran tai kaksi lukukaudessa tai harvemmin

Kenen aloitteesta kansio useimmiten vietiin kotiin?

a. lapsen aloitteesta
b. vanhempien aloitteesta
c. opettajien aloitteesta

6. Miten tärkeänä lapsenne piti kansion tuomista kotiin?

_____

_____

_____

_____

7. Mitä asioita kasvun kansio mielestänne tukee tai edistää lapsen kehityksessä? Merkitkää alla olevista vaihtoehdoista ne, joihin kasvun kansio-toiminnalla Teidän mielestänne on myönteistä vaikutusta.

a. itsetunnon ja minä-kuvan kehittyminen
b. lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen
c. omatoimisuuden kehittyminen
d. vastuuntunnon kehittyminen
e. vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen
f. oppiminen
g. omien vahvojen alueiden löytäminen
h. oman toiminnan ja taitojen ja oman kasvun ja kehityksen arviointi
i. oman mielipiteen ilmaiseminen ja perustelu
j. muu_____

Miten arvioitte kasvun kansion edistäneen oman lapsenne kehitystä näissä asioissa?

_____

_____

_____

_____

Merkitkää kohdassa 7. mainituista vaihtoehdoista kolme sellaista, joita kasvun kansio-toiminta on tukenut eniten oman lapsenne kohdalla.

1._____

2._____

3._____

8. Onko kasvun kansio-toiminta mielestänne tukenut sellaisia asioita, joita itse pidätte tärkeinä omissa kasvatusperiaatteissanne? Millaisia asioita?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Millaisissa yhteistyömuodoissa ja -tilanteissa kasvun kansiota voi mielestänne käyttää?

a. päivittäiset keskustelut
b. kasvatuskeskustelut vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa (syksyisin ja keväisin)
c. tiedon välittäminen päiväkodista kotiin
d. tiedon välittäminen kodista päiväkotiin
e. vanhempainillat, teemaillat
f. lapsen yksilöllisen kasvatussuunnitelman tekeminen
g. lapsen kehityksen arviointi
h. päiväkotikasvatuksen arviointi oman lapsen kohdalla
i. päiväkodin toiminnan arviointi
j. muu_____

Alleviivatkaa ne edellä mainituista yhteistyömuodoista ja -tilanteista, joissa kuluneen toimintakauden aikana käytettiin kasvun kansiota Teidän ja päiväkodin henkilökunnan välisessä yhteistyössä.

10.Millaiseksi arvioitte kasvun kansio-toiminnan hyödyn kodin ja päiväkodin yhteistyölle omalla kohdallanne?

11. Onko kasvun kansio-toiminta mielestänne lisännyt vanhempien osallistumismahdollisuuksia päiväkotikasvatukseen (esim. toiminnan suunnittelu, arviointi, toteuttaminen)? Millä tavalla?

Mikä kasvun kansio-toiminnassa on Teille ollut tärkeintä?

13. Miten arvioitte portfoliotoiminnan tukeneen päiväkotikasvatusta ja hyödyttäneen päiväkodin henkilökuntaa?

14. Mitä haittoja tai epäkohtia kasvun kansio-toiminnassa on ollut? Mikä olisi voinut olla toisin?

Muita ehdotuksianne ja ideoitanne kasvun kansio-toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun:

Muut terveisenne:

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄNNE!

LASTEN HAASTATTELUKYSYMYKSET KEVÄT 1998 LIITE 4

1. Mikä kansio tämä on?
2. Millaisia töitä siihen laitetaan?
3. Kuka päättää, mitä töitä siihen laitetaan?
   - voivatko opettajat / äitisi tai isäsi laittaa siihen jotain?
4. Mikä on sinun mielestäsi kaikkein paras ja mieluisin työ tässä kansiossa?
   - Mikä oli helpoin / vaikein työ tehdä?

5.Mikä on ollut mukavinta eskarivuonna?Onko tässä kansiossa jotain, joka kertoo siitä?

5. Oletko oppinut asioita eskarissa? Mitä?
6. Millainen tyttö / poika sinä olet?
7. Kertooko kansio ja nämä tehtävät siitä, millainen sinä olet?
8. Oletko vienyt kansion kotiin? (Kenen aloitteesta?)
9. Mitä kansion kanssa on tehty kotona?
10. Miltä tuntuu, kun isä tai äiti katsovat kansiota?
11. Näytätkö kansiota kavereille päiväkodissa?
12. Katsotko sitä yhdessä opettajan kanssa?
13. Kansion nimi on kasvun kansio. Miksi? Miten kasvaminen siinä näkyy? Näkyykö oppiminen? (verrataan syksyn ja kevään töitä, onko eroa...)
14. Onko sinusta hyvä, että arvioi omia töitä, katsoo, mikä niissä on hyvää, mikä voisi olla paremmin jne?
15. Onko kansio sinulle tärkeä? Miksi?

Liitetaulukko 1 Portfolioiden sisältö luokiteltuna lukuvuoden aikana(Sarakkeessa tehtävä kotoa ensimmäinen numero = joulukuun työt, toinen numero = toukokuun työt.)
(Huom! Kursivoidut lukumäärät (tyttö m) laskettu joulukuussa 1997, kevään tietoja ei käytössä. Tyttö n:n töitä ei laskettu, koska hän aloitti ryhmässä keväällä.)

LAPSI	Mielipide	Piirustus, askartelu	Väritys-tehtävä	Laulu, loru	Muu esi-koulut.	Muisto	Tehtävä yms. kotoa	Tiedote Ym.	Työt/ teht.yht 31.5.98
Poika A	17	2	3	1	19	4	3/14	1	61
Tyttö B	16	11	10	1	21	3	-/4	2	68
Poika C	25	19	2	1	24	2	3/5	1	79
Poika D	17	18	1	-	23	7	3/8	1	75
Poika e	18	14	1	1	23	5	1/3	1	66
Tyttö f	20	24	1	1	23	15	2/ 9	1	94
Tyttö g	21	17	1	-	27	4	1/6	1	77
Poika h	12	7	-	1	20	23	1/5	1	69
Tyttö i	20	20	3	1	24	6	-/5	-	79
Tyttö j	19	32	5	1	26	4	1/9	1	97
Poika k	22	15	2	1	27	1	3/17	1	86
Poika l	18	18	-	3	21	3	-/1	1	65
Tyttö m	*8*	*10*	-	-	*6*	*2*	*1/-*	*1*	*28*
Tyttö n									

TEEMA-ALUEET VANHEMPIEN HAASTATTELUSSA **LIITE 5**

KODIN JA PÄIVÄHOIDON YHTEISTYÖ

- Yhteistyön merkitys ja tehtävä
- Yhteistyömuodot
- Tasavertainen vuorovaikutus
- Kotikasvatuksen tukeminen
- Vanhempien vaikutusmahdollisuudet päivähoitokasvatukseen

KOTIKASVATUS

- Vanhempien kasvatusnäkemys ja kasvatuskäytännöt
- Lapsikäsitys
- Oma rooli kasvattajana

KASVUN KANSIO JA PORTFOLIOTOIMINNAN ALOITUSVAIHE ESIKOULURYHMÄSSÄ

- Portfoliotoiminnan aloitusvaihe
- Hyöty ja mahdollisuudet lapselle
- Hyöty ja mahdollisuudet vanhemmille
- Hyöty ja mahdollisuudet päiväkodin henkilökunnalle
- Toiminnan haitat, esteet, kielteiset vaikutukset

TEEMA-ALUEET OPETTAJIEN HAASTATTELUSSA

KODIN JA PÄIVÄKODIN YHTEISTYÖ

PÄIVÄKOTIKASVATUS

KASVUN KANSIO JA PORTFOLIOTOIMINNAN ALOITUSVAIHE ESIKOULURYHMÄSSÄ

Opettajien kanssa arvioimme portfoliotoimintaa sille asettamiemme tavoitteiden mukaan. Tavoitteet olivat seuraavat:

- Lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen ja itsetunnon vahvistuminen
- Yhteistyön lisääntyminen ja vahvistuminen vanhempien kanssa
- Oman työn kehittyminen (oman työn arviointi, palaute työstä)
- Koko päiväkodissa alkaneen portfoliotoiminnan tukeminen

LIITE 6

KESKUSTELU PVM _____

PALAUTE PVM _____

KASVATUSKÄYTÄNNÖT JA TAVOITTEET

Lapsen yksilöllinen kasvatussuunnitelma

_____
Lapsen nimi

_____
Synt.aika

Tämä lomake on päivähoitokasvatuksen suunnittelun perusta. Suunnitelma tehdään kahden kuukauden kuluessa hoidon aloittamisesta. Suunnittelu korostaa vanhempien asiantuntemusta omasta lapsesta. Vanhemmat täyttävät lomakkeen kotona päivähoitokasvatusta koskevien näkemystensä ja -toiveidensa mukaan. Tämän jälkeen lasta koskevat päivähoidon kasvatuskäytännöt sovitaan kahdenkeskisissä keskusteluissa vanhempien ja päivähoitohenkilöstön välillä. Toimintakauden lopussa vanhemmat palauttavat nimettömän arvion kasvatussuunnitelman toteutumisesta. (Viimeinen sivu). Palautekeskustelu käydään kouluunmenevien osalta keväisin ja muiden lasten osalta seuraavassa kahdenkeskeisessä keskustelussa.

KESKUSTELUN POHJAKSI:

Valitse lastasi parhaiten kuvaavat luonteenpiirteet tällä hetkellä
(vanhemmat täyttävät)

Lapseni on	erittäin paljon	paljon	jossain määrin	ei juuri lainkaan
UJO, ARKA				
ROHKEA				
VOIMAKASTAHTOINEN				
ALISTUVA				
SYRJÄÄN VETÄYTYVÄ				
VILKAS				
OMATOIMINEN				
TIEDONHALUINEN				
OIKEUDENMUKAINEN				
PUHELIAS				
TOISEN HUOMIOONOTTAVA				
PITKÄJÄNNITTEINEN				
ÄKKIPIKAINEN				
HELPOSTI LOUKKAANTUVA				
ILOINEN				
RAUHALLINEN				
SOPEUTUVA				
HERKKÄ				
HUOMIONHALUINEN				
UHMAKAS				
PETTYMYKSEN SIETOKYKYINEN				
_____				
_____				
_____				

YHDESSÄ SOVITTAVAKSI:

1. **Missä edellä mainituissa luonteenpiirteissä lapseni tarvitsee:**
kannustusta ja tukea:

_____

_____

_____

_____

rajoja, ohjausta ja sääntöjä:

_____

_____

_____

_____

2. **Lapseni päivähoidossa viihtymistä voidaan merkittävästi edistää, kun otetaan huomioon, että hän pitää erityisesti:**

_____

_____

_____

_____

Tätä on syytä välttää:

_____

_____

_____

_____

3. **Miten toivotte kasvattajan suhtautuvan lapseenne?**

_____

_____

_____

_____

4. **Lapseni kasvatuksessa on tärkeää:**

_____

_____

_____

_____

_____

5. **Tavoitteiden toteutuminen päivähoidossa: keskusteltavaksi**

* Itsetunto ja myönteinen minäkuva
- Miten tuetaan?

* Yhteistyökyky ja myötäeläminen
- Miten kehitetään?

* Itsenäisyys, omatoimisuus ja vastuu itsestä
- Miten tuetaan?

* Leikki
- Miten mahdollistetaan?
- Mikä merkitys lapselle?

* Luova ilmaisu
- Miten tuetaan?
- Mitä sisältää?
- Miksi tärkeää?

* Lapsen kehitys (puhe, motoriikka yms.)
- Miten havaitaan?
- Miten tuetaan?

* Elämykset ja kokemukset
- Miten mahdollistetaan?
- Mitä sisältää?
- Miksi tärkeää?

* Uskonto/elämänkatsomus
- Miten mahdollista toteutua?

* Kansainvälisyys
- Miten toteutetaan?
- Miksi tärkeää?

* Esiopetus
- Mitä tarkoittaa?
- Miten toteutetaan?
- Miksi tärkeää?

6. **Perushoidon käytännöt tällä hetkellä:**

Lasten ja vanhempien näkemykset ja odotukset	**vanhempien ja henkilöstön yhteinen suunnitelma**
<u>Päivähoitoon tulo/haku</u> Tuleeko lapsi mielellään? Kun tuon lapseni päivähoitoon toivon, että Kun haen lapseni päivähoidosta toivon, että	
<u>Ruokailu</u> Syökö lapsesi aamupalan päivähoidossa? Onko lapsellasi erityisruokavaliota? Millainen? Nirsoileeko lapsesi ruoan suhteen? Ruokailutavat? Huomioitavaa:	
<u>Päivälepo</u> Lapsesi unentarve? Rätti/tutti? Potta/pytty? Huomioitavaa:	
<u>Pukeutuminen</u> Pukeeko lapsesi itse? Paleleeko/hikoileeko lapsesi herkästi? Varavaatteet? Huomioitavaa:	
<u>Ulkoilu, retket, kerhot, kuljetukset</u> Päivittäinen ulkoilu?	

7. **Millaista yhteistyötä haluatte?**

Muita muistiinpanoja: