



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# VUOROPUHELUA DOKUMENTTIEN AVULLA

- Pedagoginen dokumentointi  
varhaiskasvatuksessa

Mari Lehtinen

2019 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Vuoropuhelua dokumenttien avulla -  
Pedagoginen dokumentointi  
varhaiskasvatuksessa**

Mari Lehtinen  
Sosiaalialan käytäntöjen  
asiakaslähtöinen kehittäminen  
Opinnäytetyö  
Marraskuu 2019

Mari Lehtinen

**Vuoropuhelua dokumenttien avulla –  
Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa**

Vuosi 2019

Sivumäärä 96+8

---

Opinnäytetyön tavoitteena oli toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävän kehittämishankkeen avulla kehittää pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja juurruttaa sen käytäntöjä osaksi päiväkotien arkea. Yhdessä varhaiskasvattajien kanssa pyrittiin tunnistamaan, tukemaan ja kehittämään pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavia taitoja. Opinnäytetyössä selvitettiin aluksi pedagogisen dokumentoinnin toteutumista sekä sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä varhaiskasvatustyksikössä. Kehittämistyön jälkeen selvitettiin kehittämishankkeen vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin käyttöön sekä varhaiskasvattajien ammatillisuuteen. Opinnäytetyön toimeksiantajana toimi Helsingin kaupungin varhaiskasvatustyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylä.

Kehittämistyö toteutui pedagogisen dokumentoinnin verkkokurssin sekä yhteistoiminnallisten työpajojen avulla. Opinnäytetyön primääriaineisto koostui kahdesta teemahaastatteluna toteutuneista varhaiskasvattajien ryhmähaastattelusta, jotka analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sekundääriaineistona käytettiin havainnointimuistiinpanoista ja hankkeen aikana syntyneistä materiaaleista koostuvaa tutkimuspäiväkirjaa.

Pedagogisen dokumentoinnin hallinnassa ja toteuttamisessa ilmeni suuria eroja varhaiskasvattajien ja ryhmien välillä. Dokumentointi oli yleensä aikuisjohtoista ja dokumenttien käsittely jäi usein tekemättä. Suurimpina pedagogista dokumentointia estävinä tekijöinä korostuivat osaamisen ja ajan puute. Kehittämishankkeen vaikutuksesta varhaiskasvattajien pedagogisen dokumentoinnin menetelmän hallinta vahvistui ja sekä teoreettiset että taidolliset valmiudet lisääntyivät. Kehittämishanke herätti varhaiskasvattajia pohtimaan oman työn suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen merkitystä. Pedagogisen dokumentoinnin määrä lisääntyi, työtavat monipuolistuivat ja laatu parani. Lasten ja perheiden osallisuus pedagogisen dokumentoinnin prosessin eri vaiheissa vahvistui.

Pedagoginen dokumentointi toimii yhtenä välineenä varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja laadun varmistamisessa. Jotta pedagogisen dokumentoinnin hyödyt konkretisoituvat, tulee sitä käyttää monipuolisesti. Jos dokumenttien käsittelyyn ei löydy aikaa tai sen avulla ei saada aikaan muutoksia ajattelussa ja toimintatavoissa, ei dokumenttien kokonaishyötyä saada irti. Pedagogisen dokumentoinnin laadukas toteutuminen edellyttää investointeja erityisesti varhaiskasvattajien osaamisen kehittämiseen sekä kiireen vähentämiseen. Tarvitaan lisää resurssointia varhaiskasvatukseen, mikäli halutaan mahdollistaa sen pitkäjänteistä kehittämistä ja mahdollisuutta vastata olemassa olevien asetusten vaatimuksiin.

Mari Lehtinen

**Dialogue through documents –  
Pedagogical documentation in early childhood education and care**

Year	2019	Number of pages	96+8
------	------	-----------------	------

---

The goal of this study was to use a development project with an action-research-like approach to develop competence in pedagogical documentation and introduce related practices to the daily operations of day-care centres. The aim was to identify, support and develop skills required in pedagogical documentation together with early childhood education and care (ECEC) providers. The study involved first investigating the implementation of pedagogical documentation, and the factors promoting and preventing this at the ECEC unit. After carrying out development work, the study included examining the effects of the development project on the use of pedagogical documentation and the proficiency of ECEC providers. The study was commissioned by the Kukkaniitty-Vartiokylä ECEC unit of the City of Helsinki.

The development work was implemented using an online course on pedagogical documentation and collaborative workshops. The primary data of the study comprised two group interviews of ECEC providers conducted as theme interviews. The interviews were analysed using the content analysis method. The secondary data included a research diary containing observation notes and materials created during the project.

There were major differences in the management and implementation of pedagogical documentation between the ECEC providers and groups. The documentation was usually led by adults and the documents were often left unprocessed. A lack of competence and time emerged as the biggest obstacles to carrying out pedagogical documentation. As a result of the development project, the ECEC providers strengthened their skills in managing the pedagogical documentation method, and increased their theoretical and practical skills. The development project activated the ECEC providers to consider the significance of the planning, assessment and development of their own work. The amount of pedagogical documentation increased, working approaches became more versatile, and quality improved. The involvement of children and families in the different stages of the pedagogical documentation process was strengthened.

Pedagogical documentation served as one of the tools for developing early childhood education and care and ensuring its quality. Making the benefits of pedagogical documentation concrete requires versatile use of the approach. If employees find it difficult to make time for the processing of documents or this fails to result in changes in the ways people think and act, it is not possible to make the most of the potential benefits of the documents. High-quality implementation of pedagogical documentation requires investments, particularly in developing the competence of ECEC providers and reducing a busy atmosphere at work. Further resources must be allocated to early childhood education and care if the aim is to enable its development in the long term and ensure that ECEC corresponds with the requirements of valid decrees.

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

## Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Osallisuus varhaiskasvatuksessa .....	9
2.1	Osallisuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa .....	9
2.2	Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa .....	10
2.3	Huoltajien osallisuus ja yhteistyö varhaiskasvatuksessa.....	11
2.4	Osallisuuden yhteiskunnallisia merkityksiä .....	12
3	Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa .....	13
3.1	Pedagogisen dokumentoinnin tausta .....	13
3.2	Pedagoginen dokumentointi käsitteenä.....	14
3.3	Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet .....	14
3.4	Pedagogisen dokumentoinnin kriittinen tarkastelu.....	16
3.5	Pedagogisen dokumentoinnin prosessi .....	17
3.6	Aiemmat tutkimukset pedagogisesta dokumentoinnista.....	18
4	Osaaminen varhaiskasvatuksessa.....	20
4.1	Osaamisen määrittelyä .....	20
4.2	Varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaaminen .....	23
4.3	Oppiminen ja kehittäminen.....	26
5	Toimintatutkimus .....	28
5.1	Toimintatutkimuksen määrittelyä .....	28
5.2	Toimintatutkimuksen ominaispiirteet .....	29
5.3	Toimintatutkimuksen vaiheet .....	30
6	Tutkimuksen ja kehittämistoiminnan tavoitteet, tutkimuskysymykset ja menetelmät ...	30
6.1	Tutkimuksen tavoitteet .....	31
6.2	Tutkimusmenetelmät.....	32
6.2.1	Aineiston kerääminen .....	33
6.2.2	Aineiston analyysi .....	37
7	Kehittämishankkeen toteutus .....	40
7.1	Lähtötilanteen kartoitus .....	41
7.1.1	Aineiston hankinta.....	41
7.1.2	Analyysi .....	42
7.1.3	Tulokset.....	50
7.2	Kehittäminen .....	55
7.2.1	Verkkokoulutus.....	55
7.2.2	Työpajat .....	55
7.3	Vaikutusten arviointi .....	58
7.3.1	Aineiston hankinta.....	58

7.3.2	Analyysi .....	59
7.3.3	Tulokset.....	67
8	Tulosten tarkastelua .....	70
8.1	Pedagogisen dokumentoinnin toteutuminen .....	70
8.2	Pedagogista dokumentointia estävät ja edistävät tekijät.....	73
8.3	Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen .	75
8.4	Kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajien ammatillisuuteen.....	77
9	Pohdinta .....	79
9.1	Opinnäytetyön luotettavuus .....	80
9.2	Opinnäytetyön eettisyys .....	82
9.3	Kehittämishankkeen ja opinnäytetyön tulosten pohdinta .....	83
	Lähteet.....	88
	Kuviot .....	95
	Liitteet .....	96

## 1 Johdanto

Kuulluksi tuleminen, osallisuus ja vaikuttaminen omaa elämäänsä koskevissa asioissa ovat lapsen perusoikeuksia. Osallisuuden edistäminen on yksi tärkeimmistä tämän hetken varhaiskasvatuksen painopisteistä ja varhaiskasvattajilta vaaditaan lasta ja huoltajia osallistavien toimintatapojen jatkuvaa käyttöä. Lapsen kuulluksi tulemiseen ja osallisuuden toteutumiseen tarvitaan ymmärrystä lasten ilmaisun erilaisista tavoista. Kasvattajalla tulee olla herkkyyttä kuulla ja tulkita myös lapsen sanatonta viestintää. Tämä korostuu erityisesti silloin kun kyseessä ovat pienet lapset. Tarkastelemalla syvemmin esimerkiksi lapsen leikkejä, piirustuksia, esityksiä, valokuvia, ilmeitä, eleitä tai äänenpainoja, voidaan päästä paremmin sisälle lapsen ajatteluun. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tehtävänä on etsiä ja löytää menetelmät lapsen kuulemiseksi. Pedagogisen dokumentoinnin avulla on mahdollista päästä sisälle lapsen maailmaan. Sen lisäksi, että pedagoginen dokumentointi itsessään on osallisuutta se myös synnyttää lisää osallisuutta (Keskinen & Lounassalo 2011, 203).

Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeinen työmenetelmä, joka mahdollistaa lasten ja huoltajien osallistumisen toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen (Opetushallitus 2016, 37). Pedagogisen dokumentoinnin käyttöönotto ei ole mahdollista ilman varhaiskasvatuksen aiempien toimintatapojen ja rakenteiden muuttamista. Olennaista on kyetä sisällyttämään pedagoginen dokumentointi osaksi työskentelyä yhdessä lasten kanssa, jolloin se toimii vuorovaikutteisena kommunikoinnin keinona. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 50.) Pedagogisen dokumentoinnin avulla kasvattaja pääsee tarkastelemaan omaa työtään. Tarkoituksena on kasvattajan oman ajattelun aktivointi ja omien toimintatapojen kyseenalaistaminen. Dokumentoinnin ja reflektion avulla on mahdollista havaita puutteita sekä onnistumisia, joita ei muuten tulisi huomanneiksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 16.)

Pedagoginen dokumentointi on osoittautunut hyväksi mutta myös vaativaksi menetelmäksi. Se vaatii toteutuakseen varhaiskasvattajilta muun muassa hyvää suunnittelua, yhteistyötaitoja, reflektointitaitoja, aikaa sekä halua hyödyntää saatuja tietoja ja kehittää toimintaa. Työyhteisön on yhdessä sitouduttava pedagogisen dokumentoinnin työtapaan. Dokumentointi toimii välineenä totuttujen rakenteiden, toimintatapojen ja vuorovaikutuksen kriittiseen tarkasteluun. Jos dokumentointia ei haluta tai ehditä tehdä voidaan kyseenalaistaa varhaiskasvatuksen ja päiväkodin rakenteita ja toimintaa. On pohdittava, onko henkilökunnan osaaminen riittävällä tasolla niin tiedollisesti kuin taidollisestikin. Onko toiminta niin laadukasta, että sitä uskalletaan tehdä näkyväksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 50.)

Uusi varhaiskasvatuslaki (L540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) painottavat lapsen ja huoltajien osallisuutta ja velvoittavat varhaiskasvattajia käyttämään pedagogisen dokumentoinnin työmenetelmää. Pedagogista dokumentointia toteutetaan päiväkodeissa hyvin eri tavoilla ja eri tasoilla. Pedagogisesta dokumentoinnista on saatavilla vielä hyvin niukasti suomenkielistä

tai suomalaiseseen varhaiskasvatukseen suoraan sovellettavaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Päiväkodeissa, jossa opinnäytetyö toteutetaan, koetaan varhaiskasvattajien näkökulmasta tarvittavan lisää tietoa ja käytännön esimerkkejä laadukkaan pedagogisen dokumentoinnin käytännön omaksumiselle ja lisäämiselle.

Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara löytyy sen henkilöstöstä. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää siis jokaisen työntekijän vahvaa ammatillista osaamista. Varhaiskasvatuksen kenttä elää jatkuvassa muutoksessa, mikä edellyttää työntekijöiden osaamisen, työmenetelmien ja käytäntöjen jatkuvaa tarkastelua ja uudelleenarviointia. Oman ammattitaidon ja työn kehittäminen on osa jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen työtä.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja juurruttaa sen käytäntöjä osaksi päiväkodin arkea. Yhdessä varhaiskasvattajien kanssa pyritään tunnistamaan, tukemaan ja kehittämään pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavia taitoja. Opinnäytetyö toteutuu toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävänä kehittämishankkeena osana päiväkotien arkea. Opinnäytetyö koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä vaiheessa lähtötilanteen kartoituksella pyritään selvittämään pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista sekä sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä varhaiskasvatusyksikössä. Opinnäytetyön toisessa vaiheessa kehitetään pedagogisen dokumentoinnin tietoja ja taitoja verkkokurssin sekä toiminnallisten työpajojen avulla. Kolmannessa vaiheessa selvitetään kehittämishankkeen vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen sekä varhaiskasvattajien ammatillisuuteen.

Opinnäytetyön toimeksiantajana toimii Helsingin kaupungin varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylä. Yksikön kahdessa päiväkodissa varhaiskasvatukseen ja/tai esiopetukseen osallistui yhteensä noin 150 lasta. Opinnäytetyön toteutukseen osallistuvat varhaiskasvatusyksikön varhaiskasvattajat, yhteensä 23 henkilöä. Varhaiskasvattajista 11 toimii varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä ja 12 lastenhoitajan tehtävissä.

Varhaiskasvatusyksikön tärkeimpiä arvoja ovat osallisuus, lämminhenkisyys, turvallisuus ja yhteisöllisyys. Päiväkotikukkaniityssä ja Vartiokylässä lapsi saa kasvaa turvallisessa ja lapsilähtöisessä yhteisössä, jossa on pysyvä ja koulutettu henkilökunta. Pedagoginen toiminta pohjautuu Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaan, päiväkodin omaan toimintasuunnitelmaan sekä lapsen kiinnostuksen kohteisiin. Osallisuus ja vaikuttaminen kuuluvat päiväkodissa kaikille. Henkilöstö arvioi yhdessä lasten kanssa toimintaa ja pyytää heiltä ehdotuksia ja ideoita sekä palautetta. Henkilöstön tulee huolehtia, että jokaisen lapsen osallisuus tulee kuulluksi tai huomioiduksi. Henkilöstö käyttää arvioinnissaan tukena pedagogista dokumentointia. (Helsingin kaupunki 2018.)



## 2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Osallisuudesta on tullut Suomessa vuosituhaten alun pedagogiikan kehittämisen yksi keskeisistä kiinnostuksen kohteista. Uudistuneissa varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuudella on aiempaa suurempi rooli. Varhaiskasvattajilta vaaditaan lasta ja huoltajia osallistavien toimintatapojen jatkuvaa käyttöä.

Osallisuudelle on vaikeaa löytää kattavaa, täsmällistä ja yksiselitteistä määritelmää. Osallisuutta voidaan hahmottaa parhaiten pohtimalla millaisissa yhteyksissä siitä ollaan kiinnostuttu. (Kiilakoski 2007, 10-11.) Yleensä osallisuus ymmärretään tunteena, joka syntyy ihmisen ollessa osallisena jossakin yhteisössä. Yhteisöissä osallisuus näyttäytyy jäsenten arvostuksena, tasavertaisuutena ja luottamuksena, sekä mahdollisuutena vaikuttaa omassa yhteisössään. (THL 2017.) Osallisuutta voidaan tarkastella myös vastakohdista käsin. Osallisuuden avulla pyritään poistamaan syrjäytymistä, välinpitämättömyyttä, vieraantumista ja osattomuutta. Osallisuuden kokemus tuottaa halua olla osana ympäristöään ja vaikuttaa siihen. (Kiilakoski 2007, 11.)

Osallisuus ei ole vain toimintaan osallistumista. Osallisuudessa merkittävää on se, että yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa siihen toimintaan, johon hän kulloinkin osallistuu. (Kirby & Lanyon & Cronin & Sinclair 2003, 5.) Osallisuuden edellytys on, että jokainen halukas pääsee ilmaisemaan oman mielipiteensä ja pystyy vaikuttamaan oman yhteisönsä kohtaloon (Kiilakoski 2007, 8). Useissa kansallisissa ohjelmissa ja toimenpide-ehdotuksissa on huomioitu osallisuus ja sen edistämisen merkitys hyvinvoinnille ja terveydelle. Osallisuuden edistäminen on osa Euroopan unionin ja Suomen hallituksen tavoitteita, joissa se on nostettu esiin yhtenä keskeisenä keinona köyhyyden torjumisessa ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Osallisuutta edistämällä vähennetään ihmisten eriarvoisuutta. (THL 2017.)

### 2.1 Osallisuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu. Sen toiminnasta säädetään muun muassa Suomen perustuslaissa, varhaiskasvatuslaissa ja valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuspalvelujen järjestämistä ohjaa myös joukko muita lakeja esimerkiksi kuntalaki ja kansainvälisiä sopimuksia muun muassa YK:n lasten oikeuksien sopimus.

Perustuslaki takaa iästä riippumatta kaikille kansalaisille samat perusoikeudet äänioikeutta lukuun ottamatta. Perustuslain yhdenvertaisuuspykälässä todetaan, ettei ihmistä saa asettaa eri asemaan iän, sukupuolen, alkuperän, kielen tai mielipiteen vuoksi. Laissa korostetaan lasten asemaa tasa-arvoisina yksilöinä ja heidän oikeuttansa saada vaikuttaa kehitystasonsa mukaan itseään koskeviin asioihin. Julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. (L731/1991.)

Varhaiskasvatuslaissa tarkoitettun varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja ohjata yhteiskunnan jäsenyyteen. Lain mukaan lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. Lapsen mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon hänen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaansa laadittaessa. (L36/1973.)

Kuntalaissa todetaan, että kunnan asukkailla ja palvelujen käyttäjillä on oikeus osallistua ja vaikuttaa kunnan toimintaan. Osallistumista ja vaikuttamista voidaan edistää esimerkiksi järjestämällä keskustelua ja kuulemistilaisuuksia sekä kuntalaisraateja, selvittämällä asukkaiden mielipiteitä ennen päätöksentekoa sekä suunnittelemalla ja kehittämällä palveluja yhdessä palvelujen käyttäjien kanssa. (L410/2015.)

Vuonna 1989 laaditussa Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien yleissopimuksessa tuodaan esille muun muassa lapsen oikeus ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitään sekä tulla kuulluksi häntä itseään koskevissa asioissa. Sopimuksen kahdennessatoista pykälässä todetaan, että lapsella, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa itseään koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 12. §.) Suomi on ratifioinut yleissopimuksen vuonna 1991.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatus määritellään yhteiskunnalliseksi palveluksi, jolla on monia tehtäviä muun muassa tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. Varhaiskasvatuksessa lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön ja huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2016, 14,19, 24, 30.)

## 2.2 Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä (Opetushallitus 2016, 19). Osallisuuden mahdollistaminen vaatii läsnä olevaa kohtaamista ja sensitiivistä vuorovaikutusta, lasten aloitteiden ja mielipiteiden arvostamista. Osallisuuden kautta lapsen ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy. (Opetushallitus 2016, 30.) Lapsen osallisuudessa on kyse siitä, kuinka hän voi olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa häntä itseään koskevaa asiaa. Mahdollisuus olla osallisena ja mukana asioiden käsittelyssä itselle merkittävässä yhteisöissä on ratkaisevaa ihmisen

identiteetin kehittymisen kannalta - kyse on yhdestä kasvun ja kehityksen perusedellytyksestä.

Osallistumisen avulla opitaan olemaan ja elämään yhdessä. (THL 2016.) Olennaista lasten osallisuuden toteutumisessa varhaiskasvatusympäristöissä on aikuisen lapsiherkkyys eli kyky aistia lasten aloitteita ja antaa heidän omille maailmoilleen tilaa toimia (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 15).

Järvisen ja Mikkolan (2015, 13) mukaan osallisuus on subjektiivinen kokemus, jonka määrittävänä tekijänä on lapsen tunne omasta osallisuudesta. Varhaiskasvatuksen osallisuudessa lasten vertaiskulttuuri ja aikuisten luomat kannattelevat rakenteet kohtaavat ja limittyvät toisiinsa. Lapsen osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, kun lapsi kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja ymmärretyksi. Lapsella tulee olla rooli aktiivisena toimijana omassa elämässään. Osallisuuden toteutuminen edellyttää, että aikuinen on valmis joustamaan omista toimintatavoistaan ja luovuttamaan päätösvaltaansa osittain myös lapselle. Osallisuuden kulttuurissa lapsen ajatuksiin ja ideoihin suhtaudutaan hyväksyvästi ja kannustavasti ja hän saa tehdä valintoja sekä osallistua päätöksentekoon. (Järvinen & Mikkola 2015, 17-18.)

### 2.3 Huoltajien osallisuus ja yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Vanhemmat ja huoltajat ovat lapsensa kasvatuksen ensisijaisia asiantuntijoita ja näin ollen varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävänä on tukea perheiden kasvatustyötä. Huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on varhaiskasvatuksessa tärkeä merkitys. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17.) Huoltajien ja varhaiskasvatuksen kasvatushenkilöstön välisestä kasvatusyhteistyöstä on käytetty myös nimitystä kasvatuskumppanuus (ks. esim. Kaskela & Kekkonen 2006, 17; Kekkonen 2012, 7-9 ; Stakes 2005, 31). Kasvatuskumppanuuden ja yhteistyön tavoitteena on huoltajien ja henkilöstön yhteinen sitoutuminen ja toimiminen lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. Luottamuksen rakentuminen, tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä keskinäinen kunnioitus tukevat kasvatusyhteistyötä. (Opetushallitus 2016, 32-33; Kaskela & Kekkonen 2006, 17.)

Vennisen, Leinosen, Rautavaara-Hämäläisen ja Purolan (2011, 10) mukaan kasvatuskumppanuuden käsite tuo mukanaan vanhempien osallisuuden, sillä se korostaa vanhempien tietämystä ja näkemystä omasta lapsestaan ja antaa siten vanhemmille mahdollisuuden osallistua lapsensa varhaiskasvatukseen. Kasvatuskumppanuus mahdollistaa vanhempien osallisuuden ja osallisuus on samalla osa kasvatuskumppanuutta. (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 10.) Toimintaan osallistumista vahvistaa, kun vanhempien omaehtoiselle ja oma-aloitteiselle tekemiselle, puheelle ja jakamiselle annetaan tilaa. Osallisuus on optio, joka rakentuu vanhempien ja varhaiskasvattajien vuorovaikutuksessa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 27.)

Huoltajan osallisuutta lapsensa varhaiskasvatukseen vahvistaa mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen yhteistyössä lasten ja henkilöstön kanssa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö keskustelee

kasvatustyöhön liittyvistä arvoista, tavoitteista ja vastuista yhdessä huoltajien kanssa. Yhteistyö on vuorovaikutteista ja se edellyttää varhaiskasvatuksen työntekijöiltä aktiivisuutta ja aloitteellisuutta. Yhteisellä keskustelulla on myös erityinen tehtävä laadittaessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään osana huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Yhteistyön avulla voidaan myös tukea huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta. Huoltajien verkostoituminen ja yhteinen toiminta erilaisissa tilaisuuksissa vahvistaa yhteisöllisyyttä ja tukee henkilöstön työtä. (Opetushallitus 2016, 30-33.)

Yhteistyö huoltajien ja päiväkodin henkilöstön välillä toteutuu monin tavoin ja muodoin lapsen varhaiskasvatuksen aikana. Lasten päivittäisistä tapahtumista ja kokemuksista kerrotaan huoltajille. Kannustavat ja lapsen kehitystä ja oppimista myönteisesti kuvaavat viestit ovat tärkeä osa yhteistyötä. Huoltajan ja henkilöstön havainnot ja keskustelut lapsen arjesta luovat pohjaa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamiselle. (Opetushallitus 2016, 32-33.) Pedagoginen dokumentointi lisää huoltajien tietoisuutta lastensa varhaiskasvatuksesta ja vahvistaa sitä kautta osallisuuden kokemusta (Keskinen & Lounassalo 2011, 199-200).

#### 2.4 Osallisuuden yhteiskunnallisia merkityksiä

Osallisuudella on monia yhteiskunnallisia merkityksiä. Lasten kohdalla monet näistä merkityksistä konkretisoituvat vasta vuosien kuluttua. Vanhempien kokemus mahdollisuuksistaan vaikuttaa lastensa varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin parantaa myös heidän sitoutumistaan yhteisiin tavoitteisiin. Yhteistyöllä ja niin lasten kuin heidän vanhempiansakin osallisuuden avulla voidaan parantaa varhaiskasvatuspalveluiden laatua ja sitä kautta tuottaa yhteiskunnalle monenlaista hyvää niin nyt kuin tulevaisuudessakin.

Lasten osallisuuden toteutuminen toimii laajasti tarkasteltuna välittäjänä lasten muiden oikeuksien toteutumiselle. Jo puhe lasten osallistumisoikeudesta korostaa lasten oikeuksien kautta syntyviä aikuisten velvollisuuksia lapsia kohtaan. Demokraattiseen päätöksenteon kulttuuriin kuuluu lasten mukaan ottaminen päätöksentekoon, olipa kysymyksessä sitten pienen mittakaavan perheen sisäinen demokratia, varhaiskasvatusympäristössä tapahtuva ryhmän päätöksentekoprosessi tai laajemmin yhteiskuntatasolla päätettävät asiat. Voidaan myös ajatella, että lapsen suhde aikuisväestöön voimistuu lapsen ollessa mukana siinä sosiaalisessa piirissä, johon hän kulloinkin kuuluu. (Pajulammi 2014, 146-147.)

Osallisuuden voidaan sanoa pitävän yllä lasten oikeuksia ja niistä käytävää yleistä keskustelua. Varhaiskasvatuksen parissa työskentelevillä aikuisilla on mahdollisuus tuoda lasten ääntä kuuluville omalla toiminnallaan. Lasten osallisuuden mahdollistaminen toteuttaa sopimuksia ja lakeja lasten oikeutta koskien. Lapsen osallistuminen ja osallisuuden harjoittelu voi muodostua myös lasta suojaavaksi tekijäksi. Kun lapsi ymmärtää oikeutensa osallisuuteen ja omaa osallistumisen taitoja,

kykenee hän myös tuomaan esille ongelmia ja epäkohtia esimerkiksi itseään koskevissa oikeudellisissa kysymyksissä. Lapset voidaan nähdä myös merkittävänä kuluttajaryhmänä. Esimerkiksi perheen sisällä lasten mielipiteillä on suoraa vaikutusta kulutukseen. Lapset ovat tärkeitä yhteiskunnan toimijoita, joiden mielipide erilaisten kulutushyödykkeiden ja palveluiden kehittämisessä on merkityksellistä. (Pajulammi 2014, 147-148.)

Osallisuuden kautta lapsen itsetunto vahvistuu. Lapselle muodostuu käsitys omien mielipiteiden tärkeydestä ja vaikuttavuudesta, mikä kansalaistaitoja edistämällä kasvattaa häntä yhteiskunnan kansalaisuuteen. Oman elämän hallinnan tunne ja mielekkyys lisääntyy, millä on syrjäytymistä ennalta ehkäisevä vaikutus. (Pajulammi 2014, 147-148; Järvinen & Mikkola 2015, 14.)

Osallistuva lapsi voidaan nähdä yhteiskunnallisen päätöksenteon voimavarana. Lasten osallisuus edistää demokratiaa sekä parantaa päätöksentekoa. Se myös parantaa lasten omia taitoja perhe-elämässä sekä yhteiskunnassa toimimiseksi. Oltuaan osallisena prosessissa, on usein helpompi hyväksyä ja ymmärtää päätöksiä. Osallisuudella voidaan nähdä olevan yksilöiden yhdenvertaisuutta edistävä ja lopulta yhteiskuntarauhaa turvaava funktio. (Pajulammi 2014, 147-148.)

### 3 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa

Dokumentoinnilla varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan sisältöjen tuottamista. Se on toiminnan sekä lapsen oppimisen ja kehityksen näkyväksi tekemistä esimerkiksi valokuvien, lasten piirustusten tai kasvattajien tekemien muistiinpanojen avulla. Dokumentoinnin tavoitteena voi olla myös toiminnasta tiedottaminen tai muistojen tallentaminen myöhempää reflektointia varten. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 10.)

Dokumentoinnin tarkoittaessa sisältöjen tuottamista on varhaiskasvatuksessa toteutettava pedagoginen dokumentointi toiminnan suuntaamista ja muokkaamista dokumenteista saadun tiedon ja uuden ymmärryksen avulla. Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on muun muassa demokratian lisääminen varhaiskasvatuksessa, lasten ja huoltajien toimijuuden ja osallisuuden tukeminen, varhaiskasvattajien ammatillinen kehittyminen sekä toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 10.)

#### 3.1 Pedagogisen dokumentoinnin tausta

Pedagogisen dokumentoinnin juuret ovat Reggio Emilia -kasvatusajattelussa (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10). Reggio Emilia on pedagoginen ajattelu ja toimintatapa, jossa lapsiin suhtaudutaan kuuntelevasti ja kunnioittavasti. Siinä lapsi käsitetään uteliaaksi sekä tutkivaksi olennoiksi ja oppiminen perustuu lasten, aikuisten ja ympäristön vuorovaikutukseen. Lapsella itsellään on valmiiksi monenlaisia kykyjä ja mahdollisuuksia, ajattelutapoja, sosiaalisia keinoja, tapoja luoda ja kerätä tietoa, sekä ilmaista itseään. (Heinimaa 2011, 277-278.)

Reggiolaisessa ajattelussa opettaja ei johda ylhäältäpäin eikä hänen tehtävänsä ole perinteisellä tavalla opettaa. Opettajan tehtävänä on luoda tilanteita ja järjestää toimintaa, jossa lapset itse voivat oivaltaa ja oppia. Pedagogisen dokumentoinnin avulla oppiminen tehdään näkyväksi ja se mahdollistaa toiminnan reflektoinnin monella tasolla. Dokumentoinnin avulla on myös mahdollista palata toteutettuihin ja koettuihin asioihin sekä toteuttaa arviointia. (Heinimaa 2011, 278-279.)

### 3.2 Pedagoginen dokumentointi käsitteenä

Pedagoginen dokumentointi on keskeinen työmenetelmä varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Pedagoginen dokumentointi tuottaa tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta konkreettisella ja monipuolisella tavalla. Se on jatkuva prosessi, jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta auttavat muodostamaan ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. Pedagogisen dokumentoinnin käyttö mahdollistaa lasten ja heidän huoltajiensa osallistumisen varhaiskasvatuksen toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. (Opetushallitus 2016, 37.)

Pedagoginen dokumentointi on joukko erilaisia menetelmiä, jotka auttavat palauttamaan mieliin lasten toimintaan ja ajatteluun liittyviä tapahtumia. Apuna voidaan käyttää erilaisia dokumentteja muun muassa valokuvia ja videoita, piirustuksia, pienoismalleja, muistiinpanoja ja sanelukonetta. Pedagogisessa dokumentoinnissa lasten toiminta ja ajattelu tehdään näkyväksi lasten ja kasvatusalan ammattilaisten yhteisessä oppimisprosessissa. (Keskinen & Lounassalo 2011, 199.)

Pedagoginen dokumentointi on lasten kokemusten tallentamista ja vahvistamista myöhempää prosessointia varten. Sen avulla voidaan yhdistää kokemuksellista tietoa ja tutkimustietoa. Pedagogista dokumentointia ovat ne työmenetelmät, joiden avulla varhaiskasvattajat yhdessä lasten ja perheiden kanssa tekevät kaikille osapuolille näkyviksi ja ymmärrettäviksi lapselle ominaisia tapoja ajatella ja toimia sekä etsivät tapoja näiden prosessien rikastuttamiseksi. (Keskinen & Lounassalo 2011, 199-202.)

### 3.3 Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet

Pedagoginen dokumentointi auttaa varhaiskasvattajia ideoimaan ja suunnittelemaan työtään oman osaamisensa, kokemuksensa ja tutkimuksellisen tiedon lisäksi myös lasten kiinnostuksen kohteista käsin (Keskinen & Lounassalo 2011, 203). Uusien asioiden oppimista lähestytään pedagogisessa dokumentoinnissa myönteisyyden kautta. Dokumentoinnin avulla saadaan tietoa siitä, mikä lasta kiinnostaa, mitä hän haluaa oppia ja kuinka tätä intoa voidaan hyödyntää toiminnan suunnittelussa. Uuden oppiminen rakentuu olemassa olevan tiedon perustalle, sille mitä lapsi jo ennestään tietää ja osaa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 11.)

Keskisen ja Lounassalon (2011, 200-202) mukaan pedagogisen dokumentoinnin parhaat puolet tulevat esiin dialogisuuden kautta. Lasten kokemukset ja elämykset voimistuvat heille itselleen, toisille lapsille ja

aikuisille paremmin nähtäviksi ja tunnistettaviksi. Lisäksi yhdessä keskustellen ja dokumenttien avulla tapahtumia uudelleen tulkiten kokemukset jalostuvat. Dokumenteilla ja vuoropuhelulla on erityinen voima kokemusten rikastuttamisessa niin lasten kesken kuin aikuisten ja lasten välillä. Pedagoginen dokumentointi auttaa tutustumaan lasten elämysmaailmaan voimistaen sitä keskusteluihin ja luovin menetelmin. Pedagogisen dokumentoinnin avulla lasten keskeisiä sekä lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutteisia oppimaan oppimisen prosesseja tehdään näkyviksi ja kannatellaan. (Keskinen & Lounassalo 2011, 200-202.)

Pedagogisen dokumentoinnin avulla on mahdollista rakentaa sisältöjä ja perinteitä lasten osallisuudelle oppimisprosesseissa ja toistensa elämässä. Sama pätee myös perheiden ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan osallisuuteen kodin ja päiväkodin välisessä yhteistyössä. Sen lisäksi, että pedagoginen dokumentointi itsessään on osallisuutta se myös synnyttää lisää osallisuutta. (Keskinen & Lounassalo 2011, 200-203.)

Pedagogisen dokumentoinnin avulla lapsi pääsee itse tarkastelemaan omaa oppimisprosessiaan ja uuden omaksuminen tulee näkyväksi. Samalla vahvistuu myönteinen minäkuva ja itsetunto. Kasvattajat voivat tarkastella dokumentteja keskenään, sekä yhdessä lapsen ja tämän huoltajien kanssa ja saada niiden kautta tietoa lapsen osaamisesta ja herkkyydestä uuden oppimiselle. Näin lapselle on mahdollista tarjota oikeanlaista tukea oikeaan aikaan. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 11.) Dokumentoinnin avulla saatuja tietoja ja ymmärrystä käytetään hyödyksi esimerkiksi, oppimisympäristöjen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien, sisältöjen ja työtapojen muokkaamisessa jatkuvasti lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaavaksi (Opetushallitus 2016, 37).

Pedagogisen dokumentoinnin avulla huoltajat saavat tietoa siitä mitä heidän lapsensa varhaiskasvatuksessa on tehty ja mikä on tällä hetkellä ajankohtaista. Esimerkiksi valokuvien tai videopätkien tarkastelusta voi saada alkunsa kasvattajien ja huoltajien merkityksellinen keskustelu, jossa voidaan avata varhaiskasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä käytännön tasolla. Huoltajille tarjotaan mahdollisuus nähdä, millaista pedagogiikkaa varhaiskasvatukseen sisältyy, miten se toteutuu käytännössä ja miten lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet nivoutuvat osaksi pedagogista toimintaa. Pedagoginen dokumentointi ei kuitenkaan tarkoita yksisuuntaista viestimistä varhaiskasvatuksesta huoltajille. Vasta kun toimintaa suunnitellaan ja kehitetään yhdessä lasten ja huoltajien kanssa voidaan puhua pedagogisesta dokumentoinnista. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 20-21.)

Lapset ja heidän huoltajansa ovat oman elämänsä parhaita asiantuntijoita. Varhaiskasvattajien asiantuntijuus on pedagogiikassa ja ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 21.) Pedagogisessa dokumentoinnissa korostuu lapsilähtöinen näkemys unohtamatta kuitenkaan aikuisen roolia. Aikuinen suhtautuu lapseen tasa-arvoisesti kuitenkaan luopumatta omasta aikuisen vastuustaan. Lapsilla ei ole kykyä arvioida kuinka heitä kiinnostavat asiat soveltuvat tavoitteellisiksi osiksi opetuksen sisältöjä ja menetelmiä omassa varhaiskasvatusryhmässään. Opettajalta

vaaditaan monipuolista osaamista suunnitella lasten oppimista seuraavalle tasolle vievää pedagogisesti korkealaatuista toimintaa lasten kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteista käsin. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 13-15.) Pedagogisen dokumentoinnin ja reflektioivan työskentelytavan avulla edesautetaan tiedon muuttumista viisaiksi kasvatuskäytännöiksi (Keskinen & Lounassalo 2011, 213).

Pedagogisen dokumentoinnin avulla kasvattaja pääsee tarkastelemaan omaa työtään. Tarkoituksena on kasvattajan oman ajattelun aktivointi ja omien toimintatapojen kyseenalaistaminen. Dokumentoinnin ja reflektion avulla on mahdollista havaita puutteita sekä onnistumisia, joita ei muuten tulisi huomanneeksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 16.)

Pedagoginen dokumentointi voi toimia olennaisten asioiden esiin nostamisen ja viestinnän välineenä päiväkodin ja kodin välillä sekä varhaiskasvatusjärjestelmän sisällä. Pedagoginen dokumentointi voi osaltaan avata varhaiskasvatusta päättäjille ja auttaa näitä muodostamaan käsitystä varhaiskasvatuksen merkityksestä ja tärkeydestä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 16.) Pedagoginen dokumentointi vahvistaa lapsen osallisuutta, parantaa osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja ja lisää sitä kautta edellytyksiä osallistua oman yhteisönsä sekä yhteiskunnan toimintaan aktiivisena vaikuttajana (Opetushallitus 2016, 24).

#### 3.4 Pedagogisen dokumentoinnin kriittinen tarkastelu

Varhaiskasvattaja jakaa pedagogisen dokumentoinnin avulla valtaa lapsille ja heidän huoltajilleen. Pedagoginen dokumentointi vaatii kuitenkin tarkastelua etiikan ja tietosuojan osalta. On pohdittava, kuinka eettistä aikuislähtöinen dokumentointi lopulta on. Pedagogisen dokumentoinnissa aikuinen on käytännössä aina jollain tasolla vaikuttamassa prosessiin. Vaikka pedagogisella dokumentoinnilla on positiivinen tarkoitus, voidaan pohtia, onko oikein dokumentoida lapsen elämää jokaisessa tilanteessa ja tuoda se toisten lasten, päiväkodin henkilökunnan ja huoltajien nähtäville ja prosessoitavaksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 52, 55.)

Kenellä on oikeus antaa lupa lapsiin liittyvään dokumentointiin ja dokumenttien tallentamiseen ja jakamiseen? Huoltajalla esimerkiksi ajatellaan olevan oikeus antaa lupa lapsista taltioitujen dokumenttien jakamiseen, mutta tärkeää on myös huomioida lapsen oma yksityisyydensuoja ja oikeus omiin dokumentteihinsa. Toisaalta voidaan pohtia, kuinka hyvin pieni lapsi ymmärtää dokumenttien jakamisen vaikutukset. Varhaiskasvattajilla on siis suuri vastuu pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 52.)

Toisaalta lapsella on lakiin (mm. kuntalaki, varhaiskasvatuslaki) perustuva oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi mm. kuntalaisena ja julkisissa tiedotusvälineissä. Rajaa osallisuuden toteutumisen ja lapsen suojelun välillä on usein vaikea määritellä. Tämä vaatii avointa keskustelua niin varhaiskasvatuksen sisällä kuin lapsen ja tämän huoltajienkin kanssa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 52.)



Pedagoginen dokumentointi perustuu tulkintaan, jolloin aina syntyy mahdollisuus myös väärintulkinnalle. Dokumenttien tulkintaan vaikuttavat henkilökohtaiset, arvosidonnaiset, kulttuuriset, ajalliset, paikalliset ja tulkinnalliset tekijät. Henkilön vaikutus alkaa jo siitä, kun tehdään valinta mitä ja miten dokumentoidaan. Yksittäiset dokumentit ovat osa isompaa kokonaisuutta, jota yksittäiset dokumentit eivät välttämättä sellaisenaan kuvaa. Asioiden merkitys avautuu ja rakentuu keskusteluiden kautta. Useamman henkilön osallistuessa dokumenttien reflektioon paranee myös tulkinnan oikeellisuuden mahdollisuus. Totuus dokumenttien tulkinnasta on juuri se, mikä sillä hetkellä lasten, huoltajien ja varhaiskasvattajien keskusteluissa tulkitaan totuudeksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 53.)

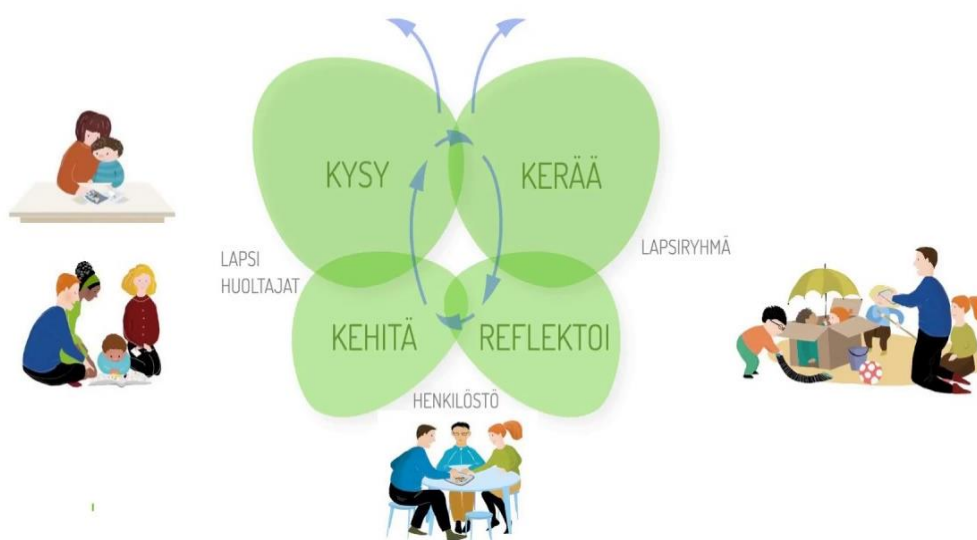
Varhaiskasvatuksessa dokumentointi itsessään ei ole hyvä tai huono asia. Kysymys on siitä, kuinka dokumentointia toteutetaan ja käytetään. Varhaiskasvattajien on tärkeä tiedostaa siihen liittyvän vallankäytön vaarat ja eettiset ongelmat. Parhaimmillaan pedagoginen dokumentointi lisää niin lasten kuin heidän perheidensäkin osallisuutta. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 55.)

### 3.5 Pedagogisen dokumentoinnin prosessi

Pedagoginen dokumentointi on elävä ja muuttuva työmenetelmä, jonka käyttämiseen ei voida antaa yksiselitteisiä ja jokaiseen tilanteeseen päteviä ohjeistuksia. Sen tavoitteet, menetelmät ja kohteet ovat sidoksissa tiettyyn yhteisöön ja ihmisiin, joiden valinnat muokkaavat prosessia. Pedagoginen dokumentointi on prosessi, joka toteutuu useilla eri tasoilla. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 78.)

Pedagogisen dokumentoinnin prosessissa voidaan Rintakorven ja Vihmari-Henttosen (2017, 78) mukaan tunnistaa viisi vaihetta: kysyminen, dokumentointi, tulkitseminen, johtopäätösten tekeminen ja toiminnan muuttaminen. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi alkaa siitä, kun varhaiskasvattajat kiinnittävät tietoisesti huomiota lapsiryhmässä tai omassa toiminnassaan joihinkin ilmiöihin, tapahtumiin tai puheenaiheisiin. Tarkoituksena voi olla esimerkiksi toiminnan kehittäminen tai halu ymmärtää tapahtumia ja ilmiöitä. Kysymysten perusteella havainnointia ja dokumentointia aletaan suunnata kiinnostaviin asioihin. Dokumentointitapoja valittaessa mietitään millä dokumentointitavalla kysymyksiin saadaan parhaiten vastauksia ja miten dokumentointi toteutetaan käytännössä. Dokumentointiin voivat osallistua niin varhaiskasvattajat, lapset kuin huoltajatkin, jolloin dokumentoitavien asioiden valinnassa saadaan esiin jokaisen näkemykset. Tulkitsemisvaiheessa kerättyjen dokumenttien avulla asioita ja tapahtumia pohditaan useammasta näkökulmasta yhdessä työntekijöiden kesken, lasten ja huoltajien kanssa. Dokumenteista valitaan kiinnostavimmat ja niitä tulkitaan alussa esitettyjen kysymysten tai uusien esille nousevien kysymysten kautta. Dokumentit saavat siis merkityksensä vasta niistä tehtävien tulkintojen kautta. Neljännessä vaiheessa tehdään tulkintoihin perustuvia johtopäätöksiä ja lopuksi muutetaan toimintaa näiden johtopäätösten perusteella. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 78-100.)

Opetushallituksen näkemys (kuvio 1) jakaa pedagogisen dokumentoinnin prosessin neljään vaiheeseen: kysy, kerää, reflektoi ja kehitä. Aluksi tulee pohtia mikä on tärkeintä. Koska kaikkea ei voi eikä ole tarpeen dokumentoida tulee dokumentointi kohdistaa suunnitelmallisesti tiettyihin, tarkoituksenmukaisilta tuntuviin kysymyksiin. Toisessa vaiheessa kerätään dokumentoimalla johtolankoja, joilla arvellaan saatavan vastauksia kysymyksiin. Dokumentointia varten etsiydytään tilanteisiin tai valitaan dokumentointimenetelmiä, joiden avulla voidaan löytää vastauksia. Kolmannessa vaiheessa dokumentteja tarkastellaan ja niistä keskustellaan yhdessä lasten ja huoltajien kanssa. Dokumentit avaavat mahdollisuuksia omien ja yhteisten tulkintojen luomiseen, vaikka eivät sellaisenaan ole ainut totuus. Keskustelun avulla on tavoitteena suunnitella, arvioida ja kehittää varhaiskasvatusta. Neljännessä vaiheessa toimintaa kehitetään saadun tiedon perusteella. (Tarkka 2018.)



Kuvio 1: Pedagogisen dokumentoinnin prosessi Opetushallituksen mukaan (Tarkka 2018)

### 3.6 Aiemmat tutkimukset pedagogisesta dokumentoinnista

Suomessa pedagogisen dokumentoinnin tutkimus on ollut vähäistä, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagoginen dokumentointi mainitaan tärkeäksi varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin välineeksi. Aiheen ympäriltä on tehty joitain opinnäytetöitä, pro gradu - tutkielma ja väitöskirja eri näkökulmista. Ulkomaista tutkimusta pedagogisesta dokumentoinnista on tehty hiukan laajemmin. Ulkomaalaisten tutkimusten tulosten siirtäminen Suomalaiseen varhaiskasvatukseen edellyttää kuitenkin kriittistä tarkastelua yhteiskunnan ja varhaiskasvatuksen eroista johtuen.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että pedagogista dokumentointia käytetään hyvin vaihtelevasti ja lasten osallisuuden aste prosessissa vaihtelee (Rintakorpi 2016; Rintakorpi 2018; Knauf 2017). Tutkimuksissa on osoitettu pedagogisella dokumentoinnilla olevan positiivisia vaikutuksia

varhaiskasvatukseen. Se muun muassa auttaa suunnittelu- ja kehittämistyössä sekä ammatillisessa kehittymisessä (Rintakorpi 2016), parantaa varhaiskasvatuksen ja oppimisen näkyväksi tekemistä, lisää osallisuutta ja luo keskusteluja lapsen elämästä ja oppimisesta (Rintakorpi 2016; Knauf 2017; Duff & Reynolds 2016). Dokumentoinnin jakaminen luo ylpeyttä lapsen saavutuksista sekä lapselle itselleen että perheelle ja vahvistaa positiivista minäkuva (Duff & Reynolds 2016). Laadukas pedagoginen dokumentointi on mahdollista vain lasten suurella osallistumisella. Dokumentointi nähdään usein kuitenkin eräänlaisena lisätyönä kasvatuksen ohella. (Rintakorpi 2016; Knauf 2017.)

Rintakorpi on tutkimuksessaan *Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises* selvittänyt pedagogisen dokumentoinnin voimaa varhaiskasvatuksen arvioinnissa ja kehittämisessä. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää mitä hyötyä ja haasteita lastentarhanopettajat kokivat, kun he käyttivät dokumentointia käytännön työssään sekä mikä on varhaiskasvatusyksiköissä tuotettujen dokumenttien vaikutus ympäröivään yhteiskuntaan. Tutkimus on empiirinen tapaustutkimus, johon osallistui 35 suomalaista esikoulun opettajaa. 35 vastaajaa tuotti yhteensä 88 negatiivista (haasteet) ja 229 positiivista (hyödyt) vastausta. Näin ollen 72 % vastauksista oli positiivista. Dokumentoinnin haasteet liittyivät ajan rajallisuuteen, vaikeuksiin oppia käyttämään dokumentointia sekä teknisten laitteiden puutteisiin tai opettajien osaamattomuuteen niiden käytössä. Yksi suuri käytännön ongelma oli, että viralliset, selkeät ja ajantasaiset ohjeet lasten kuvien jakamisesta päiväkodin ja kodin välillä puuttuvat. Pedagogisen dokumentoinnin nähtiin tukevan ammatillista kehittymistä, varhaiskasvatuksen näkyväksi tekemistä, pedagogisia prosesseja, lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta. Vaikka Suomen varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee dokumentoinnin tärkeimmäksi arviointi- ja kehittämisvälineeksi, nämä seikat eivät kuitenkaan nousseet kovin laajasti informanttien vastauksissa esiin. Dokumentointi ei siis näyttänyt olevan informanttien työarjessa tärkeässä roolissa. Rintakorpi toteaaakin, että jos dokumentointia halutaan kehittää vahvaksi työvälineeksi, jolla on vaikutusta varhaiskasvatuksen toimintatapoihin ja päätöksentekoon, sitä pitää käyttää aktiivisemmin. (Rintakorpi 2016.)

Väitöskirjatutkimuksessaan *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia* Rintakorpi (2018) tutki minkälaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin pedagoginen dokumentointi liittyy ja mitkä ovat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja koostuu kolmesta laadullisesta ja yhdestä määrällisestä osatutkimuksesta. Laadullisiin tutkimuksiin osallistui yli 50 lasta, vanhempaa ja varhaiskasvattajaa. Neljännessä osatutkimuksessa käytettiin laajaa määrällistä aineistoa (2889 lasta, 194 päiväkotia, 179 kasvattajatiimiä ja 13 kuntaa). Tutkimus osoittaa, että lähes 40 % varhaiskasvattajista ei käyttänyt pedagogista dokumentointia juuri lainkaan. Nuorimpien lasten kanssa pedagogista dokumentointia käytettiin kaikkein vähiten. Varhaiskasvattajien mukaan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista vaikeuttivat pula ajasta, välineistä ja osaamisesta. Varhaiskasvattajat käyttivät dokumentointia lasten toiminnan näkyväksi tekemisen välineenä, lasten oma osuus dokumentoinnissa

oli vähäinen. Dokumentoinnin saadessa pedagogisemman sävyn, esiin piirtyi ennakkoluulottomampi, luovempi, emotionaalisesti positiivisempi ja pedagogisemmin painottunut toimintakulttuuri. Pedagogisen dokumentoinnin haasteena oli vanhempien mukaan ottaminen, pedagogisen dokumentoinnin pitkäjänteinen käyttäminen sekä pedagogisen dokumentoinnin suuntaaminen uudelleen tilanteiden muuttuessa. Rintakorpi toteaa, että muutos aikuislähtöisestä varhaiskasvatuksen tallentamisesta ja näkyväksi tekemisestä kohti lapsilähtöistä ja pedagogista varhaiskasvatuksen prosessointia edellyttää varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta, vahvaa pedagogista osaamista ja hyvää pedagogista johtamista. (Rintakorpi 2018.)

#### 4 Osaaminen varhaiskasvatuksessa

Osaamisen ja kehittämisen vaatimukset yhteiskunnassamme ovat tällä vuosituhanella muuttuneet radikaalisti. Sama kehitys on nähtävissä myös varhaiskasvatuksen kentällä, jossa työ vaatii henkilöstöltä monenlaista osaamista (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 52). Varhaiskasvattajien ammatillisen osaamisen tasoa pidetään yleisesti yhtenä tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä (mm. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017; Karila & Kosonen & Järvenkallas 2017, 68; Karila & Nummenmaa 2001, 7). Myös Early childhood care: Accessibility and quality of services –raportissa (2015, 5) kiinnitetään huomiota varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen ja varhaiskasvatuksen laadun väliseen suhteeseen. Varhaiskasvatukselle asetettavien tavoitteiden toetutuminen on kiinni varhaiskasvatuksen henkilökunnan osaamistasosta ja varhaiskasvatuksen positiiviset seuraamukset näkyvät vain silloin, kun varhaiskasvatus on riittävän laadukasta (Karila ym. 2017, 68-69).

##### 4.1 Osaamisen määrittelyä

Osaaminen on yksilön kykyä suoriutua tehtävistään ja ratkaista ongelmia sekä parantaa ja kehittää työtään (Ojala 2008, 47). Hätösen (2011, 9) määritelmän mukaan osaaminen on yhdistelmä tietojen ja taitojen monipuolista ja luovaa käyttämistä, ajattelun taitoja, organisointi- ja ryhmätyöskentelyn kykyä, oppimistaitoja, kykyä joustaa ja mukautua muutoksiin sekä kykyä oman osaamisen ja toiminnan arviointiin samalla sitä kehittäen. Ojalan (2008, 48) mukaan osaaminen näkyy toiminnassa ja syntyy tiedon soveltamisen kautta. Osaaminen on tärkeää tehtävistä suoriutumisen näkökulmasta. Vaadittava osaaminen hankitaan peruskoulutuksen, henkilöstökoulutuksen ja työkokemuksen avulla. Kun osaamista tarkastellaan henkilön tietojen ja taitojen työssä soveltamisen näkökulmasta liittyvät siihen läheisesti myös yksilön motivaatio ja työkyky, jotka ovat osa työhyvinvointia. (Hätönen, 2011, 9.)

Osaamisen voidaan ajatella olevan yksilöiden, tiimien, ryhmien ja organisaatioiden resurssia (Ojala 2008, 49). Yksittäisen ihmisen osaaminen on perusta, jonka avulla hän kehittyy ja onnistuu omassa työyhteisössään ja tehtävässään. Organisaatiossa näkyväksi muovautunut tietämys kehittyy yksilöiden henkilökohtaisista osaamisista. (Viitala 2005, 109.) Osaaminen liittyy siis sekä yksilöihin että ryhmiin. Vaikka onkin tavallista, että yksilön ja organisaation osaaminen erotellaan ja osaaminen ymmärretään

ominaisuuksina tai asioina, joita voidaan mitata tai määritellä koostuu osaaminen Hätösen (2011, 9) mukaan sekä työntekijästä että itse työstä ja rakentuu aina siinä tilanteessa, jossa yksilö kulloinkin toimii.

Yksilön osaaminen rakentuu tiedoista, taidoista, kokemuksesta, verkostoista ja kontakteista, asenteesta sekä henkilökohtaisista ominaisuuksista (Ojala 2008, 50; Hietanen & Jylhä 2009, 51). Tietoja ja taitoja saadaan koulutuksen, opiskelun, lukemisen ja tekemisen kautta. Kokemus syntyy tekemisen kautta. Henkilökohtaiset ominaisuudet kuten persoonallisuus, asenteet, motiivit ja tunneäly, määrittävät kuinka koulutus ja osaaminen painottuvat ja ilmenevät. (Ojala 2008, 50-51.) Osaamisen kokemus on tärkeää yksilön työhyvinvoinnin näkökulmasta (Hietanen & Jylhä 2009, 50).

Tietoinen tieto on sitä osaamista, tietoa ja taitoa, jota voidaan kuvata sanoin ja se dokumentoitavissa. Kokemuksen saamisen myötä ihmiselle kertyy tietoisien tiedon lisäksi myös sellaista osaamista, jota on vaikeaa tai jopa mahdotonta kuvata sanoin. Tällaista osaamista kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Tällainen tieto on henkilökohtaista, tiukasti sidoksissa tiettyyn tilanteeseen ja toimintaan ja sen välittäminen muille on vaikeaa. (Ojala 2008, 52.)

Yksilön osaamisen yhteydessä näkee usein mainittavan käsitteet kompetenssi ja ammattitaito. Kompetenssia on määritelty eri lähteissä eri tavoin. Hätösen (2011, 10) mukaan kompetenssi-käsitettä (engl. competence) käytetään usein rinnasteisena osaamisen käsitteen kanssa ja sillä korostetaan yleensä pätevyyttä, oikeaa koulutusta tiettyyn tehtävään ja kykyä suoriutua työssä vaadittavista tehtävistä. Ruohotie ja Honka (2003, 58) määrittävät kompetenssin yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka kausaalisesti selittää tietyn kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja -tilanteissa. Kompetenssit voivat olla laajasti erityyppisissä ammateissa sovellettavia valmiuksia tai hyvin kapea-alaisia spesifeissä työtehtävissä tarvittavia tietoihin, taitoihin ja kykyihin liittyviä valmiuksia (Ruohotie & Honka 2003, 58).

Ammattitaitoa voidaan kuvata prosessina, johon vaikuttavat toimintaympäristön, työtehtävän ja työpaikan vaatimusten lisäksi henkilöiden persoonallinen kehitys ja emotionaaliset tuntemukset. Ammattitaidon voidaan ajatella olevan esimerkiksi kykyä yhdistää ammattiin liittyvät tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. (Hätönen 2011, 9.)

Ammattitaito on kokonaisvaltainen asia, jonka sisältöjen erittelemine ei ole helppoa. Erittelyä helpottamaan on luotu erilaisia käsitteitä, joita voidaan kutsua työelämäkvalifikaatioiksi. Työelämäkvalifikaatioilla tarkoitetaan niitä valmiuksia, joita työntekijät tarvitsevat työssä ja työorganisaatioissa. (Viitala 2005, 114.) Turtiaisen (1997) mukaan työelämäkvalifikaatiot voivat olla koulutuksessa, työssä ja muissa sosiaalisissa ympäristöissä kehittyneitä valmiuksia ja persoonallisia ominaisuuksia (Viitala 2005, 114).

Mäkelä (1995) määrittelee ammattitaidon koostuvan eri tyyppisistä kvalifikaatioista, joita on ryhmitelty muun muassa yleisiin kvalifikaatioihin, ammattikohtaisiin kvalifikaatioihin ja tehtäväkohtaisiin kvalifikaatioihin (Viitala 2005, 114). Yleisiä kvalifikaatioita tarvitaan yleisesti työelämässä tehtävästä riippumatta. Näitä ovat muun muassa sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisutaidot sekä sopeutumiskyky. Ammattikohtaiset kvalifikaatiot liittyvät tiettyyn ammattialaan esimerkiksi terveydenhuoltoalalla vaaditaan ihmisen fysiikan ja psyyken tuntemuksen lisäksi myös muun muassa erityisiä vuorovaikutustaitoja kuten toisen rauhoittamisen taitoa. Tehtäväkohtaiset kvalifikaatiot liittyvät tietynlaiseen tehtäväkuvaan kuten esimerkiksi terveydenhuoltoalan sisällä röntgenteknologian hallintaan. Osaa niistä elementeistä, joista eri kvalifikaatiot muodostuvat voidaan nimittää osaamiseksi. Osaa taas sellaisiksi valmiuksiksi, jotka ovat enemmänkin henkilökohtaisia kykyjä eivätkä näin ollen ole yhtä suoraviivaisesti hankittavissa koulutuksen tai työkokemuksen kautta. (Viitala 2005, 114-115.)

Yhteisön osaaminen on organisaation yhteinen näkemys tai käsitys toiminnan kannalta tärkeästä asiasta. Se on myös yhteisesti omaksuttu toimintatapa. Yksilöiden osaaminen muuttuu yhteisön osaamiseksi, kun ihmiset jakavat, yhdistävät sekä kehittävät osaamistaan yhdessä ja kun osaaminen muuntuu yhteiseksi näkemykseksi ja toiminnaksi. (Ojala 2008, 53.)

Yhteisön osaaminen on niin yksittäisten ihmisten osaamista kuin organisaation rakenteisiin, järjestelmiin, toimintamalleihin ja yrityskulttuuriin siirtynyttä kollektiivista osaamistakin. Osaaminen on kykyä toteuttaa strategiaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteisöllinen osaaminen toteutuu erilaisten yhteisten mekanismien, vuorovaikutuksen ja toimintatapojen kautta, joilla organisaatio tai jokin sen yksikkö tekee yhteistyötä, kommunikoi ja hyödyntää erilaisia teknologioita yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hietanen & Jylhä 2009, 53.) Yhteisön osaamisen kehittäminen edellyttää organisaatiolta rakenteita, jotka mahdollistavat osaamisten yhdistämisen, kehittämisen, jakamisen ja käyttämisen (Ojala 2008, 53).

Ammatillisuus on käsite, joka toistuu usein työelämäosaamista koskevassa puheessa. Ammatillisuudelle ei kuitenkaan ole löydettävissä yleistä määritelmää. Ammatillisuutta voidaan tarkastella ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulmasta. Ammatillisuutta ja ammatillista kasvua voidaan Eteläpellon ja Onnismaan (2006, 9) mukaan yhtä lailla pitää niin osaamisen jatkuvana kehittämisenä kuin ammatillisen ja persoonallisen identiteetin uudelleen määrittelyä. Mäntylä (2007, 93) toteaa ammatillisen kasvun olevan sisäistä kasvua. Se on ammatillisen minäkäsityksen kehittymistä, omien asenteiden muuttumista, kriittisen arviointitaidon ja alan ammattitaidon kehittymistä. Mäntylän mukaan ammatillisen kasvun ohjaamisessa arvioidaan jatkuvasti sitä, millaiseksi henkilö ymmärtää itsensä suhteessa työhön sekä millaiseksi hän haluaa työssään kehittyä. Ammatillinen kasvu voidaan nähdä eräänlaisena kultturoitumisprosessina, vaiheittaisena kasvamisena osaamisyhteisön jäsenyyteen. (Mäntylä 2007, 92-94.) Katajiston (2010) mukaan ammatillisuus on henkilön ymmärrystä omasta työstään, ammatin ja ammattialan historiasta ja kehityksestä, työtä ohjaavista eettisistä valinnoista, arvostuksista ja

ihmiskäsityksestä, ammatin yhteydestä laajempaan työprosessiin tai -kokonaisuuteen, ammattiin liittyvästä ammattitaidon hallinnasta sekä jatkuvan kehittymisen merkityksestä oman persoonan, ammatin ja työyhteisön kehittymiselle.

Ammatilliseen kasvuun liitetään myös ammatti-identiteetin kehittyminen. Ammatillinen identiteetti on Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26) mukaan elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana, siitä millaiseksi henkilö ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa ammatillisuuteen ja työhön sekä millaiseksi hän haluaa tulla työssään ja ammatissaan. Ammatti-identiteetin kehittyminen on elämän mittainen prosessi, jossa omaksutaan ammattialaan liittyvät tiedot ja taidot, ammattiin liittyvät arvot ja normit sekä ammatin ulkoiset tunnusmerkit (Mäntylä 2007, 92-93).

#### 4.2 Varhaiskasvatuksen työntekijöiden osaaminen

Suomessa on tutkittu melko vähäisessä määrin päiväkotityön tekijöiltä vaadittavaa ammattitaitoa ja asiantuntijuutta (Karila & Nummenmaa 2001, 26). Varhaiskasvatus on kulttuurisesti painottunutta eikä muualla ilmenevä tieto ole sellaisenaan sovellettavissa suomalaisen varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvattajan osaamista ja sen vaatimuksia voidaankin tarkastella erilaisista näkökohdista käsin.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee henkilökuntaa eri koulutuksilla ja ammattinimikkeillä.

Varhaiskasvattajien työhön vaadittavista kelpoisuuksista on säädetty tarkemmin varhaiskasvatuslaissa.

Varhaiskasvatuslain pohjalta toteutettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa

varhaiskasvatuksen toteuttamista Suomessa. Esiopetuksen toteuttamista ohjaa perusopetuslakiin

perustuva esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvattajalta vaadittavaa osaamista

voidaan siis ajatella määritellyksi tarkemmin näissä edellä mainituissa asiakirjoissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 mukaan varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, joka toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Kasvatus, opetus ja hoito painottuvat eri tavoin eri-ikäisten lasten toiminnassa sekä varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka näkyy toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Pedagogiikan painottaminen edellyttää erityistä asiantuntemusta ja henkilöstön yhteistä ymmärrystä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä. (Opetushallitus 2016, 20-21.)

Karila ja Nummenmaa (2001, 33) jakavat päiväkotityön osaamisen neljään keskeiseen

osaamisalueeseen: toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvään osaamiseen,

varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvään osaamiseen

sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvään osaamiseen. Näiden osaamisalueiden hallintaa edellytetään

kaikilta varhaiskasvattajilta. Kaikilta varhaiskasvattajilta odotettavan perusosaamisen lisäksi korkeamman asteen koulutuksen saaneilta varhaiskasvattajilta odotetaan näillä alueilla perusosaamisen ylittävää osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 33-34.)

Toimintaympäristön perustehtävien tulkintaan liittyvää ydinosaamista Karila ja Nummenmaa nimittävät kontekstiosaamiseksi. Yksi kontekstiosaamisen liittyvän osaamisen ulottuvuuksista on kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen sillä kasvatusta on aina sidoksissa vallitsevan kulttuurin perusolettamuksiin. Erityisesti monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus on tärkeää osaamista. Kulttuurisen lukutaidon osaaminen edellyttää erilaisista elämänarvoista nousevien vaihtelevien kasvatuksen tavoitteiden ymmärtämystä. Kyetäkseen toimimaan luontevasti lasten ja heidän perheidensä kanssa, on varhaiskasvattajan tunnettava myös lasten ja heidän perheidensä arjen kokonaisuutta. Lainsäädännön ja ohjausympäristön tuntemus auttaa työn kehittämisessä kulloinkin vastaavaa sääntelyä vastaavaksi ja toimimaan aktiivisesti silloin, kun tarvitaan lapsia ja perheitä paremmin palvelevia sääädöksiä. (Karila & Nummenmaa 2001, 27-28.)

Päiväkotityö on perusolemukseltaan yhteisöllistä ja siinä korostuvat huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö sekä moniammatillinen ja monialainen yhteistyö toisten varhaiskasvattajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Tämä edellyttää henkilökunnalta yhteistyö- ja viestintäosaamista, jonka myötä myös työn kielellinen hallinta on olennaista. (Karila & Nummenmaa 2001, 33.)

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen on keskeistä jatkuvasti kehittyvässä ja muuttuvassa varhaiskasvatuksen työympäristössä. Ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi muuttuvat työn ehdot ja tiedon nopea lisääntyminen tarkoittavat asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen siirtymistä enemmän työssäoppimiseen. Reflektio-osaaminen on edellytys varhaiskasvattajan oman työn tutkimiseen ja arviointiin. Tiedonhallintaosaamista tarvitaan varhaiskasvatuksessatutkimuksen myötä lisääntyneen ja muuttuneen tiedon myötä tiedon hankintaan ja prosessointiin. (Karila & Nummenmaa 2001, 33.)

Kasvatusosaaminen on varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen ydinosaamisen alueista kaikkia varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatushenkilöiden yhdistävä osaamisen alue. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen rakentuu osaamisalueista selkeimmin eri ammattiryhmien erityisosaamiselle ja sitä kautta rakentuvalla moniammatillisella yhteistyöllä. Pedagoginen osaaminen on erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista hoito-osaamisen ollessa erityisesti lastenhoitajan erityisosaamisen aluetta. Pedagogiseen osaamiseen liittyy erityisesti kehityksellisesti sopiviin käytäntöihin ja pedagogisiin menetelmiin liittyvä osaaminen. Hoito-osaaminen koostuu tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan esimerkiksi laadukkaaseen ravintoon, sopivan ulkoilun ja liikunnan sekä levon ja aktiivisen toiminnan vaihtelun turvaamiseen lapselle sillä fyysinen hyvinvointi muodostaa perustan



kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (Karila & Nummenmaa 2001, 29-32.) Päiväkotityön keskeiset osa-alueet ja niihin sisältyvä ydinosaaminen Karilan ja Nummenmaan mukaan on kuvattu kuviossa 2.

KESKEISET OSAAMISALUEET	YDINOSAAMINEN
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontekstiosaaminen</li> </ul>
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasvatusosaaminen</li> <li>• Hoito-osaaminen</li> <li>• Pedagoginen osaaminen</li> </ul>
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vuorovaikutusosaaminen</li> <li>• Yhteistyöosaaminen</li> </ul>
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektio-osaaminen</li> <li>• Tiedonhallintaosaaminen</li> </ul>

Kuvio 2: Päiväkotityön keskeiset osa-alueet ja niihin sisältyvä ydinosaaminen Karilan ja Nummenmaan mukaan (Karila & Nummenmaa 2001, 33)

Hoidon, kasvatuksen ja koulutuksen muodostamassa varhaiskasvatuksen toiminnassa on tarpeen hyödyntää kaikkien varhaiskasvattajien erityisosaamista. Luonnollista on, että päiväkodin erilaisista tehtävistä vastaavat ne henkilöt, joilta löytyy kulloiseenkin tilanteeseen parhaat osaamisen edellytykset. Moniammatillisen ryhmän erityisosaaminen tulee toiminnan toteuttamisen lisäksi parhaiten esiin ja käyttöön yhteisissä suunnittelu- ja arviointitilanteissa. (Karila & Nummenmaa 2001, 34-35.)

Varhaiskasvattajan työn vaativuus on viime vuosina lisääntynyt ja työ on muuttunut rajoiltaan epämääräisemmäksi. Varhaiskasvattajan työtehtävät ovat pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneet ja monimutkaistuneet. Ammatillisen osaamisen kehittäminen on nopeasti muuttuvassa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä oltava jatkuvaa eikä kerran hankitun muodollisen pätevyyden voida enää ajatella riittävän varhaiskasvatuksen ammattilaisena toimimiseen. Ammatillisen osaamisen jatkuvasta ylläpitämisestä ja kehittämisestä sekä alan kehityksen seuraamisesta ja kehittämistyöhön osallistumisesta on tullut olennainen osa varhaiskasvattajan työtä.

(Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2017, 18-19.)

#### 4.3 Oppiminen ja kehittäminen

Oppiminen on tiedon hankkimista, omaksumista ja soveltamista (Ojala 2008, 48). Se on pysyvä muutos toiminnassa tai ajattelussa (Ojala 2008, 65). Oppimiseksi voidaan sanoa yksilön sisäistä prosessia, jota hän ei voi määrätä mutta johon hän kokemuksia hankkimalla ja niitä pohtimalla yrittää vaikuttaa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 53). Oppiminen on tiedon lisääntymistä, muistamista ja toistamista, sovellusta, ymmärrystä, asian näkemistä uudessa valossa ja ihmisenä muuttumista (Hietanen & Jylhä 2009, 56). Oppimiselle on tyypillistä vähittäinen ja vaiheittain tapahtuva harjaantuminen joka kokemusten saamisen myötä auttaa saavuttamaan varman ja automaattisesti tapahtuvan toiminnan tason (Viitala 2005, 113). Uuden tiedon hankkiminen on tärkeää oppimisprosessin ruokkimiseksi. Kun hankittu tieto sisäistetään ja ymmärretään sekä sovelletaan työhön ja tekemiseen muuttuu se osaamiseksi. (Ojala 2008, 68.)

Oppiminen on luonnollinen osa ihmisen luontoa. Oppiminen tuo mielihyvää oman pystyvyyden tunteen vahvistumisena. Osaaminen merkitsee ihmiselle monenlaisia asioita. Se mahdollistaa selviämisen omassa elin ympäristössä ja esimerkiksi työtehtävässä sujuvasti ja luotettavasti. Se myös auttaa saamaan arvostusta toisilta ja sitä kautta löytämään oman paikan sosiaalisissa yhteisöissä. (Viitala 2005, 112.)

Oppimiseen läheisesti liittyviä käsitteitä ovat opiskelu, kehittäminen ja kehittyminen, joita eri lähteissä määritellään hiukan eri tavoin ja eri näkökulmista. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (2003, 53) mukaan opiskeluksi voidaan nimittää aktiivista kokemusten hankintaa sekä hankittujen kokemusten tietoista pohdintaa ja arviointia. Kehittymisen voidaan ajatella olevan yksilön sisältä ja omista lähtökohdista nousevaa halua oppia ja ymmärtää osaamistaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 53). Kehittäminen ymmärretään usein joko henkilön tai organisaation osaamisen kehittämisenä (ks. mm. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005,17-18; Julkunen 2007, 43; Järvinen 1999 258-259; Ruohotie & Honka 2003, 79-110; Valkeavaara 199, 102-105).

Henkilöstön kehittämisen painopiste työorganisaatioissa on siirtymässä henkilöstökoulutuksesta kohti työssä oppimisen ohjaamista. Aiempi ajattelutapa, jossa työntekijä ottaa koulutuksessa passiivisena tietoa vastaan ja soveltaa sitä sitten omassa työssään on Poikelan ja Järvisen (2007, 178) mielestä kestävä, sillä pelkkä tiedon jakaminen ei heidän mukaansa riitä osaamista tuottavan oppimisen perustaksi. He ajattelevat, että oppimisprosessia ei myöskään voida pitää työntekijän henkilökohtaisena asiana vaan tapahtuakseen se tarvitsee monipuolisen tieto- ja oppimisympäristön sekä siinä toimivien henkilöiden tuen. Oppiminen kuuluu työhön osana inhimillisten voimavarojen kehittämistä ja työssä oppijoilta itseltään edellytetään aktiivista roolia niin koulutustapahtumissa kuin työssä kehittämisessäkin. Työssä oppijan oletetaan kehittävänsä osaamistaan yhdessä työtovereidensa kanssa tiimeissä tai ryhmissä, jotka luovat tietoa ja tukevat jäsentensä osaamisen kehittämistä. (Poikela & Järvinen 2007, 178.)

Kehittämisen ja kehittymisen apuna voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Olennaisinta on osata valita kussakin tilanteessa parhaat lukuisten menetelmien joukosta. Toisinaan voi olla perusteltua muokata jo olemassa olevia tai kehittää uusia paremmin tarpeisiin vastaavia menetelmiä.

Kehittämishankkeet ja projektit ovat henkilöstön kannalta hyviä kehittämisaikkoja jonkin tietyn asian hoitamiseen tai ongelman ratkaisemiseen. Kehittämishankkeissa ja projekteissa on usein mukana henkilöitä, joilla on erilaista osaamista asiaan liittyen, jolloin tiedonvaihtoa tapahtuu luontevasti työyhteisön eri tahojen ja tehtävien välillä. Työntekijöiden tuntemus, kokonaiskäsitys työyhteisöstä ja organisaatiosta sekä niiden toiminnan tuntemus lisääntyvät kehittämishankkeiden ja projektityöskentelyn myötä. Toiminnan tavoitteena on totutuista käytännöistä poikkeaminen yhdessä oppimisen ja eri henkilöiden osaamisten yhdistelemisen avulla. (Hätönen, 2011, 101.)

Kehitettäviin aiheisiin liittyvät työpajat on havaittu hyväksi kehittämisen muodoksi. Työpajatyöskentely on aktiivista vuorovaikutusta, joka antaa tilaa keskusteluille ja aiheeseen liittyville yhteisille pohdintoille. Työpajatyöskentelyssä esitetään ja kuunnellaan erilaisia näkemyksiä käsiteltävästä aiheesta tai vaihtoehtoisesti työpaja voi toimia myös ideariihenä, jossa ratkotaan pulmallisia tilanteita, etsitään uusia ideoita tai kehitetään uusia työmenetelmiä. Työpajat on mahdollista perustaa kunkin teeman käsittelyn tarpeita vastaaviksi. Ne voivat olla toiminnassa juuri sen ajan, kun teeman käsittely on tarpeellista. (Hätönen, 2011, 101.)

Vertaisoppiminen on työelämässä tapahtuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa samaan ammattiryhmään kuuluvat jäsenet kehittävät työtään yhdessä. Vertaisoppimisessa asiantuntijat jakavat keskenään osaamistaan ja antavat toisilleen tukea, apua ja palautetta hyödyntääkseen sitä toiminnan kehittämisessä ja oppimisen edistämiseksi. Vertaisoppimisen ydinajatus on tasa-arvoisessa ja toisia kunnioittavassa vertaisten yhteistyössä, jossa omien ja toisten ajatusten ristiriidasta muodostuu tiedollinen sisäinen konflikti. Konfliktiin etsitään ratkaisua keskusteluiden ja väittelyiden avulla, jolloin lopputuloksena on mahdollista saavuttaa syvempää tietoa, jota yksin asiaa pohdittaessa olisi saavutettu. Vertaisoppimisen keskeisiä piirteitä ovat vastavuoroisen oppimisen tuki, keskinäinen luottamus ja sitoutuminen. Vertaisoppimisen avulla on mahdollista keskustella omista ajatuksistaan ja peilata niitä toisten kokemuksiin, jolloin voi olla tarpeen muuttaa omia tulkintoja ja merkityksiä. Perusteluiden kertominen, selittäminen ja varmentaminen mahdollistavat vertaisten oppimisprosessin edistämisen. (Hätönen, 2011, 79.)

Reflektoinnin avulla on mahdollista kehittää osaamista. Reflektointi on sitä, mitä toimija tekee katsoessaan tapahtuneeseen ja muodostaessaan mielessään uudelleen tapahtumia ja niiden herättämiä tunteita. Reflektiossa tilanteita tulkitaan sekä tiedon että tunteiden kautta. Reflektoidessaan yksilö tutkii kokemuksiaan löytääkseen uudenlaisen ymmärtämisen toimintaan. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 66.) Hätönen (2011, 78) määrittelee reflektiotaidot henkilön kyvyksi arvioida tapahtumia uudessa valossa havaintojen hyödyntämiseksi jatkossa. Reflektiivinen toiminta merkitsee Poikelan ja Järvisen (2007, 179)

mukaan uskomusten ja luulotellun tiedon perusteiden ja odotettavissa olevien seurausten aktiivista ja huolellista tutkimista. Reflektointi on aiemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa. Poikela ja Järvinen huomauttavat, että ilman reflektiota ei tapahdu oppimista vaan pelkkää rutiininomaista toimintaa, joka ei tuota esimerkiksi ongelmanratkaisussa tarvittavaa luovaa ajattelua. Reflektointia on mahdollista tehdä yksin, vertaistensa tai ohjaajansa kanssa. Reflektion tehtävä on pitää yllä oppimista tekemisen ja ajattelun välillä. Reflektiolla on kaksi ulottuvuutta, välittömään toimintaan (reflection in action) liittyvä ja siitä hankittuun kokemukseen (reflection on action) liittyvä. Toiminnan aikainen ja toiminnan jälkeinen reflektointi ovat kumpikin välttämätön osa kehittymistä ja harjaantumista päteväksi ammattilaiseksi. (Poikela & Järvinen 2007, 179-182.)

Työyhteisön dialogin eli yhteisöllisen ajattelun ja etsimisen avulla on myös mahdollista kehittää osaamista. Dialogin tarkoituksena on luoda yhteisiä merkityksiä ja yhteistä ajattelua. (Hietanen & Jylhä 2009, 60.) Dialogia on kutsuttu myös vuoropuheluksi tai vuorokuunteluksi (Viitala 2005, 187). Dialogia voidaan käyttää suunnitellusti erilaisissa oppimis- ja koulutustilanteissa tai epävirallisesti ja spontaanisti satunnaisissa kohtaamisissa. Modernin työn työyhteisöissä satunnaisia kohtaamisia arvostetaan ja spontaaneiden kohtaamisten syntymistä pyritään edistämään, sillä niiden on huomattu olevan tärkeitä oivallusten ja innovaatioiden syntymisen edistäjiä, joilla saattaa olla aiottua parempia lopputuloksia. (Hietanen & Jylhä 2009, 60-61.)

## 5 Toimintatutkimus

Kanasen (2009, 13) mukaan toimintatutkimuksen tarve lähtee työelämästä. Sen avulla pyritään löytämään ratkaisu johonkin käytännön ongelmaan tai haasteeseen. Se on jatkuvaa, muutokseen tähtäävää, toiminnan parantamista ja kehittämistä osana työelämää. Toimintatutkimuksessa toteutuvat samaan aikaan sekä toiminta, tutkimus että muutos. Toimintatutkimus on perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi. Se soveltuu parhaiten käytettäväksi tilanteissa, joissa kohteena on ryhmä ja sen toiminta. Toimintatutkimuksessa tutkija on itse mukana tutkimuksessa ja toiminnassa. Toisaalta toimintatutkimusta voidaan toteuttaa myös yksin oman työn kehittämiseksi. (Kananen 2009, 13.)

### 5.1 Toimintatutkimuksen määrittelyä

Toimintatutkimukselle on vaikea luoda yksiselitteistä määritelmää (Meyer 2000, 178). Toimintatutkimuksen nimeäminen tutkimusmenetelmäksi saa usein osakseen kriittisiä vastaväitteitä. Heikkisen (2015, 204) mukaan toimintatutkimusta voidaan pitää enemmänkin lähestymistapana, jossa yhdistetään kaksi tehtävää: käytännön kehittämistyö ja tutkimus. Kanasen (2009, 11,24) näkemyksen mukaan toimintatutkimus koostuu joukosta erilaisia tutkimusmenetelmiä, jolloin voidaan puhua tutkimusstrategiasta, jolla saadaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia (Meyer 2000, 178). Toimintatutkimuksessa tietoa tuotetaan käytännön kehittämiseksi (Heikkinen 2010, 16).

Toimintatutkimuksen oleellisia elementtejä ovat toiminnan kehittäminen, yhteistoiminta ja tutkimus. Toimintatutkimus koostuu toisiaan seuraavista sykleistä ja etenee prosessimaisesti. (Kananen 2009, 11.) Toimintatutkimus pyrkii kehittämään osanottajien tietoja, käytännöllistä osaamista ja asiantuntemusta (Heikkinen 2010, 22). Toimintatutkimus on toiminnan kehittämistä tutkimuksen avulla ja tiedon hankkimista toiminnan kehittämisen kautta (Heikkinen & Huttunen 2010, 200).

Jyrkämä (1978, 39) määrittelee toimintatutkimuksen seuraavalla tavalla. ”Toimintatutkimus on lähestymistapa, tutkimusstrategia, jossa tutkija osallistumalla kiinteästi tutkittavana olevan kohdeyhteisön elämään pyrkii yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ratkaisemaan jotkin ratkaistaviksi aiotut ongelmat, saavuttamaan yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa asetetut tavoitteet ja päämäärät, tutkimalla näiden ongelmien ilmenemistä, synty ja kehitysehtoja ja niiden ratkaisuun johtavia teitä toimimalla saadun tiedon ja kehitettyjen ratkaisuvaihtoehtojen pohjalta yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ongelmien ratkaisemiseksi, tavoitteiden saavuttamiseksi, päämääriin pääsemiseksi” (Jyrkämä 1978,39).

## 5.2 Toimintatutkimuksen ominaispiirteet

Kanasen (2009, 102) mukaan toimintatutkimuksen tavoitteena ei muun laadullisen tutkimuksen tavoin ole ymmärtää ilmiötä vaan muuttaa sitä. Toimintatutkimus ei tuota yleistettävää tietoa vaan pyrkii ongelmanratkaisuun omassa toimintaympäristössään. Kuuselan (2005, 69) mukaan toimintatutkimusta hyödyntämällä on tieteellisen tutkimuksen avulla mahdollista tuottaa reflektiota yksilön, ryhmän tai organisaation tilanteesta sekä arvioida sitä ja pohtia mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja. Toimijat voivat päättää yhdessä tietyn ongelman ratkaisemisesta. Kyse on siis erilaisista yhteistoiminnan muodoista, joille on tyypillistä, että toimijoille itselleen muodostuu valintatilanne osana reflektiivistä tarkastelua. (Kuusela 2005, 69.) Myös Heikkisen (2015, 211) mielestä toimintatutkimuksen lähtökohtana on reflektiivinen ajattelutapa. Reflektiivisyyden perusajatuksena on tarkastella omaa ajatteluaan ja toimintaansa uudesta näkökulmasta pyrkien samalla ymmärtämään syitä ajattelun ja toiminnan takana. Uudenlaisen ymmärryksen avulla pyritään kehittämään toimintaa. (Heikkinen 2015, 211.) Toikko ja Rantanen (2009, 52) toteavat, että reflektio kehittämistoiminnassa edellyttää kehittämisen perusteluiden ja organisoinnin sekä menetelmien ja toimintatapojen jatkuvaa uudelleenarviointia.

Toimintatutkimuksen avulla pyritään sitouttamaan osallistujat sekä tutkimukseen että sen jälkeisiin kehitystoimiin (Meyer 2000, 178). Yhteistyö on oleellinen osa toimintatutkimusta. Toimintatutkimusta toteuttavat ja ratkaisuja käytännön ongelmiin pyrkivät löytämään juuri ne, joita asia koskee. Toimintatutkimus on jatkuvaa toiminnan parantamista ja sen avulla tavoitellaan pysyvää muutosta. Toimintatutkimuksesta tulee siis työyhteisön jäsenille kasvu- ja oppimisprosessi, joka kestää läpi koko uran. Kun ratkaisu ongelmaan on lähtöisin niiltä henkilöiltä, joita ongelma koskee, on sitoutuminen muutokseen helpompaa. Toimintatutkimuksen voima on siis osallistujien omien taitojen ja voimavarojen hyödyntämisessä, ei ulkoapäin annetuissa käskyissä. (Kananen 2009, 9.)

Kanasen (2009, 23) mukaan toimintatutkimuksen voidaan ajatella alkavan siitä, mihin perinteinen laadullinen tutkimus loppuu. Tavoitellun muutoksen aikaan saamiseksi toimintatutkimus vaatii tutkijalta perinteistä tutkimusta laajempaa tietoa ja perehtyneisyyttä ilmiöön. Tämän lisäksi oman aikansa vievät myös toimenpide- ja parannusehdotusten suunnittelu ja toteutus sekä arviointi. (Kananen 2009, 23-24.) Toimintatutkimuksen prosessin aikana tapahtuu perinteistä opetusta ja oppimista syvällisempää ja pysyvämpää oppimista (Kananen 2009, 102).

### 5.3 Toimintatutkimuksen vaiheet

Toimintatutkimuksen todetaan usein edellyttävän useita kokeilevia vaiheita, joissa käytäntö ja reflektio sekä suunnittelu ja toteutus vuorottelevat. Toimintatutkimuksellinen tiedontuotannon tapa voidaan määritellä prosessimaiseksi. Tutkimusprosessia ei yleensä voida tarkoin ennalta suunnitella vaan kehittämisprosessin aikaiset havainnot ohjaavat tutkimusprosessin etenemistä. (Toikko & Rantanen 2009, 30.)

Toimintatutkimus koostuu monista vaiheista, joita on eri lähteissä määritelty usein eri tavoin. Perusajatuksena kaikissa on kuitenkin ongelman määrittely, ratkaisun esitys, ratkaisun kokeilu ja arviointi. (Kananen 2009, 28.) Reflektiivisen ajattelun avulla pyritään näkemään toiminta uudella tavalla ja sitä kautta kehittämään toimintaa paremmaksi. Toimintatutkimuksen reflektiivinen luonne ilmenee sen kehämäisenä ja siitä spiraalimaisesti ajassa etenevänä muotona, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. (Heikkinen 2015, 211-213.)

Toimintatutkimusta voidaan kuvata syklinä, johon kuuluu sekä konstruoivia, tulevaisuuteen suuntavia, rakentavia, että rekonstruoivia, taaksepäin katsovia, arvioivia vaiheita. Syklin vaihe luo pohjaa seuraavalle vaiheelle ja uusi sykli seuraavalle syklille. Sykli voi alkaa mistä vaiheesta tahansa ja sen vaiheet vuorottelevat kehämäisesti. Monet peräkkäiset syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin. (Heikkinen & Rovio & Kiilakoski 2010, 78-82.)

## 6 Tutkimuksen ja kehittämistoiminnan tavoitteet, tutkimuskysymykset ja menetelmät

Varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniiitty-Vartiokylä koostuu kahdesta Itä-Helsingissä sijaitsevasta kunnallisesta päiväkodista. Varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniiitty-Vartiokylässä työskentelee kokenutta, ammattitaitoista ja pätevää varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Varhaiskasvatuksen dokumentointia on toteutettu varhaiskasvatusyksikössä vuosien varrella monin tavoin. Vaikka varhaiskasvatusta on yksikössä aiemminkin dokumentoitu erilaisin tavoin velvoittavat uudistuneet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) varhaiskasvattajia käyttämään dokumentointia entistä monipuolisemmin.

Uudistuneiden vaatimusten myötä yksikössä työskentelevät varhaiskasvattajat havahtuivat pohtimaan tarkemmin pedagogista dokumentointia ja sen toteuttamista. Opinnäytetyön avulla pyrittiin saamaan

vastauksia varhaiskasvattajia askarruttaneisiin kysymyksiin ja haluttiin selvittää: Mitä pedagoginen dokumentointi on ja miten sitä lähtötilanteessa toteutetaan? Millä menetelmillä pedagogista dokumentointia käytännössä voidaan toteuttaa ja miten pedagoginen dokumentointi saadaan osaksi arjen käytäntöjä? Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia vaikutuksia kehittämishankkeella on pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen ja varhaiskasvattajien ammatillisuuteen. Pedagoginen dokumentointi sisältää jo entuudestaan varhaiskasvattajille tuttuja dokumentoinnin elementtejä, mutta edellyttää varhaiskasvattajia käsittelemään dokumentteja aiempaa monipuolisemmin varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä yhdessä lasten ja huoltajien kanssa. Kehittämishankkeen avulla pyrittiin kehittämään yhteistoiminnallisesti varhaiskasvattajien pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjä nykypäivän tarpeita ja vaatimuksia vastaaviksi.

#### 6.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävän kehittämishankkeen avulla kehittää pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja juurruttaa sen käytäntöjä osaksi päiväkodin arkea. Yhdessä varhaiskasvattajien kanssa pyrittiin tunnistamaan, tukemaan ja kehittämään pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavaa osaamista. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia vaikutuksia kehittämishankkeella on pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen ja varhaiskasvattajien ammatillisuuteen. Opinnäytetyö koostui kolmesta vaiheesta, joista ensimmäinen ja kolmas vaihe olivat tutkimuksellisia ja toinen vaihe pohjautui kehittämiselle.

Opinnäytetyön ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin selvittämään varhaiskasvattajien käsityksiä pedagogisen dokumentoinnin käytöstä varhaiskasvatusyksikössä sekä pedagogisen dokumentoinnin käyttöä estäviä ja edistäviä tekijöitä.

Ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymykset olivat:

1. Millä tavalla pedagogista dokumentointia toteutetaan tällä hetkellä varhaiskasvatusyksikkö Kukaniitty-Vartiokylässä?
2. Mitkä asiat estävät ja mitkä asiat edistävät pedagogisen dokumentoinnin käyttöä varhaiskasvatusyksikkö Kukaniitty-Vartiokylässä?

Toisen vaiheen tavoitteena oli yhteiskehittämisen avulla lisätä pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja löytää keinoja pedagogisen dokumentoinnin käytännön juurruttamiseksi päiväkotien arkeen. Tavoitteena oli yhdessä varhaiskasvattajien kanssa kehittää työväline pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen varhaiskasvatusyksikössä.

Kolmannessa vaiheessa haluttiin selvittää, millaisia vaikutuksia kehittämishankkeen aikaisella toiminnalla oli ollut pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen ja varhaiskasvattajien ammatillisuuteen varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniiitty-Vartiokylässä.

Kolmannen vaiheen tutkimuskysymykset olivat:

3. Millaisia vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin kehittämishankkeella on ollut pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniiitty-Vartiokylässä?
4. Millaisia vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin kehittämishankkeella on ollut varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniiitty-Vartiokylässä työskentelevien varhaiskasvattajien ammatillisuuteen?



Kuvio 3: Opinnäytetyön tavoitteet

## 6.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä opinnäytetyö toteutui kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisesta tutkimuksesta on olemassa tutkimuskirjallisuudessa erilaisia, osin ristiriitaisiakin määritelmiä. Strauss ja Corbin määrittävät laadullisen tutkimuksen tarkoittavan mitä tahansa tutkimusta, jonka avulla pyritään



tuloksiin käyttämättä tilastollisia menetelmiä tai muita määrällisiä keinoja (Kananen 2015, 35). Yksinkertaisimmillaan kvalitatiivinen tai laadullinen on siis ymmärretty yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon ei-numeraaliseksi kuvaukseksi. Laadullisen tutkimuksen voidaan kuvata koostuvan erilaisten tutkimustapojen kirjosta. Keskeistä suurelle osalle kvalitatiivista tutkimusta on osallistuvuus. Kvalitatiivisilla menetelmillä on mahdollista saavuttaa ilmiöiden prosessiluonne. (Eskola & Suoranta 1998, 13-16.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään luomaan tutkittavien avulla ymmärrystä ilmiöstä keräämällä aineistoa havainnoinnin ja haastattelujen avulla. (Kananen 2015, 34-35.) Alasuutarin (1994, 34) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän tavoitteena on näyttää esimerkiksi ihmisen toiminnasta tai hänen tuottamistaan kulttuurituotteista tutkimisen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla jotakin, jota ei välittömällä havainnoinnilla voida tavoittaa (Vilka 2015, 120). Laadullisessa tutkimuksessa on erilaisia alamuotoja, joista yksi on yhdistelmä tutkimus, jollaisena myös toimintatutkimus tunnetaan (Kananen 2015, 35-43). Tämä opinnäytetyö toteutui toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävänä kehittämishankkeena.

Eskola ja Suoranta (1998, 15-16) toteavat laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelman parhaimmillaan elävän ja muuttuvan tutkimuksen mukana. He mainitsevat myös avoimen tutkimussuunnitelman korostavan aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin eli tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumista yhteen. Tässä kehittämishankkeessa tutkimussuunnitelmaa on tarkasteltu jo suunnittelusta lähtien tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja tehty siihen joitain tarkennuksia.

Tässä opinnäytetyössä aineistoa hankittiin kehittämishankkeen eri vaiheissa eri menetelmillä. Tietoa saatiin kahden ryhmähaastattelun sekä havainnoinnin avulla. Aineistonkeruun tapa ei ainoastaan riipu tutkimusongelmasta vaan kuten tässäkin opinnäytetutkimuksessa tutkijan persoonallisuuden lisäksi erityisesti taloudellisista ja ajallisista resursseista (Eskola & Suoranta 1998, 154). Opinnäytetyön aineistojen analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla tarkoituksena luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 137).

#### 6.2.1 Aineiston kerääminen

Kehittämishankkeen toteutukseen ja näin ollen myös opinnäytetyön informanteiksi kutsuttiin kaikki varhaiskasvatusyksikön varhaiskasvattajat. Kaikki varhaiskasvatusyksikössä kehittämishankkeen aikana työskennelleet varhaiskasvattajat, 11 lastentarhanopettajaa ja 12 lastenhoitajaa, osallistuivat opinnäytetyöprosessiin. Haastatteluihin ja työpajoihin kutsuttiin yksi varhaiskasvattaja jokaisesta tiimistä. Tiimit saivat itse valita keskuudestaan osallistujat. Opinnäytetyön primääriaineisto koostui kahdesta varhaiskasvattajien ryhmähaastatteluna toteutetusta teemahaastattelusta.

Sekundääriaineistona käytettiin tutkimuspäiväkirjaan kehittämishankkeen aikana koottuja opinnäytetyön tekijän havainnointimuistiinpanoja sekä työpajojen aikana syntyneitä dokumentteja.

Alkukartoituksen ja kehittämishankkeen päättymisen jälkeisen tiedon selvittämisen tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, joka toteutui ryhmähaastatteluna. Haastattelu on menetelmänä tiedonkeruun muoto, jossa aineiston keruuta on mahdollista säädellä joustavasti haastateltavaa mukaillen ja tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan muuttaa haastateltavan mukaan. Haastattelussa on myös esimerkiksi kyselylomaketta enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia. Haastattelussa haastateltavan on mahdollista tuoda vapaasti esiin itseään koskevia asioita ja tutkija voi esittää haastateltavalle tarvittaessa lisäkysymyksiä. Haastattelussa on myös mahdollista nähdä haastateltavan ilmeet ja eleet. Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194-199.)

Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Kuten tämänkin opinnäytetyön haastattelussa, teemahaastattelulle on tyypillistä etukäteen tiedossa olevat aihepiirit, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi ym. 2004, 197) Teemahaastattelu luokitellaan usein puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, vaikka yksiselitteistä määritelmää puolistrukturoitujen haastattelujen toteutukseen ei ole. Teemahaastattelu sopii parhaiten käytettäväksi tilanteisiin, joissa on tavoitteena saada tietoa juuri tietyn teeman mukaisista asioista. Teemahaastattelu huomioi sen, että asioiden merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ja ihmisten tulkinnat asioista ja asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48.) Näissä haastattelussa etsittiin tietoa tutkimuskysymyksiin ja teoriaan perustuen ja haastattelijan keskeinen tehtävä olikin huolehtia siitä, ettei keskustelu lähde laajenemaan liikaa, vaan teemojen mukaisiin kysymyksiin saadaan riittävästi vastauksia.

Eskola ja Suoranta (1998, 94) suosittelevat ryhmähaastattelun käyttöä tilanteissa, joissa haastateltavien voidaan olettaa jännittävän yksilöhaastattelua tai joissa osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea ja rohkaista toisiaan. Ryhmähaastattelua kannattaa käyttää myös silloin, kun tiedetään etukäteen, että ryhmän henkilöt saattavat aristella haastateltavana olemista. (Hirsjärvi ym. 2004, 199-200; Polit & Beck 2010, 341). Osa kehittämishankkeeseen osallistujista toi jo hankkeen suunnitteluvaiheessa esiin jännittävänsä haastattelutilanteita. Jotkut osallistujista kokivat ahdistavaksi yksilöhaastattelut, koska kokivat niissä samalla vääjäämättä paljastuvan oman osaamattomuuden kiusalliseksi. Ryhmähaastattelun valintaa puolsi myös oletus siitä, että ryhmähaastattelun avulla haastateltavat rohkaistuisivat tuomaan rehellisemmin esiin ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja näin saataisiin esiin enemmän ja totuudenmukaisempaa tietoa.

Ryhmähaastattelu on tehokas tiedonkeruun muoto, koska siinä saadaan tietoja monelta henkilöltä yhtäaikaisesti. Ryhmähaastattelu saattaa olla erityisen menestyksekkästä tutkittaessa tietyissä ryhmissä olevia arvoja, tapoja, asenteita ja näkemyksiä. Ryhmä voi auttaa toisiaan, jos kysymykset sitä tukevat tai

ryhmä voi auttaa toisiaan väärinymmärrysten korjaamisessa. Toisaalta ryhmässä toisten jäsenten läsnäolo saattaa kontrolloida ja estää tiettyjen asioiden esiintulon. Tutkimuksen tekijän tulee huomioida nämä seikat aineiston analyysiä tehtäessä. Teemahaastattelua käytettäessä haastattelijan on varauduttava niin puheliaksiin kuin niukkasnaisiin haastatteluihin. (Hirsjärvi ym. 2004, 199-200.) Ryhmähaastattelun valintaa voidaan perustella myös sillä, että siinä eri näkökulmien ja asioiden eri puolet tulevat parhaiten esiin, kun asioista keskustellaan ryhmässä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85).

Työn luonteesta johtuen kaikkien yksikön varhaiskasvattajien yhteisiä ryhmähaastatteluja oli mahdotonta toteuttaa ja mahdollisuus useampien yksilöhaastatteluiden toteuttamiselle päiväkotien arjen toimivuus huomioon ottaen oli rajallinen. Useampien haastattelujen järjestäminen olisi vaatinut huomattavasti pidemmän aikavälin eikä sitä tämän opinnäytetyön toteuttamisen ja työyhteisön resurssien käytön kannalta nähty järkeväksi. Jotta voitiin varmistua siitä, että haastattelun avulla saataisiin mahdollisimman laajasti ja kattavasti selville varhaiskasvattajien näkemyksiä, annettiin kasvattajatiimeille etukäteen pohdittavaksi käsiteltävät aiheet ennen yhteistä ryhmähaastattelua. Haastatteluun osallistui jokaisesta tiimistä yksi varhaiskasvattaja, joka toi haastattelussa esiin koko tiiminsä näkemykset aiemmin käytyjen keskustelujen ja tehtyjen muistiinpanojen pohjalta. Haastattelujen teemat nousivat aiemman havainnoinnin sekä opinnäytetyön teorian ja tutkimuskysymysten pohjalta.

Haastattelut järjestettiin varhaiskasvatusyksikön toisen päiväkodin, päiväkotia Vartiokylän neuvotteluhuoneessa ja yhteen haastatteluun oli varattu aikaa 90 minuuttia. Opinnäytetyön tekijä toimi haastattelijana. Haastattelut toteutuivat ryhmäteemahaastatteluina. Haastattelujen teemat muodostettiin opinnäytetyön teorian ja tutkimuskysymysten pohjalta. Teemahaastattelujen rungot ovat nähtävillä opinnäytetyön liitteinä. Haastattelujen aikana haastattelija kirjasi tutkimuspäiväkirjaan havainnot haastateltavien toiminnasta haastattelun aikana tarkoituksena helpottaa haastattelun ääninauhan tulkin oikeellisuutta.

Ensimmäisen ryhmähaastattelun ensimmäinen teema oli mitä on pedagoginen dokumentointi. Teeman tarkoituksena oli saada selville mitä varhaiskasvattajat käsittivät pedagogisen dokumentoinnin käsitteen tarkoittavan ja pitävän sisällään. Haastattelun toisena teemana oli millä tavalla pedagogista dokumentointia toteutetaan tällä hetkellä varhaiskasvatusyksikkö Kukaniitty-Vartiokylässä. Tarkoituksena oli selvittää yksityiskohtaisesti, miten pedagogisen dokumentoinnin menetelmää toteutetaan: mitä dokumentoidaan, miten dokumentoidaan, milloin dokumentoidaan, kuka dokumentoi, miten dokumentoitavat asiat valitaan, millä välineillä dokumentoidaan ja miten dokumentteja käsitellään. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen sisällöt muokattiin Rintakorven ja Vihmari-Henttosen (2007) pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen käsityksen pohjalta. Haastattelun kolmannen teeman avulla haluttiin saada selville pedagogisen dokumentoinnin käyttöä edistäviä ja neljännen teeman avulla pedagogisen dokumentoinnin käyttöä estäviä tekijöitä. Viides

teema oli mitä hyötyjä pedagogisen dokumentoinnin käytöllä voidaan saavuttaa. Tämän avulla haluttiin myöhempää kehittämistä ajatellen selvittää, miksi varhaiskasvattajat kokivat tai eivät kokeneet pedagogisen dokumentoinnin käyttöä tärkeäksi ja merkitykselliseksi lapsen, huoltajan ja varhaiskasvattajan näkökulmasta.

Toisen haastattelun ensimmäisenä teemana oli kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Teeman avulla haluttiin selvittää, oliko kehittämishankkeen aikaisella toiminnalla ollut vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylässä ja millaisia mahdolliset vaikutukset olivat. Toisena teemana oli kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajan ammatillisuuteen. Teeman avulla haluttiin saada selville, oliko kehittämishankkeen aikaisella toiminnalla ollut vaikutusta varhaiskasvattajien ammatillisuuteen ja jos niin millaisia vaikutuksia varhaiskasvattajat olivat tunnistaneet. Kolmas teema kokemukset kehittämishankkeesta valikoitui mukaan haastatteluun, sillä sen avulla haluttiin antaa varhaiskasvattajille mahdollisuus vapaammin kertoa kokemuksiaan ja antaa palautetta kehittämishankkeesta ja sen toteutuksesta. Teeman avulla pyrittiin saamaan selville laajemmin varhaiskasvattajien kokemuksia.

Havainnointia käytettiin tiedonkeruumenetelmänä opinnäytetyön kehittämishankkeen eri vaiheissa. Havainnoinnin merkitys korostui erityisesti reflektiotyöpajoissa. Havainnointia pidetään yhtenä välttämättömänä perusmenetelmänä. Tieteellinen havainnointi ei ole vain tarkkailua ja näkemistä. Se on työläs menetelmä, johon liittyy tiettyjä vaatimuksia. Havainnointiin kuuluu välitön, suora tieto tutkittavien käyttäytymisestä ja toiminnasta. Sen avulla voidaan tutkia vuorovaikutusta ja se sopii hyvin tilanteisiin, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa, nopeasti muuttuvia tai joissa tutkittavalla on kielellisiä vaikeuksia. Havainnoinnin kritiikki kohdistuu yleensä siihen, että se saattaa häiritä tilanteita ja muuttaa niiden kulkua. Havainnointi voi olla systemaattista, jolloin havainnoija tarkkailee tilannetta ulkopuolelta tai osallistuvaa havainnointia, jolloin havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan ja tilanne on vapaasti muotoutuva. (Hirsjärvi ym. 2004, 201-205.)

Havainnointi valikoitui tiedonkeruumenetelmäksi erityisesti siksi, että sen avulla ajateltiin saatavan enemmän ja monipuolisempaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Havainnoinnin avulla asiat on helpompi nähdä ikään kuin oikeissa asiayhteyksissään. Havainnoinnin avulla voitiin myös paremmin kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä saatuun tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 81.) Haastattelun avulla voidaan selvittää, mitä henkilöt ajattelevat, uskovat ja tuntevat. Haastattelu kertoo siis, miten haastateltavat havainnoivat ympärillä tapahtuvaa. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset kertomansa mukaisesti. Havainnoinnin avulla voidaan siis paljastaa näitä ristiriitoja haastateltavien kertoman tiedon ja todellisen toiminnan välillä. (Hirsjärvi ym. 2004, 201; Tuomi & Sarajärvi 2013, 81.)

Kehittämishankkeen aikana toteutunut havainnointi oli pääosin osallistuvaa havainnointia.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien kanssa ja

sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat tärkeässä osassa tiedonhankinnassa. Tässä kehittämishankkeessa opinnäytetyön tekijä on ollut aktiivisena vaikuttajana tapahtumien kulussa, mitä voidaan perustella kehittämishankkeen toimintatutkimuksellisella otteella. Opinnäytetyön tekijän osallistumisen aste on vaihdellut hankkeen eri vaiheissa tarpeen mukaan. Osallistuvan havainnoinnin ja yhteisten keskusteluiden avulla pyrittiin saamaan esiin erilaisia näkökulmia ja asioiden eri puolia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 82-83.) Osallistuvan havainnoinnin avulla pyrittiin saamaan esiin myös tietoa sellaisilta henkilöiltä, jotka eivät niin mielellään tai luontevasti tuo ajatuksiaan esiin esimerkiksi haastatteluissa tai kyselyissä.

Opinnäytetyötutkimuksen sekundääriaineistona käytettiin tutkimuspäiväkirjaan kehittämishankkeen aikana koottuja dokumentteja. Dokumentit oli tallennettu kansioon tai sähköiseen tiedostoon. Kansioon oli koottu työpajojen aikana syntyneitä dokumentteja, joita olivat muistiin kirjatut keskustelut sekä havainnot, varhaiskasvattajien työstämät posterit, valokuvat työstetyistä tuotoksista sekä pedagogisen dokumentoinnin osaamista kuvaavat janat. Sähköiseen tiedostoon oli tallennettu opinnäytetyön tekijän kehittämishankkeen aikana tekemiä havaintoja muun muassa varhaiskasvattajien keskinäisten keskustelujen sisältöjä, varhaiskasvattajien kysymyksiä ja kommentteja, varhaiskasvattajien toiminnasta tehtyjä havaintoja sekä opinnäytetyön tekijän omaa pohdintaa sekä heränneitä kysymyksiä.

#### 6.2.2 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen aineisto pitää muuttaa muotoon, jossa sitä voidaan tutkia (Vilka 2015, 137). Ruusuvuori ja Nikander (2017) ohjeistavat aloittamaan aineiston analyysin haastattelun tekstiksi muuttamisesta eli litteroinnista, jolloin tekstiksi puretuista haastattelun puhetallenteista muodostuu tutkimuksen tutkimusaineisto. Litteroitu aineisto toimii analysointivaiheessa alkuperäisen tilanteen muistiinpanoina ja sen jäsentämisen työkaluna. Nauhoitettu aineisto kannattaa käydä läpi useamman kerran sillä se sisältää usein laajasti informaatiota ja nauhalta voi löytyä uusia näkökulmia useammalla kuuntelukerralla. (Ruusuvuori & Nikander 2017).

Litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta, joten tarkkuus riippuu kulloisestakin tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139). Litteroinnin tarkkuuden määrittävät siis tutkimuskysymykset ja analyysitavat. Pikkutarkkojen litterointimerkkien käyttö vie aikaa ja litteroinnin tarkkuutta mietittäessä onkin tarpeen kiinnittää huomiota litteraation tason riittävään tarkkuuteen ja taloudellisuuteen. Joissakin tapauksissa riittää pelkkä tilannekuvaus tai puheen pääsisällön purku, kun toisinaan voi olla perusteltua kirjata myös sanatonta viestintää kuten taukoja, naurahduksia, ilmeitä tai eleitä. (Ruusuvuori & Nikander 2017).

Polit ja Beck (2010, 463) huomauttavat, ettei laadullisten tietojen analysointiin ole tarkkoja yleisiä sääntöjä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 136) toteavat laadullisessa tutkimuksessa olevan runsaasti erilaisia analyysitekniikoita, joista ei voida osoittaa yhtä oikeaa tai muita parempaa analyysitapaa. Tietojen

analysoinnin tarkoituksena on organisoida aineistoa, luoda rakenteita ja tuottaa tietoa (Polit & Beck 2010, 463). Laadullista aineistoa analysoitaessa on tarkoituksena analyysin avulla pyrkiä tiivistämään tutkimusaineistoa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota ja siten luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uudenlaista tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 137). Tämän opinnäytetyön haastatteluaineiston analyysimenetelmänä käytettiin abduktiiviseen päättelyyn perustuvaa luokittelevaa sisällönanalyysiä, joka on lähinnä teoriaohjaavaa analyysiä.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voi toteutua joko yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä liittyen erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus kirjalliseen muotoon muutetusta aineistosta varsinaisten johtopäätösten tekemistä varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-106). Sisällönanalyysi valikoitui opinnäytetyön aineiston analyysitavaksi, sillä sen avulla oletettiin saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta asiasta ja aineistosta. Sisällönanalyysin avulla oli myös mahdollista analysoida mitä tahansa kirjalliseen muotoon muutettuja dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95-100) jakavat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Näiden analyysimuotojen erot liittyvät tutkittavaa ilmiötä kuvaavan teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissä ja raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98). Aineistolähtöisessä analyysissä päättelyn logiikka on tavallisesti induktiivinen eikä aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ole tekemistä analyysin toteuttamisen tai sen lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Teorialähtöisessä lähestymistavassa hyödynnetään joko jotakin teoriaa tai siihen otetaan jokin jollain tavoin teoreettisesti perusteltu näkökulma (Eskola & Suoranta 1998, 152). Teorialähtöinen analyysi nojaa tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun ja sen taustalla on usein aiemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. Usein teorialähtöisen analyysin logiikka yhdistetään deduktiiviseen päättelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97-98.)

Tässä opinnäytetyössä on analyysimenetelmänä käytetty sisällönanalyysiä, joka on lähinnä teoriaohjaavaa analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä on piirteitä sekä aineistolähtöisestä että teorialähtöisestä analyysistä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 97) mukaan teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikka on yleensä abduktiivista, jolloin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa. Teoriaohjaavassa analyysissä on siis teoreettisia kytkeitä ja vaikkakaan ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi myös toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aiempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Vaikka aikaisemman tiedon vaikutus onkin tunnistettavissa ei sen merkitys ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Coffey ja

Atkinson (1996, 23) toteavat, että kaikissa laadullisissa tutkimuksissa teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu tulisi olla jatkuvaa ja monipuolista. Abduktiivisen päättelyn ansiosta teorian ja tutkimusaineiston välisen vuorovaikutuksen on mahdollista toteutua vahvemmin. (Coffey & Atkinson 1996, 156).

Teoriaohjaavan analyysimenetelmän valintaan vaikutti erityisesti se, että sen avulla koettiin voitavan saada parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Puhtaasti teoriapohjaisen analyysimenetelmän käyttäminen olisi ollut hankalaa, sillä pedagogista dokumentointia on tutkittu vasta vähän eikä sen toteuttamiseen liittyvää laajasti hyväksyttyä teoreettista mallia ole saatavilla. Toisaalta tutkimuksellista näkökulmaa ei haluttu rajata tai ohjata ainoastaan muita tutkimuksen aihetta sivuavia teorioita (esim. osallisuuden tai oppimisen teorit) käyttämällä.

Analyysimenetelmän valintaan vaikutti myös se, että täysin aineistolähtöisen analyysin onnistumista voidaan ylipäätään pitää mahdottomana tai vähintäänkin kyseenalaisena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95; Eskola & Suoranta 1998, 152). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan on pystyttävä kontrolloimaan, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattelemana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tämä olisi ollut erityisen vaikeaa, sillä opinnäytetyön tekijä oli ollut jo pidempään osa työyhteisöä ja ennakkokäsityksiä tutkimuksen aiheeseen liittyen oli jo ehtinyt syntyä runsaasti. Toisaalta näiden ennakkokäsitysten hyväksi käyttämisen voitiin olettaa tutkimuksen onnistumisen kannalta muuten olevan erityisen hyödyllistä muun muassa oikeanlaisten haastattelukysymysten muotoilussa ja vastausten tulkinnassa.

Opinnäytetyön haastattelujen teemat ja sen myötä myös sisällönanalyysin teemat muodostuivat opinnäytetyön teorian ja tutkimuskysymysten pohjalta. Eskola ja Suoranta (1998, 152) toteavat teemahaastattelun rungon toimivan hyvin myös koodauksen apuvälineenä, sillä haastattelurungon rakentamisessa on käytetty apuna aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä sekä tutkijan omaa kokemusta. Haastattelurungon teemojen pohjalta aineistosta seulotaan esiin tekstikohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Rintakorven ja Vihmari-Henttosen sekä opetushallituksen näkemykset pedagogisesta dokumentoinnista vaikuttivat opinnäytetyön tekijän ajattelun taustalla sekä haastattelujen teemojen että analyysin muotoutumiseen. Vaikka analyysiyksiköt valittiin suoraa aineistosta, auttoi olemassa oleva tieto analyysin etenemisessä. Rintakorven ja Vihmari-Henttosen sekä opetushallituksen näkemysten pedagogisesta dokumentoinnista ei voida kuitenkaan suoraa katsoa ohjaavan aineiston analyysiä, vaikka niiden merkitys onkin tunnistettavissa. Lopuksi opinnäytetyön haastatteluaineistojen analyysien tuloksia verrattiin tutkimuspäiväkirjan dokumentteihin. Tällä pyrittiin lisäämään analyysin luotettavuuden arviointia.

## 7 Kehittämishankkeen toteutus

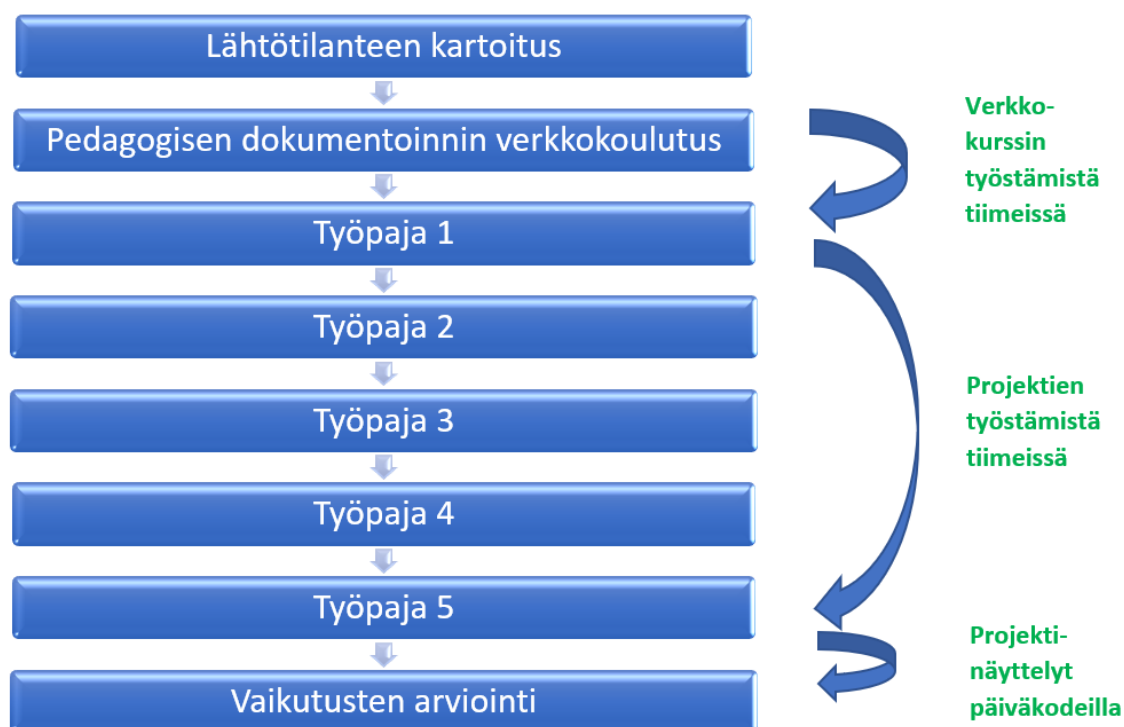
Tarve tälle opinnäytetyölle ja kehittämiselle lähti työyhteisöstä, jossa koettiin tarvetta saada lisää tietoa ja työkaluja pedagogisen dokumentoinnin työmenetelmän toteuttamiseen. Varhaiskasvatus on keskellä jatkuvaa muutosta ja siinä mukana pysyminen edellyttää jokaiselta ammattilaiselta oman osaamisen, työtapojen ja menetelmien jatkuvaa tarkastelua, arviointia ja kehittämistä. Laadukas varhaiskasvatus perustuu vahvaan moniammatilliseen yhteistyöhön, jolloin olennaista on myös työn kehittäminen yhteistyössä. Opinnäytetyö toteutui toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävänä toimintavuoden mittaisena kehittämishankkeena.

Kehittämishanketta käytettiin apuna sekä yksittäisen että koko työyhteisön työn kehittämisessä. Opinnäytetyön tekijällä oli rooli sekä kehittämishankkeesta vastaavana että toimintaan osallistujana. Kehittämishanke eteni prosessimaisesti ja koostui erilaisista menetelmistä, joiden avulla saatiin tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tietoa tuotettiin yhteistoiminnallisesti pyrkimyksenä kehittää varhaiskasvattajien tietoja, käytännöllistä osaamista ja asiantuntemusta. Prosessin aikana tuotettiin reflektiota yksilön ja ryhmän tilanteesta sekä pohdittiin ja arvioitiin mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja. Tärkeää oli varhaiskasvattajien tasavertainen keskustelu, avoimuus ja vuorovaikutus. Kehittämishankkeeseen osallistuneet varhaiskasvattajat olivat sekä oman työnsä asiantuntijoita että muutoksen liikkeellepanijoita.

Toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävä kehittämishanke sopi luonteensa vuoksi hyvin toteutettavaksi päiväkotiympäristössä, missä sitoutuminen aikataulullisista syistä ja resursseista johtuen muun tyyppisiin tutkimuksiin on usein haasteellista. Se mahdollisti koko työyhteisön osallistumisen muutoksen toteuttamiseen ja kehittämiseen sekä vahvisti sitä kautta sitoutumista kehittämistoimintaan myös varsinaisen tutkimusprosessin jälkeenkin. Kehittämishankkeessa ei sen sijaan puhtaasti toteutunut toimintatutkimukselle tyypillinen syklisyys. Pedagogista dokumentointia itsessään voisi kuitenkin menetelmänä luonnehtia lähtökohdiltaan eräänlaiseksi pienimuotoiseksi toimintatutkimustyyppiseksi ja sykliseksi menetelmäksi.

Opinnäytetyö koostui kolmesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa lähtötilanteen kartoituksella pyrittiin selvittämään pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista sekä sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä varhaiskasvatusyksikössä. Opinnäytetyön toisessa vaiheessa kehitettiin pedagogisen dokumentoinnin tietoja ja taitoja verkkokurssin sekä toiminnallisten työpajojen avulla. Lisäksi pyrittiin löytämään keinoja pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käytön vakiinnuttamiseksi. Kolmannessa vaiheessa selvitettiin kehittämishankkeen vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen sekä varhaiskasvattajien ammatillisuuteen. Kehittämistyön eteneminen on kuvattu kuviossa 3.





Kuvio 4: Kehittämistyön eteneminen

#### 7.1 Lähtötilanteen kartoitus

Tutkimuksen ensimmäisen ryhmähaastattelun avulla oli tarkoitus selvittää, miten varhaiskasvatusyksikön päiväkodeissa toteutettiin pedagogista dokumentointia, sekä mitkä tekijät estivät tai edistivät pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Tiedonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna ryhmähaastatteluna. Haastattelun teemat nousivat tutkimuskysymyksistä ja opinnäytetyön teoriasta. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

##### 7.1.1 Aineiston hankinta

Ennen haastattelua kehittämishankkeeseen osallistuneet varhaiskasvattajat saivat tehtäväkseen pohtia sekä henkilökohtaisesti että yhdessä kasvattajatiimeissä pedagogisen dokumentoinnin käyttöä työssään sekä sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä. Pohdinnan tueksi tiimit saivat tulevan ryhmähaastattelun teemat. Tiimin edustaja taltioi keskusteluiden tulokset ja raportoi ne ryhmähaastattelussa.

Haastattelu toteutettiin yksikön toisessa toimipisteessä, päiväkotikiikossa 2.11.2018.

Haastatteluun kutsuttiin varhaiskasvattaja jokaisesta tiimistä. Paikalle pääsi seitsemän varhaiskasvattajaa, joista kukin toi keskusteluun oman näkemyksensä lisäksi koko tiimensä näkemyksen. Haastatteluun osallistujat olivat kaikki varhaiskasvatuksen opettajia. Sekä haastattelija että haastatteluun osallistujat olivat toisilleen entuudestaan tuttuja ja ilmapiiri oli rento. Haastattelu järjestettiin päiväkodin kokoushuoneessa. Keskustelu käynnistyi haastattelijan esittämällä teemalla,

mitä on pedagoginen dokumentointi, ja jatkui luontevasti ja keskustelutyypisesti. Haastattelijan rooliksi jäi lähinnä keskustelun rönssyillessä sen palauttaminen takaisin teemojen pariin. Haastattelu kesti 60 minuuttia ja se nauhoitettiin. Äänitetyn aineiston litteraation tulkinnan tueksi ja tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi haastattelun aikana tehtyjä havaintoja kirjattiin muistiin. Litteroitua tekstiä syntyi 18 tekstisivua fonttina Times New Roman, fonttikokona 12, riviväli 1,5.

### 7.1.2 Analyysi

Aineiston analysointia varten nauhoitettu aineisto purettiin litteroimalla, jolloin litteraatio toimi analysointivaiheessa alkuperäisen tilanteen muistiinpanoina ja sen jäsentämisen työkaluna. Nauhoitettu teksti päädyttiin litteroimaan sanasta sanaan, jotta pystyttiin varmistumaan siitä, ettei mitään tietoa häviäisi tässä vaiheessa. Päädyttiin kuitenkin siihen, että pikkutarkkojen litterointimerkkien käyttäminen ei tässä tapauksessa ollut tarpeellista. Tarpeellisen tiedon saamisen kannalta ei ollut merkityksellistä kenen haastateltavan kommentteista oli kyse, joten haastateltavien tunnistetiedot päädyttiin jättämään pois jo litterointivaiheessa. Haastattelun aikana tehtyjen havaintojen ja muistiinpanojen pohjalta päädyttiin lisäämään aukikirjoitettuun aineistoon myös joitain huomautuksia sanattomasta viestinnästä, jotta kirjoitettu teksti tulisi tulkituksi oikein. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi haastateltavien kommentit, joihin yhdistetyistä eleistä ja ilmeistä välittyi tarkemmin haastateltavan viesti. Haastattelun nauhoite kuunneltiin läpi useampaan kertaan ja sitä verrattiin puhtaaksikirjoitettuun tekstiin, jotta voitiin varmistua siitä, ettei mitään oleellista jäänyt puhtaaksikirjoituksen ulkopuolelle. Tämän jälkeen litteroitu teksti luettiin vielä läpi useampaan kertaan, jotta voitiin tutustua siihen tarkemmin.

Kun litteroitu teksti oli ensin luettu läpi useaan kertaan, koodattiin litteraatiosta tutkimuksen kannalta olennaiset asiat yhdistämällä värikoodein samaa tai samankaltaista asiaa koskevat tekstikohdat. Tutkimuksen kannalta epäolennainen karsittiin pois ja olennainen nostettiin esiin. Aineiston pelkistämistä ohjasivat tutkimuskysymykset. Tässä vaiheessa karsiutui samalla pois materiaali, joka ei liittynyt olennaisesti tutkittavaan aiheeseen. Eskola ja Suoranta (1998, 152) toteavat teemahaastattelun rungon toimivan hyvin myös koodauksen apuvälineenä, sillä haastattelurungon rakentamisessa on käytetty apuna aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä sekä tutkijan omaa kokemusta. Haastattelurungon teemojen pohjalta aineistosta seulotaan esiin tekstikohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. Tällä tavalla voidaan luoda teemakortisto, johon aineisto pilkotaan jatkossa tehtäviä tulkintoja varten. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Näin siis muodostui opinnäytetyön analyysin teemakortisto, jonka otsikoiden alle aineisto järjestettiin teemoittain eli pilkottiin ja ryhmiteltiin aihepiirien mukaan. Analyysiyksikkönä toimivat haastateltavien sitaateista koostuvat asiakokonaisuudet, joiden pituus vaihteli yhdestä sanasta useampaan virkkeeseen. Sitaintien ilmaukset pelkistettiin. Aineistosta ei löytynyt opinnäytetyön kannalta olennaista informaatiota, joka ei olisi sopinut näiden teemojen alle, joten uusia teemakortiston ulkopuolisia teemoja ei muodostunut. Teemakortteja muodostui yhteensä 13 kappaletta. On kuitenkin tärkeää huomioda, että tutkijan ennakkoon asettamat teemat eivät välttämättä ole samat kuin ne teemat, jotka aineistoa analysoimalla osoittautuvat

olennaisesti aineiston sisältöä ja tutkimusaihetta jäsentäviksi. Teemakortistoja tarkasteltiin tarkemmin ja teemojen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja etsittäessä huomattiin, että osa teemakorteista oli yhdistettävissä yhteisen teeman alle. Lopulta aineiston käsittelyn kautta muodostui yksitoista teemaa. Näiden avulla saatiin muodostettua vastaukset opinnäytetyön kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Pedagogisen dokumentoinnin käsite oli useille varhaiskasvattajille osittain epäselvä. Haastattelussa tuli esille varhaiskasvattajien epävarmuus siitä, mikä kaikki on pedagogista dokumentointia.

”Vanhempia haastatellaan. Eiks sekin kuulu tähän?” H1V2

”Sit on niitä hetkellisiä dokumentteja, jotka eivät tallennu esim. kysyminen ”kuka tykkäs” tai äänestys kun ei jää kuvaa tai todistetta eli varsinaista dokumenttia.” H1V6

Pedagogisen dokumentoinnin ajateltiin olevan toiminnan näkyväksi tekemistä vanhemmille, lapsille ja varhaiskasvattajille. Pedagoginen dokumentointi nähtiin välineenä oman työn arvioimiselle ja kehittämiseksi sekä lasten kehityksen arvioimiselle.

”Pedagogisen toiminnan näkyväksi tekemistä meille, lapsille ja vanhemmille.” H1V6

”Sen kautta voi arvioida ja kehittää omaa toimintaa.” H1V5

”Voi arvioida lasten kehitystä.” H1V5

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen tavat vaihtelivat paljon varhaiskasvattajien ja tiimien välillä. Tärkeimpänä ja yleisimpänä dokumentointitapana varhaiskasvattajat mainitsivat valokuvat. Lasten askarteluiden ja töiden tallentamista kasvun kansioihin mainittiin tapahtuvaksi säännöllisesti. Vanhemmille lähetettävien viikkokirjeiden avulla tehtiin toimintaa näkyväksi ja informoitiin vanhempia ajankohtaisista asioista. Lapsia haasteltiin ja haastatteluja kirjattiin ylös. Lapsille ja vanhemmille oli tehty erilaisia kyselyitä. Osa varhaiskasvattajista oli nauhoittanut lasten tai ympäristön ääniä ja kuunnellut niitä yhdessä lasten kanssa. Jokaiselle lapselle oli laadittu varhaiskasvatussuunnitelma tai esiopetuksen oppimissuunnitelma. Joidenkin lasten kohdalla oli tehty kuvaus lapsesta varhaiskasvatuksessa yhteistyötahoja varten. Kuvia ja tekstejä tallennettiin Instagramiin ja Facebookiin.

”Lasten leikkejä, ylipäättänsä tekemistä esim. askarteluja ja laululeikkihetkiä, tekemistä kuvataan.” H1V4

”Kun kuvataan, ni ei niin, että näkyy lapsia, vaan että mitä me tehään ja miks me tehään, että sen voi laittaa sinne Faceen.” H1V6

”...sit viikkokirjeet vanhemmille, mitä on tehty ja miksi, vähän pedagogista näkökulmaa, että nekin on yks dokumentoinnin muoto?” H1V5

Pedagogisen dokumentoinnin säännöllisyys vaihteli tiimeittäin. Joissain tiimeissä dokumentoitiin päivittäin ja jotkut tiimit silloin tällöin. Toisissa tiimeissä dokumentointi oli suunnitelmallisempaa, toisissa dokumentointi taas tapahtui spontaanisti sopivan tilaisuuden tultua eteen.

”Jatkuva prosessihan se on, et koko ajan, tilanteen mukaan.” H1V1

”Yht’äkkiä kello kilahtaa et nyt vois.” H1V3

”Mä laitoin alkusyksystä semmosen, niinku ryhmälle pienen suunnitelman tästä, kun oli tiettyjä asioita mitkä oli tulossa, että ne ties, että oli tiettyjä asioita mitä oli tulossa, että nää olis ainakin semmoset mitkä sitten dokumentoidaan, mut en mä tiedä onko se sitte toiminu niinku suunnitelman mukaan.” H1V1

Pedagogista dokumentointia toteuttivat ammattinimikkeestä riippumatta kaikki varhaiskasvattajat. Varhaiskasvattajien pedagogisen dokumentoinnin määrä ja tavat vaihtelivat kuitenkin paljon yksilöiden välillä. Dokumenttien käsittelyssä ja tulkinnassa suurempi osuus oli lastentarhanopettajilla. Osa dokumenttien tuottamisesta, esimerkiksi viikkokirjeet tai varhaiskasvatus- ja esiopetuskeskusteluiden pitäminen ja kirjaaminen oli esimiehen tai organisaation johdon päätöksellä sovittu lastentarhanopettajien toteutettaviksi. Lasten osuus dokumenttien tuottamisessa riippui dokumentoitavasta asiasta. Lasten osuus esimerkiksi askarteluiden tekemisessä oli suuri, mutta esimerkiksi valokuvaamisen hoiti yleensä aikuinen.

”Se on tietysti aina niin et joku enimmäkseen tekee.” H1V7

”Viikkokirjeet ja sellaset on lastentarhanopettajan työtä.” H1V5

”Lapset saa meillä ottaa kyllä kuvia - ei mitenkään hirveesti, että ei tarpeeks.” H1V5

Dokumentoitavat asiat valittiin yleensä aikuisjohtoisesti. Tätä perusteltiin varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnitelman toteutumisella. Lapsia otettiin joissain tiimeissä mukaan dokumentoitavien asioiden valintaan, mutta heidän mahdollisuutensa vaikuttaa olivat melko rajalliset. Varhaiskasvatuksen arjen tallentaminen koettiin vähäiseksi, kun taas kohokohtia kuten retkiä ja juhlia dokumentoitiin enemmän.

” Esiopetuksen toiminnasta, kirjaimeen tutustumisesta lastenhoitaja oli ottanut tällä viikolla kuvia. Kirjaimeen tutustumisesta, että mitä ne lapset niinku, millä tavalla opiskeltiin. Ja tietysti niistä Halloween-juhlista, että ainahan ne kohokohdat sieltä kuvataan.” H1V5

”Täs tulee mieleen se missä haluaisin kehittyä, että miten niitä asioita valita, että sinne tulis enemmän näkyviin se lapsen valinta, että se ei olis niin aikuislähtöistä, että me otetaan kuva kun meillä on jo se tietty kohokohta, toiminta tai tämmönen, et loppujen lopuks ne lapsen kasvun kansiot ei olis sellasia identtisiä kopioita toisistaan, että yhdellä lapsella voi olla paljon kuvia ja sit toisella paljon vähemmän mut et se ei ois sitä et rasti ruutuun kun on otettu kuva tai tehty jotain et kaikilla ois ihan se sama kokoelma niitä.”

H1V4

”Mä palaan tohon miten dokumentoitavat asiat valitaan, et se niinku kolahti, et kyl se on niinku aikuislähtöistä ihan tosi paljon. Eli ehkä joskus lapset tulee et Tiina ota kuva, ota kuva.” H1V6

Dokumentoinnissa käytettävät välineet vaihtelivat saatavuuden mukaan. Osa tiimeistä käytti vaihtelevasti erilaisia välineitä ja osa ilmoitti käyttävänsä ainoastaan kameraa ja tietokonetta valokuvien ottamista ja käsittelyä varten. Suosituin väline dokumentoinnissa oli ryhmän älypuhelin, jota käytettiin erityisesti toiminnan valokuvaamiseen. Kaikilla tiimeillä ei ollut älypuhelinä käytössä, joten heillä suosituin väline oli digikamera. Muiksi dokumentoinnissa käytettäviksi välineiksi haastateltavat mainitsivat päiväkodin tablettitietokoneen ja pöytätietokoneen. Osa kertoi myös välineiden vähäisyyden tai puuttumisen vuoksi sekä opetuksen monipuolistamiseksi käytössä olleen henkilökunnan omia laitteita.

”Ennen oli vaan vanha kamera, mut nyt saatiin se uus kännykkä, niin kyllä on huima ero kuvien laadussa.” H1V2

”Silloin kun pääsee tietokoneelle, silloin sitä.” H1V6

”Essin oma kamera.” H1V5

Useat varhaiskasvattajat eivät olleet ajatelleet tarkemmin dokumenttien käsittelyä. Dokumentit tallennettiin usein esimerkiksi lasten kansioihin tai laitettiin esiin päiväkodin seinälle aikuisen toimesta. Vaikka lasten osallisuuden merkitys dokumenttien käsittelyssä ja tulkinnassa tunnistettiin, osallistuivat lapset vähäisessä määrin dokumenttien tulkintaan. Dokumenteista keskustelu yhdessä lasten, vanhempien tai kollegoiden kanssa koettiin vähäiseksi. Dokumenttien tutkimisen koettiin olevan työntekijöiden tai lasten itsenäisesti tapahtuvaa sekä vanhempien omaan kiinnostukseen ja aktiivisuuteen perustuvaa henkilökohtaista toimintaa. Lasten ja vanhempien kerrottiin tutustuneen yhdessä kasvun kansioihin tai seinillä oleviin dokumentteihin, mutta varhaiskasvattajat eivät usein olleet olleet paikalla näissä tilanteissa. Dokumenttien tarkastelua ja tulkintaa tapahtui pääasiassa ilman, että varhaiskasvattajat olivat tietoisia omasta toiminnastaan. Ylipäätään dokumenttien tulkinta jäi usein tekemättä.

”Ei oo sellasta käytäntöä että katottaisko ne sieltä koneesta vai kamerasta vai miten ja kansioita ei ainakaan katota siinä tiimikokouksessa.” H1V4

”Keväällä viimesessä LEOPS-keskustelussa, ni siinä niinku jos ne kuvat on laitettu ja kansiot on kondiksessa, ni sit lapsi tulee mukaan siihen keskusteluun ja se voi kertoa niistä valokuvista ja omista töistään vanhemmille.” H1V5

”Sen on huomannu, et äitienpäivä- ja isänpoäiväaamupalaalla, ni silloin ne jää katsoo.” H1V5

Varhaiskasvattajat toivat esiin monia hyötyjä, joita kokivat pedagogisen dokumentoinnin käytöllä voitavan saavuttaa. Lapsen omien onnistumisten näkyväksi tekeminen hänelle itselleen koettiin tärkeäksi. Lapsen koettiin saavan arvostusta osakseen ja sitä kautta myös hänen itsetuntonsa koettiin vahvistuvan.

”Näkee ehkä itekki niinku omat taitonsa. Ja sen mitä on oppinu ja missä kehittyny. Ja sit näkee sen, et hänen tekemisiä ja juttuja arvostetaan ku ne laitetaan esille ja niitä kuvataan.” H1V5

”Kyllähän se vahvistaa sitä lapsen itsetuntoa, ku se huomaa, et mähän osaan ton jo aika hyvin, et tuol mä olen viel aika alussa ja nyt on ne taidot tullu.” H1V1

Vanhemmille pedagogisen dokumentoinnin nähtiin toimivan toiminnan näkyväksi tekemisen ja tiedottamisen apuna. Sen nähtiin myös lisäävän avoimuutta päiväkodin ja kodin välisessä yhteistyössä. Myös lapsen kehityksen seuraaminen nähtiin vanhemman näkökulmasta toteutuvan pedagogisen dokumentoinnin avulla.

”Vanhemmat näkee sen oman lapsensa kehityksen ja saa semmosta ihan ajan tasasta tietoa meidän toiminnasta, mitä tääl tehdään. Pelkkä kertominen ei aina riitä.” H1V5

Varhaiskasvattajille pedagoginen dokumentointi toimi oman työn arvioinnin välineenä. Dokumenttien avulla oman työn reflektointi koettiin helpommaksi. Dokumentit muistuttivat mieliin aiempia tapoja toimia ja mahdollistivat toimintatapojen kriittisen tarkastelun pidemmällä aikavälillä. Toimivien käytänteiden huomioiminen ja uudelleen käyttöönotto mahdollistui. Myös lasten tuen tarpeen arvioinnissa pedagogisella dokumentoinnilla nähtiin olevan keskeinen rooli. Dokumenttien koettiin nostavan paremmin esiin lasten tuen tarvetta ja auttavan oikeanlaisen tuen suunnittelussa.

”Ja just, että henkilökunta pystyy silleen ite arvioimaan omaa työtään. Et kyl mä niinku ainakin, millon me nyt alotettiin nää säännölliset viikkokirjeet, ni mä oon palannu niihin ite, et mitkäs nää jutut sen toisen ryhmän kanssa oli et mitäs silloin, et meneeks nää

yhtään saman tyyppisesti. Tai ettiny ideoita sieltä, et silloin oliki tää kiva juttu, et mitä me tehtiin viime vuonna tähän aikaan.” H1V5

”Ja sit se, et pystyy havainnoimaan niitten lasten taitoja ja tuen tarvetta mahdollisesti sen dokumentoinnin avulla.” H1V7

Pedagogista dokumentointia estäviä tekijöitä haastateltavat mainitsivat useita. Tärkeimmäksi koettiin resurssien puute. Kiire ja ajanpuute koettiin jatkuviksi. Riittävän ajan löytäminen pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen koettiin haasteelliseksi prosessin jokaisessa vaiheessa.

” Ei riitä 15 minuuttia silloin tällön.” H1V6

”Ajanpuute näkyy monessa kohtaa, sä et niinku kerkee valmistella ja suunnitella sitä mitä dokumentoidaan ja sä et kerkee yhdessä tiimin kanssa mieltii ja sit ne on sellasii vähän hätäsii otoksii.” H1V7

Myös henkilökuntavajeen nähtiin estävän pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista.

”Henkilökuntavaje estää.” H1V4

Välineiden puute, laatu, hitaus, toimimattomuus ja epätarkoituksenmukaisuus koettiin haasteellisiksi. Varhaiskasvattajat kokivat välineitä olevan käytössä liian vähän ja niiden käytöstä jouduttiin usein vuorottelemaan toisten ryhmien kanssa. Välineiden mainittiin myös sijaitsevan väärissä paikoissa. Työnantajan tarjoamassa koulutuksessa käytettäviä sovelluksia ei ollut saatavissa päiväkotien laitteisiin.

” Välineiden hitaus, se on juntturassa huomaat.” H1V6

”Koska se tiimi, tietokone on toisessa huoneessa, jos se ois tässä niin ehkä käytäis.”  
H1V4

”Viime vuonna mä tein poikien kanssa sellasta mitä opin siellä kurssilla, mun omalla pädillä. Se oli sellanen Sketch Guru, missä sai lasten kasvoja muokata, mutta ne on jääny nyt käyttämättä. Niitä ei löydy talon pädeistä. H1V5

Osaamisen puute, erityisesti digitaalisten laitteiden osalta, vaikeutti dokumentointia.

” Digiosaaminen tai lähinnä sen digiosaamisen puute.” H1V4

”Mul oli siihen ihan sellanen hirveen hieno idea, mut ku ei oo ihan sitä tietotaitoo.”  
H1V6

Ohjauksen, neuvonnan ja koulutuksen puute vaikeutti pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavien taitojen hankkimista. Jatkuvan kiireen ja ajanpuutteen vuoksi osaamisen jakaminen työntekijöiden kesken ei ollut onnistunut mikä vaikutti negatiivisesti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Työnantajan kustantaman koulutuksen ei koettu vastaavan työntekijöiden tarpeisiin.

”Mua ei oo kukaan kouluttanu tämmöseen ja mä oon kyllä mejjän videokameraalla kuvannu lapsia ja kyl mä niinku osaan niinku sellasii vanhanaikasii videoita kuvata mut kaikki tää niinku tämmönen digijuttu, et mikä johto työnnetään minnekin, et miten painetaan, ni ei oo kukaan koskaan neuvonu, nyt sitte töissä oletetaan, että mä osaan ihan tosta noin vaan simsalabim, onhan sulla seitsemän minuuttia aikaa niin laitat siitä vaan. No en laita!” H1V3

”Meilläkin on ihmisiä, jotka vois opettaa, mut ei ole vielä kukaan saanut aikaiseksi tai löytänyt semmoista hetkeä, et ne ihmiset vois yhdessä niinku käydä sen jutun läpi, vaikka se ois puolen tunnin juttu.” H1V7

”Ei voi itse vaikuttaa millasta koulutusta vois saada. Siis millasta koulutusta itse tarttis.” H1V6

Lapsiryhmästä nousevien haasteiden, haasteellisesti käyttäytyvien ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden koettiin vievän resursseja pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselta.

”Ryhmän kriisit vieny energiaa ihan muualle.” H1V5

Kiireellisten ja välttämättömämpien työtehtävien nähtiin vievän aikaa pedagogiselta dokumentoinnilta. Varhaiskasvattajat kokivat joutuvansa jatkuvasti priorisoimaan työtehtäviään mikä vaikutti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen negatiivisesti.

”Tietysti ku on lapsista kyse ni voi tapahtuu mitä vaan ja ensisijaisesti hoidetaan lapset ja vaikka on kaks aikuista ja on sovittu, et toinen on osan kanssa ulkona ja toinen tekee osan kanssa sisällä ja on sovittu, et dokumentoi, mut sit onkin jollain yht`äkkiä pissat housussa ja pitää lähteä hoitelemaan sitä tilannetta, jolloin se dokumentointi jää ku on vaan kaks aikuista.” H1V4

”Täytyy miettiä, et mitä jätetään tekemättä, et tää on usein ollu se mistä on nipistetty ku ei oo ollu ihan pakko.” H1V7

Toiminnan jatkuvat keskeytykset vaikeuttivat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista keskeyttämällä tai lopettamalla sen siltä kertaa kokonaan.

”Jatkuvasti joku keskeyttää.” H1V4



”Joo tai se katkee niinku kokonaan.” H1V6

Lapsen luottamus varhaiskasvattajaan nähtiin tärkeänä sekä dokumenttien tallentamisen että niiden käsittelyn osalta. Pedagogisen dokumentoinnin mahdollistamiseksi koettiin tarvittavan riittävästi aikaa luottamussuhteen muodostamiseksi lapsen ja varhaiskasvattajan välille.

”Me koettiin, et tähän tarttee semmosen tietyn luottamussuhteen, niinku säkin sanoit et kaikki ei tykkää et heitä kuvataa tai niinku et joku sijainen tulee kauheen lähelle jotain kysellee tai nauhottaa tai muuta, vaikka oiski ollu jo kuukauden talossa, et ei oo ehkä kauheen helppo kaikille kertoa omista asioistaan, ku useinhan ne on lapsilla sellasii omasta elämästä tulevii juttujakin, ni kauheen vieraalle ihmisille.” H1V7

”Meil ei kauheen suuri vaihtuvuus oo, mut se vaatis sellasta kuitenkin läsnäoloa ja aikaa ja tuttua ihmistä siinä.” H1V7

Dokumenttien tulkinnan haasteiden koettiin hankaloittavan pedagogista dokumentointia erityisesti pienempien lasten osalta.

”Aika paljon varsinki pienten ryhmässä, ni sekä se dokumenttien ottaminen ja käsittely, tulkitseminen perustuu et sil tulkitsemisel on niinku kauheen iso merkitys jos esim. lapsi ei vielä puhu. Osuuko se aina ihan oikeeseen se meidän tulkinta sit.” H1V7

”Meijän totuus voi olla vähän eri kun lapsen totuus.” H1V7

Perheiden osallistumisen haluttomuuden koettiin vaikeuttavan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Varhaiskasvattajat kokivat, etteivät pysty korvaamaan kokonaan vanhempien osallistumattomuutta pedagogiseen dokumentointiin.

”Kaikki ei palauta ni kolme lasta ryhmästä, ei niillä oo mitään. Eikä kodit osallistu vaik me yritetään.” H1V2

”Me ei voida ihan kaikkea tehdä niiden vanhempien puolesta.” H1V7

Myös johtajuuden ja rakenteiden vaikutus pedagogista dokumentointia estävinä tekijöinä nousi esille. Haastateltavien mielestä päiväkodin rakenteissa ei oltu mietitty ja varattu riittävästi mahdollisuuksia pedagogiselle dokumentoinnille.

”Tulee jo sieltä johtajuudesta, mitä arvostetaan.” H1V7

”Et me aateltiin, et se on enemmän siellä meijän rakenteissa.” H1V7

Jatkuvasti muuttuvien ja vaikeaselkoisten lupakäytäntöjen koettiin hankaloittavan ja toisinaan jopa estävän pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Sääntöjen ja lupatekstien koettiin olevan vaikeasti ymmärrettäviä niin varhaiskasvattajien, kuin vanhempienkin näkökulmasta.

”Itse en tiedä, et vaik me ollaan saatu niit lupalappuja takaisin, niin miten mun pitäis niitä tulkita.” H1V7

”Se oli niin vaikeaselkoinen se lomake, et en mä itsekkään ymmärtäny siitä.” H1V5

”Ryhmässä voi olla lapsia, joita ei saa ollenkaan kuvata, niin miten pystyy nähdä vaivaa, kun sellasta kuvaa ei sais ottaa ollenkaan, ni sit joutuu jättää kokonaan dokumentoimatta, kun kaikissa tilanteissa ei oo vaan mahdollista sanoa, et hei sun pitää mennä pos tosta et saadaan kuva tai voitko olla ihan hiljaa, kun muiden laulua tai puhetta nyt äänitetään mut ei sun.” H1V7

Pedagogista dokumentointia edistäviksi tekijöiksi mainittiin työntekijöiden innostuneisuus ja kiinnostus aihetta kohtaan. Toimivat käytänteet ja lasten mukaan ottaminen sekä pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa nähtiin pedagogisen dokumentoinnin käyttöä lisäävinä tekijöinä. Jo olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen sekä osaamisen jakaminen nähtiin tärkeiksi. Myös velvollisuus pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselle sai varhaiskasvattajia lisäämään menetelmän käyttöä.

”Intoa ja halua ois kun pääsis ensin hengähtää, et tuntuis, et ois aikaa sille työlle, eikä kaikelle muulle häsläämiselle.” H1V7

”Edistää tiimin jo olemassa olevat hyvät käytänteet. Et Liisa tykkää kuvata ja se on hyvä kuvaamaan. Ja sit se on niinku hirveen nopee ottaa ne ulos ja laittaa ne esille, et se on meillä hyvä käytänne. Niinku et se osaaminen. Niinku jonkun henkilökohtanen vahvuus. Ja sit niinku mun mielestä mun kollegat on aina yrittäny jakaa mulle sitä osaamistaan ja opettaa mulle niit juttuja.” H1V5

” Aika olennaisesti lisää tai edistää et se lukee siellä vasussa, et on vähän niinku pakko.” H1V7

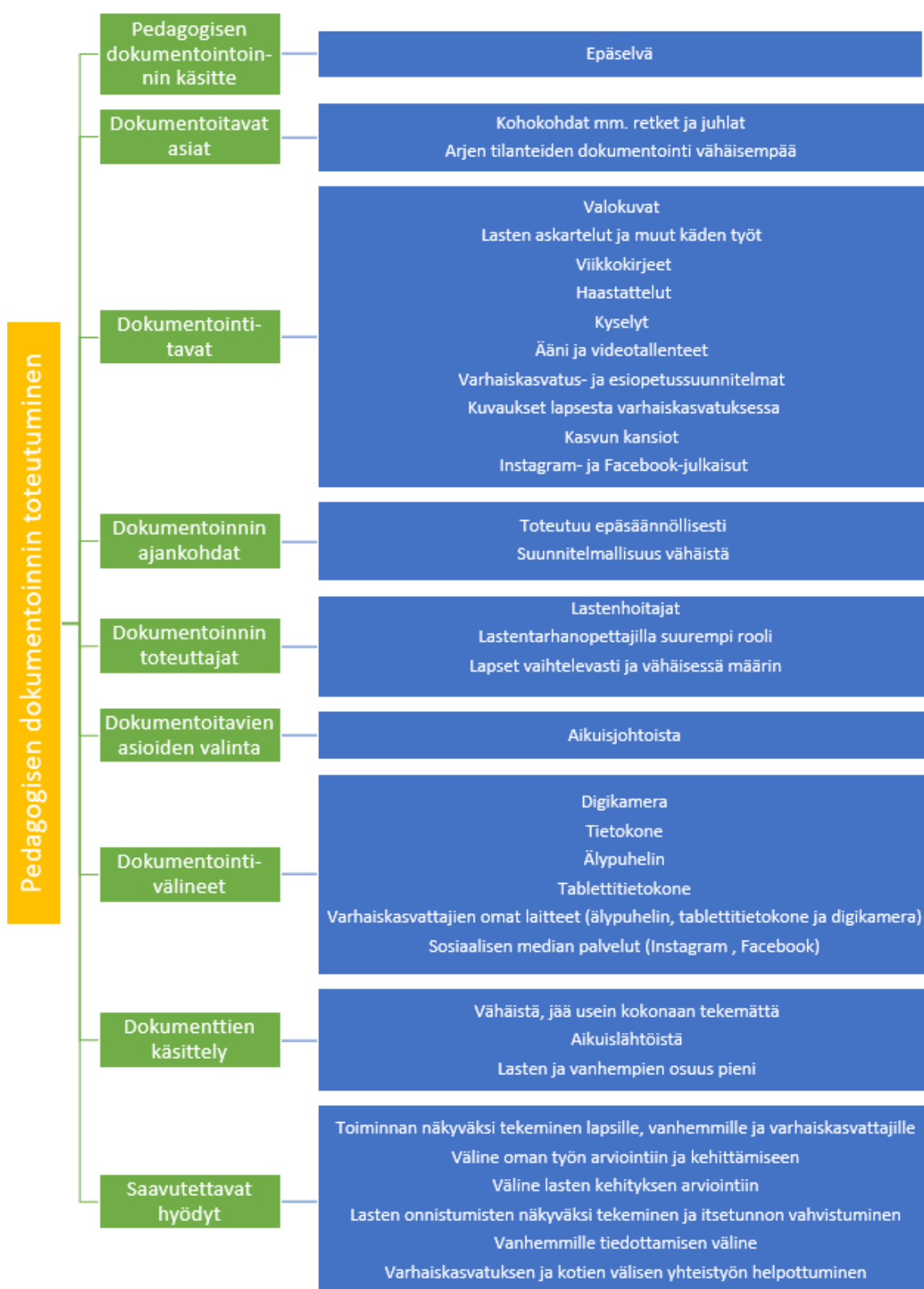
### 7.1.3 Tulokset

Pedagogisen dokumentoinnin käsitteen ja sen sisällään pitämien asioiden hahmottaminen koettiin varhaiskasvattajien keskuudessa hankalaksi. Pedagogista dokumentointia toteutettiin hyvin vaihtelevasti eri tiimeissä. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen tavat, säännöllisyys ja suunnitelmallisuus vaihtelivat paljon varhaiskasvattajien ja tiimien välillä. Menetelmän toteuttamisen laajuus ja tavat

vaihtelivat henkilöiden välillä ja suurempi osuus pedagogisessa dokumentoinnissa oli lastentarhanopettajilla.

Dokumentoitavat asiat valittiin yleensä aikuisjohtoisesti. Lapsia otettiin joissain tiimeissä mukaan dokumentoitavien asioiden valintaan, mutta heidän mahdollisuutensa vaikuttaa olivat melko rajalliset. Vaikka lasten osallisuuden merkitys dokumenttien käsittelyssä ja tulkinnassa tunnustettiin, osallistuivat lapset siihen vain vähäisessä määrin. Dokumenttien tulkinta jäi usein tekemättä myös varhaiskasvattajilta. Useat varhaiskasvattajat eivät olleet ajatelleet tarkemmin dokumenttien käsittelyä. Dokumenteista keskustelu yhdessä lasten, vanhempien tai kollegoiden kanssa koettiin vähäiseksi. Dokumenttien tarkastelua ja tulkintaa tapahtui pääasiassa ilman, että varhaiskasvattajat olivat tietoisia omasta toiminnastaan.

Pedagogisen dokumentoinnin avulla saavutettavista hyödyistä lapselle varhaiskasvattajat toivat esiin lapsen omien onnistumisten näkyväksi tekemisen hänelle itselleen, arvostuksen kokemuksen ja sitä kautta itsetunnon vahvistumisen. Vanhemmille pedagogisen dokumentoinnin nähtiin toimivan toiminnan näkyväksi tekemisen ja tiedottamisen apuna. Sen nähtiin myös lisäävän avoimuutta päiväkodin ja kodin välisessä yhteistyössä. Myös lapsen kehityksen seuraaminen nähtiin vanhemman näkökulmasta toteutuvan pedagogisen dokumentoinnin avulla. Varhaiskasvattajille pedagoginen dokumentointi toimi oman työn arvioinnin välineenä. Myös lasten tuen tarpeen arvioinnissa pedagogisella dokumentoinnilla nähtiin olevan keskeinen rooli. Kuviossa 4 on esitetty kootusti pedagogisen dokumentoinnin toteutuminen varhaiskasvattajien kokemana.



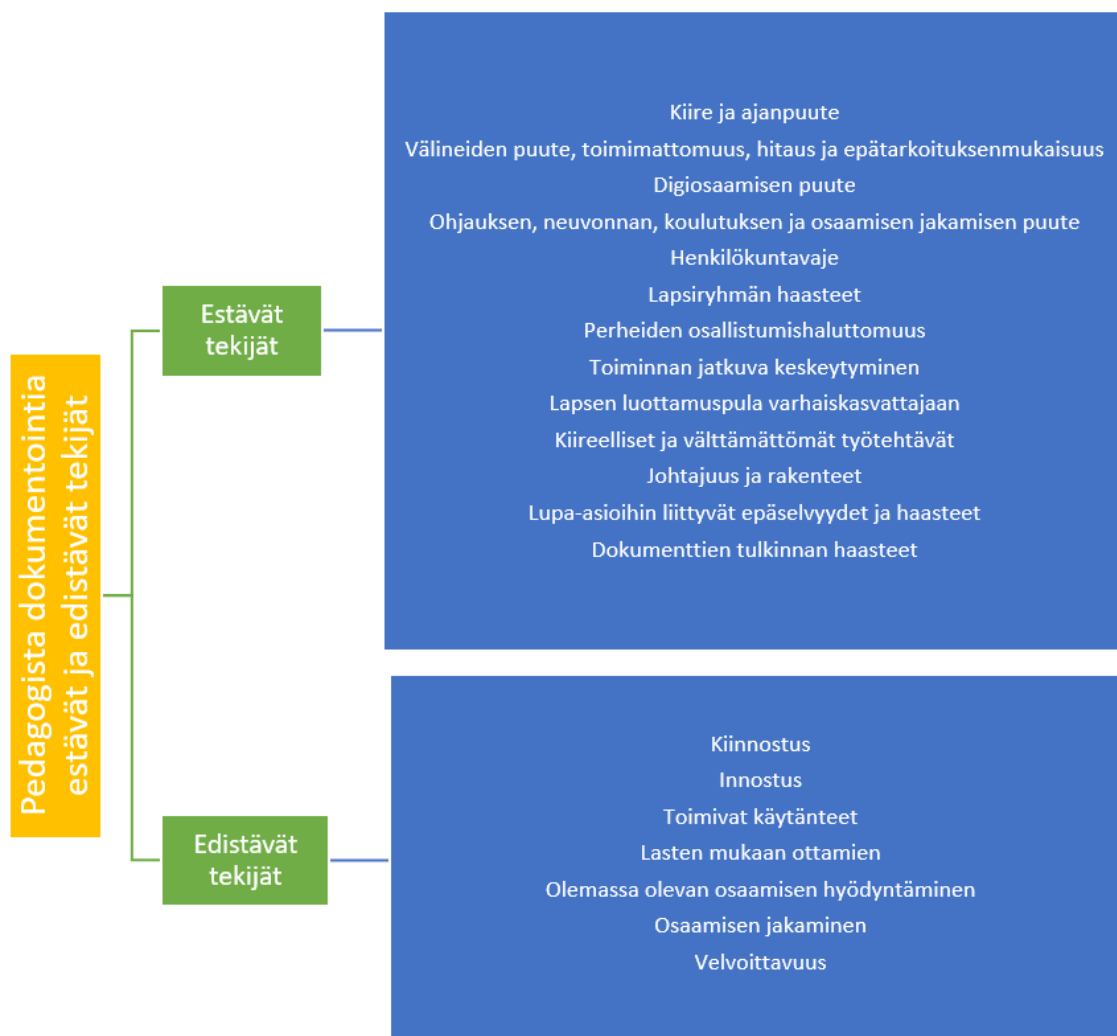
Kuvio 5: Pedagogisen dokumentoinnin toteutuminen

Varhaiskasvatuksen resurssien vähäisyys nähtiin suurimpana pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista estävänä tekijänä. Jatkuva kiire edellytti varhaiskasvattajilta työtehtävien priorisointia

mikä vaikutti negatiivisesti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Toiminnan jatkuvat keskeytykset ja henkilökunnan vähyys hankaloittivat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista.

Välineiden puute, laatu, hitaus, toimimattomuus ja yhteen sopimattomuus koettiin haasteellisiksi. Lapsiryhmistä nousevat haasteet veivät resursseja pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselta. Myös osaamisen puute, erityisesti digitaalisten laitteiden osalta, vaikeutti dokumentointia. Itsenäiselle opiskelulle tai työkavereiden neuvomiselle ei koettu löytyneen aikaa. Työnantajan järjestämän koulutuksen ei koettu vastaavan työntekijöiden tarpeisiin. Erilaiset lupa-asiat koettiin rajoittaviksi ja osin pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista estäviksi. Myös perheiden osallistumisen haluttomuuden koettiin vaikeuttavan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista.

Pedagogista dokumentointia edistäviksi tekijöiksi mainittiin työntekijöiden innostuneisuus ja kiinnostus aihetta kohtaan. Toimivat käytänteet ja lasten mukaan ottaminen sekä pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa nähtiin pedagogisen dokumentoinnin käyttöä lisäävinä tekijöinä. Jo olemassa olevan osaaminen hyödyntäminen sekä osaamisen jakaminen nähtiin tärkeiksi. Myös velvollisuus pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselle sai varhaiskasvattajia lisäämään menetelmän käyttöä. Kuviossa 5 on esitetty kootusti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista estävät ja edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana.



Kuvio 6: Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista estävät ja edistävät tekijät

Tutkimuspäiväkirjan havaintojen perusteella korostuivat suuret erot pedagogisen dokumentoinnin menetelmän hallinnassa ja toteuttamisessa varhaiskasvattajien ja tiimien välillä. Myös asenteet pedagogisen dokumentoinnin menetelmää ja sen vaatimaa uuden oppimista kohtaan vaihtelivat suuresti. Pedagogista dokumentointia käytettiin joissain määrin jokaisessa tiimissä usein kuitenkin tunnistamatta sitä pedagogiseksi dokumentoinniksi. Pedagogisessa dokumentoinnissa korostuivat erityisesti suunnitelmallisuuden puute ja dokumenttien käsittelyn vähäisyys. Pedagoginen dokumentointi oli aikuisjohtoista ja lasten ja perheiden osallisuuden vähyyks jäi varhaiskasvattajilta usein huomaamatta. Suurimpina pedagogista dokumentointia estävinä tekijöinä tutkimuspäiväkirjan perusteella korostuivat ajan puute erityisesti suunnittelun ja arvioinnin sekä varhaiskasvattajien yhteisten keskusteluiden sekä osaamisen jakamisen osalta.

## 7.2 Kehittäminen

Kehittämisvaihe alkoi pedagogisen dokumentoinnin verkkokoulutuksella. Tähän koulutukseen osallistui koko varhaiskasvatusyksikön kasvatusvastaullinen henkilöstö. Koulutuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa pedagogisesta dokumentoinnista sekä tuoda esiin ja kokeiluun esimerkkejä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen tavoista. Verkkokurssin päätyttyä kehittämistä jatkettiin varhaiskasvatusyksikön yhteisissä työpajoissa. Lähtötilanteen kartoituksen ja havainnoinnin sekä tutkimuskysymysten pohjalta suunniteltiin sisällöt työpajoille, joissa yhteiskehittämällä työstettiin pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjä, jaettiin osaamista ja kehitettiin työkalua pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen helpottamiseksi. Verkkokurssin, työpajojen ja kehittämishankkeen aikana syntyneitä materiaalia sekä havaintoja tallennettiin tutkimuspäiväkirjaan myöhempää käsittelyä varten.

### 7.2.1 Verkkokoulutus

Jokainen varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty – Vartiokylän tiimi suoritti loka- joulukuun 2018 aikana pedagogisen dokumentoinnin verkkokurssin. Verkkokurssi oli Helsingin kaupungin työntekijöilleen tarjoama koulutus, jonka sisällöstä vastasi Kati Rintakorpi. Verkkokurssin avulla oli tarkoitus lisätä pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja päästä kokeilemaan käytännössä pedagogisen dokumentoinnin menetelmää. Menetelmä otettiin aktiiviseen käyttöön osaksi päiväkodin arkea. Varhaiskasvattajat havainnoivat aktiivisesti lapsia, toimintaa ja omaa työskentelyään. Kokemuksia refleктоitiin sekä yksittäisen työntekijän näkökulmasta että kasvattajatiimien kesken tiimipalaverissa. Verkkokurssin kokemuksia arvioitiin lopuksi yhteisesti yksikön yhteisessä työpajassa, jonne osallistui edustaja jokaisesta tiimistä.

Kurssi koostui neljästä verkkoluennosta sekä niihin liittyvistä tehtävistä ja materiaaleista. Varhaiskasvattajat kokoontuivat noin kerran viikossa tutustumaan tiimeittäin kurssin materiaaleihin. Jokainen tapaaminen koostui noin puolen tunnin mittaisen videoluennon katsomisesta sekä siihen liittyvään materiaaliin kuten tekstitiedostoihin ja lomakkeisiin tutustumisesta ja yhteisestä keskustelusta. Tarkoituksena oli pohtia yhdessä tiimin kanssa suhtautumista videolla kerrottuihin asioihin. Jokaisella luennolla annettiin myös tehtäviä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseksi lapsiryhmissä. Tapaamisissa oli siis myös tarkoituksena suunnitella, kuinka videoilla annettuja tehtäviä toteutetaan lapsiryhmissä seuraavien päivien tai viikkojen aikana. Jokaiselle kokoontumiskerralle oli varattu aikaa 75 minuuttia.

### 7.2.2 Työpajat

Pedagogisen dokumentoinnin osaamista kehitettiin yhteistoiminnallisesti yksikön yhteisissä työpajoissa. Lähtötilanteen kartoituksen haastattelun tulosten, havaintojen sekä saadun palautteen pohjalta

muodostui suunnitelma työpajojen sisällöistä. Suunnitelmaa tarkennettiin hankkeen edetessä ja toimintaa muokattiin myöhemmin saadun palautteen ja havaintojen pohjalta.

Työpajoja toteutui yhteensä viisi. Päiväkotien arjen sujuvuuden ja turvallisuuden takaamiseksi sekä resurssien vähäisyyden vuoksi kaikkien varhaiskasvattajien osallistuminen työpajoihin ei ollut mahdollista. Tarkoituksena oli, että kustakin tiimistä osallistui yksi varhaiskasvattaja jokaiseen työpajaan. Tiimien edustajat välittivät tietoa kaikilta tiimin jäseniltä työpajoihin ja työpajoista tiimeihin. Tiimit saivat etukäteen työstettäväkseen työpajojen aiheet ja tehtävät. Toiminnan reflektointi oli keskeisessä osassa niin itse työpajoissa kuin varhaiskasvattajien oman toiminnan arvioinnissa ja tiimien omissa palavereissakin. Opinnäytetyön tekijä teki työpajoista havainnointia ja keräsi tuotettua materiaalia yhdessä loppuhaastattelun kanssa tehtävää analysointia varten.

Ensimmäinen työpaja toteutui päiväkotikiikissä 11.1.2019. Työpajaan osallistui seitsemän varhaiskasvattajaa. Työpajan tavoitteena oli dialogisen keskustelun avulla kerätä kokemuksia ja heränneitä ajatuksia pedagogisen dokumentoinnin verkkokurssin suorittamisesta. Tavoitteena oli myös yhteisen keskustelun avulla tukea jokaista tiimiä oman projektin aiheen valinnassa ja alkuun pääsemisessä. Tarkoituksena oli lisäksi pohtia oman tiimin pedagogisen dokumentoinnin osaamista. Työpajan aikana selkiytettiin myös kehittämishankkeen etenemistä ja aikataulutusta sekä käytiin lyhyesti läpi alkukartoituksen tuloksia. Sovittiin, että seuraavaan työpajaan mennessä jokaisella tiimillä oli päätettynä projektien aiheet sekä ainakin joitain alustavia suunnitelmia toteutuksesta.

Toinen työpaja toteutui päiväkotikiikissä 25.1.2019. Työpajaan osallistui kahdeksan varhaiskasvattajaa. Työpajan aiheena oli muuttaa haasteita mahdollisuuksiksi. Tavoitteena oli keksiä ratkaisuja pedagogista dokumentointia estävien tekijöiden poistamiseksi tai vähentämiseksi mukautetun aivoriihimenetelmän avulla. Osallistujat jaettiin pareiksi ja jokainen pari kiersi vuorollaan kuusi tehtävapistettä. Jokaisessa pisteessä oli kuusi minuuttia aikaa keksiä ja kirjata ylös ratkaisuehdotuksia esitettyihin pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen ongelmiin, jotka olivat nousseet esiin alkukartoituksessa. Lopuksi ehdotuksia tarkasteltiin mukautetun sata euroa-menetelmän avulla. Menetelmässä jokaiselle osallistujalle annettiin käytettäväksi 50, 30 ja 20 euroa kuvaava seteli. Seteleillä jokainen osallistuja rahoitti edellisen tehtävän ratkaisuehdotuksia sen mukaan, kuinka toteuttamiskelpoisiksi ne koki. Työpajan aikana esiin nousi useita ratkaisuehdotuksia, joista monia pidettiin toteuttamisen arvoisina. Eniten rahoitetut ratkaisut päätettiin ottaa käyttöön. Työpajasta osa oli varattu vapaamuotoiselle kokemusten jakamiselle ja yhteiselle pohdinnalle keskustellen. Osallistujat saivat tehtäväkseen kirjata tiimeissään seuraavaa työpajaa varten ylös hyviä käytäntöä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen tiimissään.

8.2.2019 pidettäväksi suunniteltu työpaja siirtyi varhaiskasvatusyksikön muun toiminnan vuoksi pidettäväksi päiväkotikiikissä 15.2.2019. Työpajaan osallistui seitsemän varhaiskasvattajaa. Kolmannen työpajan aiheena oli hyvien käytänteiden jakaminen. Työpajan tavoitteena oli oppia toisilta



tiimeiltä uusia ja toimivia pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjä. Jokaisen tiimin edustaja esitteli vuorollaan omassa tiimissään hyviksi koettuja pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjä. Aiheesta keskusteltiin ja muiden osallistujien oli mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä. Työpajan loppuun oli varattu aikaa kehittämishanketta koskeville kysymyksille ja keskustelulle. Jokainen tiimi sai tehtäväkseen poimia esiteltyjen ideoiden joukosta vähintään yhden omalle tiimille uudenlaisen tavan toteuttaa pedagogista dokumentointia ja kokeilla sitä käytännössä omassa tiimissään. Tiimien tehtäväksi tuli myös pohtia millaisista pedagogisen dokumentointiin liittyvistä käytännöistä olisi hyvä sopia yhteisesti koko varhaiskasvatusyksikköä koskien sekä millä tavalla nämä asiat olisi hyvä esittää, jotta ne tulisivat yleisiksi käytänteiksi.

Neljännän tapaamisen tavoitteena oli työstää yhdessä varhaiskasvattajien kanssa mallia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselle varhaiskasvatusyksikössä. Työpaja toteutui päiväkotikokouksessa 1.3.2019 ja siihen osallistui viisi varhaiskasvattajaa. Varhaiskasvattajien kesken käytiin dialogista keskustelua siitä, millaisia sopimuksia tai ehdotuksia pedagogisen dokumentoinnin käytäntöihin liittyen halutaan varhaiskasvatusyksikössä tehdä. Jokainen esitteli vuorollaan tiimensä ajatuksia ja ideoita. Keskustelun tuloksena päätettiin työstää varhaiskasvatusyksikkökokouksessa – Vartiokylän pedagogisen dokumentoinnin vuosikello. Työpajan vetäjä keräsi ylös kommentit vuosikelloon kirjattavista käytänteistä ja lupasi työstää alustavan vuosikellon rungon seuraavaa tapaamista varten. Tiimit saivat tehtäväksi pohtia vielä seuraavaa tapaamista varten asioita, joita toivoivat vuosikellossa näkyvän sekä toiveita vuosikellon visuaalisesta muodosta.

Viides työpaja toteutui 22.3.2019 päiväkotikokouksessa ja siihen osallistui kuusi henkilöä. Työpajan tavoitteena oli työstää edelleen pedagogisen dokumentoinnin vuosikelloa parhaalla mahdollisella tavalla varhaiskasvattajien tarpeita vastaavaksi sekä suunnitella lapsiryhmissä toteutettujen projektien päättämistä ja päiväkotien yhteisiä projektinäyttelyitä. Tiimit olivat saaneet etukäteen nähtäväkseen ja kommentoitavakseen vuosikellon prototyypin. Työpajassa keskusteltiin ja kommentoitiin vapaamuotoisesti prototyypistä ja kirjattiin ylös kehittämistarpeita. Työpajan vetäjä sitoutui muokkaamaan prototyypin valmiiksi vuosikelloksi kommenttien pohjalta ja toimittamaan sen tiimien käyttöön. Vuosikello päätettiin muokata sähköiseen muotoon missä se olisi jatkossa helposti muokattavissa muuttuvia tarpeita vastaavaksi. Vuosikello päätettiin ottaa käyttöön osittain heti ja kokonaisuudessaan seuraavan toimintakauden alussa. Työpajasta osa oli varattu tiimien projektien päättämisestä keskusteluun, kokemusten jakamiseen sekä projektinäyttelyiden suunnitteluun.

Kehittämishankkeen alkuperäisessä suunnitelmassa oli tarkoitus pitää vielä kuudes työpaja, jossa olisi voitu jatkaa keskustelua kehittämishankkeen herättämistä ajatuksista ja jakaa kokemuksia laajemmin. Varhaiskasvatusyksikön aikataulullisista syistä tämä ei kuitenkaan onnistunut ja aiheesta päädyttiin keskustelemaan lyhyesti loppuhaastattelun yhteydessä. Varhaiskasvattajilta saadun palautteen perusteella kuudes työpaja olisi kuitenkin ollut toivottu ja tarpeelliseksi koettu. Kehittämishankkeen

aikana lapsiryhmissä toteutuneiden projektien esittelyt näyttelyn muodossa pidettiin päiväkodeittain 10.4.2019.

### 7.3 Vaikutusten arviointi

Kehittämishankkeen loppuksi järjestettiin teemahaastattelu, jonka tavoitteena oli selvittää kehittämishankkeen vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen sekä varhaiskasvattajien ammatillisuuteen. Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna. Haastattelun aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tuloksia verrattiin tutkimuspäiväkirjan aineistoon sekä ensimmäisen haastattelun analyysin tuloksiin.

#### 7.3.1 Aineiston hankinta

Kehittämishankkeen loppuksi pidettiin ryhmähaastattelu, joka usean peruuntumisen jälkeen saatiin järjestettyä päiväkotia Vartiokylässä 3.5.2019. Haastatteluun osallistui edustaja kahdeksasta tiimistä. Haastattelu kesti 76 minuuttia ja se nauhoitettiin. Äänitetyn aineiston litteraation tulkinnan tueksi ja tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi haastattelun aikana tehtyjä havaintoja kirjattiin muistiin.

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista varhaiskasvattajat laittoivat pedagogisen dokumentoinnin menetelmän hallintaa kuvaavalle janelle tiimensä merkin siihen kohtaa janaa, missä ajattelivat pedagogisen dokumentoinnin menetelmän osaamisen sillä hetkellä olevan. Janaa verrattiin vastaavaan kehittämishankkeen alussa tehtyyn janaan. Janoja verrattaessa voitiin huomioida pedagogisen dokumentoinnin menetelmän osaamisen lisääntyneen jokaisessa haastatteluun osallistuneessa tiimissä. Muutokseen johtaneista syistä käytiin lyhyesti keskustelua. Samassa yhteydessä keskusteltiin myös pedagogisen dokumentoinnin vuosikellosta ja todettiin, että se voidaan ottaa käyttöön sellaisenaan. Vuosikelloa on mahdollista muokata tulevaisuudessa käytön myötä ilmenneiden tarpeiden perusteella.

Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, joka toteutui ryhmähaastatteluna. Kehittämishankkeen aikana saadun palautteen perusteella useat osallistujat toivat esiin haasteen pohtia haastattelun teemoja etukäteen tiimeissä ilman tarkempia kysymyksiä. Hankkeen onnistumisen kannalta oli tärkeää saada kaikkien osallistujien ääni kuuluville. Päiväkodin resurssit eivät kuitenkaan mahdollistaneet kaikkien varhaiskasvattajien haastatteluun osallistumista tai yksilöhaastatteluja. Lomakehaastattelun avulla ei taas uskottu saatavan riittävästi vastauksia tai riittävän monipuolisesti tietoa tutkittavasta asiasta. Tästä syystä päädyttiin antamaan tiimeille etukäteen pohdittaviksi haastattelun teemoja tukevia kysymyksiä, joiden avulla teemoista syntyisi mahdollisesti monipuolisempaa keskustelua. Haastattelun teemat olivat: 1. Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen, 2. Kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajan ammatillisuuteen sekä 3. Kokemukset kehittämishankkeesta. Kysymysten avulla voitiin varmistaa riittävä tiedonsaanti. Haastattelun teemat nousivat ensimmäisen haastattelun tulosten sekä toisen vaiheen havainnoinnin, reflektoinnin, opinnäytetyön teorian ja tutkimuskysymysten tarkentumisen pohjalta. Haastattelu nauhoitettiin.

Haastattelija teki havaintoja ja muistiinpanoja haastattelun aikana. Litteroitua tekstiä syntyi 22 tekstisivua fonttina Times New Roman, fonttikokona 12, riviväli 1,5.

### 7.3.2 Analyysi

Toisen ryhmähaastattelun aineistoa käsiteltiin ensimmäisen haastattelun aineiston tapaan. Litteroituun tekstiin tutustumisen jälkeen tekstistä koodattiin värikoodein tutkimuksen kannalta olennainen materiaali yhdistämällä värikoodein samaa tai samankaltaista asiaa koskevat tekstikohdat. Tutkimuksen kannalta epäolennainen karsittiin pois ja olennainen nostettiin esiin. Teemakortisto muodostui kolmesta haastattelun pääteemasta ja jokaisen teeman alle poimittiin aineistosta teemaa koskevat tekstikohdat. Analyysiyksikkönä toimivat haastateltavien sitaateista koostuvat asiakokonaisuudet, joiden pituus vaihteli yhdestä sanasta useampaan virkkeeseen. Teemakortistoihin kirjatut ilmaisut muutettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen teemakorttien sisältöjen tarkastelun myötä päädyttiin luomaan näiden teemojen alle uusia teemoja. Aineiston yhtäläisyyksien ja erojen vertailun tuloksena päädyttiin lopulta jakamaan aineisto kahden tutkimuskysymyksen kannalta merkittävimmän teeman alle. Ensimmäisen teeman sisälle muodostui yksitoista alaluokkaa ja toisen teeman alle kaksitoista alaluokkaa. Alaluokat nimettiin sisältöä kuvaavien otsikoin. Tuloksista tehtiin tulkintoja ja niitä verrattiin tutkimuspäiväkirjan aineistoon sekä ensimmäisen haastattelun tuloksiin. Tarkastelun avulla saatiin vastauksia opinnäytetyön kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen.

Pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttäminen lisääntyi kehittämishankkeen ansiosta.

”Lisääntynyt on mun mielestä.” H2V1

”No ei varmaan ilman tätä projektia ois silleen toteutunu.” H2V6

Myös pedagogisen dokumentoinnin laadun koettiin kehittämishankkeen myötä parantuneen.

”Ja laadullisesti parantunut.” H2V5

”No onhan se aika erilaista ku ennen. Hyvällä tavalla siis.” H2V7

Kehittämishankkeen aikana varhaiskasvattajien asenteet pedagogisen dokumentoinnin menetelmää kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi. Varhaiskasvattajan omalla asenteella ja arvostuksella pedagogista dokumentointia kohtaan nähtiin olevan yhteys pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttämiseen. Myös suhtautuminen pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavien uusien taitojen oppimista kohtaan muuttui positiivisemmaksi.

”Ja sen ajan ottaminen siihen, se täytyy vaan ottaa.” H2V4

”Ja mä en osaa vielä mut minä olen päättänyt opetella.” H2V5

”Se on se mitä arvostetaan ja mitä pidetään tärkeänä ni sitä sit tehään.” H2V4

Kehittämishankkeen aikana saatiin käyttöön uusia pedagogista dokumentointia helpottavia laitteita kuten älypuhelimia ja tablettitietokoneita, joiden käytön oppimisen ja aiempaa aktiivisemmän käyttämisen koettiin lisäävän pedagogien dokumentoinnin määrää ja siten parantavan sen laatua.

”Joka ryhmässä on nyt tabletti ja älypuhelin, et ei olla enää riippuvaisia muista, et täytyis juosta aina jonkun perässä.” H2V2

”Ja kiitos Miran koulutuksen Riittahan on kova käyttää naamakirjaa.” H2V4

”Meillä Instagram avasi kyllä ihan uusia maailmoja, et se on ihan niinku uus leveli.” H2V5

Kehittämishankkeen aikana kynnyksen pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen madaltui. Tavoitteita ei asetettu enää liian korkealle vaan erilaiset dokumentoinnin tavat hyväksyttiin. Varhaiskasvattajat löysivät uusia, nopeampia tapoja dokumentoinnin toteuttamiseen.

”Ei kaikkee voi aina tehdä täydellisesti, tärkeintä on, että ollaan tehty.” H2V7

”Tiimissä on lisääntyny just sellanen matalan kynnyksen dokumentointi, just että huitastaan, käsin kirjojetaan niitä, otetaan niistä retkistä, haastatellaan lapsia, lapset tulee enemmän kuulluks.” H2V1

Sekä lasten että työntekijöiden innostus pedagogisen dokumentoinnin käyttöä kohtaan kasvoi hankkeen aikana. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen yhteydessä kasvaneen lasten innostuksen nähtiin tarttuvan myös varhaiskasvattajiin ja sitä kautta lisäävän pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista ja parantavan laatua.

”Meillä tää ois voinu viel jatkua monta kuukautta!” H2V1

”Ja kylhän sitä sit itekkin helposti innostuu, et se innostus niinku tarttuu.” H2V7

”Se sit laajenee ja monipuolistuu sitä kautta.” H2V1

Pedagogisen dokumentoinnin käytön koettiin muuttuneen kehittämishankkeen aikana suunnitelmallisemmaksi. Sen koettiin myös tehostuneen lisääntyneen ymmärryksen ja omaksuttujen uusien toimintatapojen ansiosta. Varhaiskasvattajien erityisosaamista pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa ryhdyttiin hyödyntämään aiempaa enemmän.

”Se on systemaattisempaa.” H2V2

”Onhan se selvästi tehostunu kun se on muutenkin ollu tapetilla.” H2V5

” Ollaan käytetty dokumentoinnissa aina jonkun työntekijän vahvuuksia, kun se nopeuttaa niin paljon sitä toimintaa.” H2V1

Yhteisten pedagogiseen dokumentointiin liittyvien sopimusten tekemistä pidettiin tärkeänä. Koko yksikköä, päiväkotia tai tiimiä koskevien sopimusten ja aikataulujen tekemisen ajateltiin varmistavan pedagogisen dokumentoinnin toteutumista. Pedagogiseen dokumentointiin liittyvistä käytännöistä keskusteleminen tuli suunnitelmallisemmaksi ja osaksi tiimien arkea. Yhdessä varhaiskasvattajien kanssa kehitetty pedagogisen dokumentoinnin vuosikello koettiin hyödylliseksi ja sitä aiottiin jatkossa käyttää ja tarvittaessa muokata kulloisiinkin tarpeisiin sopivaksi. Visuaalisen mallin koettiin helpottavan pedagogisen dokumentoinnin rytmittämisessä ja asioiden muistamisessa. Päiväkodin yhteistä projektinäyttelyä, jossa pedagoginen dokumentointi toteutui tutkimalla yhdessä lapsen, vanhempien ja varhaiskasvattajien kanssa pedagogisia dokumentteja vuoden varrelta pidettiin merkittävänä tilaisuutena dokumenttien käsittelyyn. Projektinäyttely päätettiin ottaa osaksi vuosittaisia tapahtumia.

”Että ku se piti miettii tarkkaan kumminkin ku oli tarkat reunaehdot, loi rytmiä ja aikatauluista kiinni pitämistä.” H2V1

”Se (pedagogisen dokumentoinnin vuosikello) tekee sen rytmin niinku näkyväks. Et ite ku on visuaaliselta puolelta ni sen näkee et kuin helposti se tuo niinku sellast turvaa itelle et mä oon tosissaan muistanu tehä nää, ja sit seuraava vaihe.” H2V2

”Mietittiin meidän tiimissä, tykättiin hirveesti tästä projektinäyttelystä ja mietittiin, et voisko olla niin, et aina vuoden päätteks pidettäis tällanen talon yhteinen projektinäyttely, johon voitais sit koota koko vuodelta niitä, et mitä on missäkin ryhmässä ollu, niit projekteja, isoja ja pieniä.” H2V6

Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa vahvistui. Lasten osuus sekä dokumentoinnissa että dokumenttien käsittelyssä kasvoi. Lasten kuulluksi tulemisen ja näkyväksi tekemisen koettiin lisääntyneen. Toiminnan koettiin pedagogisen dokumentoinnin avulla muuttuneen lapsilähtöisemmäksi. Pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käytöllä onnistuttiin vastaamaan paremmin varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin lasten osallisuuden toteutumisen osalta.

”Lapset on aika hyvin ollu mukana siinä.” H2V2

”Meil oli se kaveri- ja tunnetaidot, jotka nousi heti syksystä, et se oli myös helppo toteuttaa, et ne tuli lapsista itsestään.” H2V4

”Tavallaan siis just se lasten kuulluksi tuleminen on lisääntynyt tätä kautta tai siis sen näkyväksi tekeminen on lisääntynyt tätä kautta.” H2V2

Myös vanhempien osallisuuden koettiin pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa vahvistuneen. Varhaiskasvattajat kokivat lisääntyneen ja kehittyneen pedagogisen dokumentoinnin avulla pystyvänsä välittämään vanhemmille aiempaa realistisempaa kuvaa varhaiskasvatuksesta ja lastensa arjesta päiväkodissa. Myös tekniikan lisääntyneen käytön myötä Instagramin ja Facebookin käytön aloittaminen ja lisääntyminen avasi vanhemmille uusia mahdollisuuksia päästä osaksi lasten varhaiskasvatusta. Dokumenttien avulla keskustelu vanhempien kanssa ja päivän tapahtumista keskusteleminen koettiin helpommaksi. Varhaiskasvattajien työn koettiin välittyneen vanhemmille aiempaa paremmin pedagogisen dokumentoinnin avulla. Vanhemmille pedagogisen dokumentoinnin avulla välittyvän realistisemmän ja monipuolisemman kuvan varhaiskasvatuksesta koettiin auttavan vanhempia toiminnan arvioinnissa ja sitä kautta helpottavan varhaiskasvattajien työn kehittämistä ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Pedagogisen dokumentoinnin avulla toteutettava lasten ja vanhempien kanssa tehtävä varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen lisääntyi.

”Me tossa saatiin, saatiin se mejän työ näkyviin vanhemmille siinä näyttelyssä, et miten paljon me ollaan kumminki tehtyja saatu aikaseks lasten kanssa ja lasten ideoista ja miten ne lapset toteuttaa sitä.” H2V4

”Instagramin avulla se tulee vanhemmillekin.” H2V3

”Ollaan yritetty kysyy vanhemmilta koko ajan kesken kaiken et onks se toiminta sellasta mitä teijän lapsi tarvii ni me voidaan sit heti reagoimaan ja muuttamaan.” H2V2

Kehittämishankkeen toteutuminen edellytti kaikkien varhaiskasvattajien osallistumista pedagogisen dokumentoinnin käyttöön. Varhaiskasvattajien sitoutuminen pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttöön lisääntyi kehittämishankkeen aikana. Varhaiskasvattajien luottamus siihen, että kaikki tiimin jäsenet ovat mukana toteuttamassa pedagogista dokumentointia lisääntyi. Pedagogisen dokumentoinnin vastuuta jaettiin tasaisemmin tiimiläisten kesken.

”Se on tullu niinku kaikille.” H2V1

”Meillä on voinu luottaa et tiimi hoitaa.” H2V1

”Se on parasta ku voi luottaa siihen et homma toimii, sovitut asiat hoidetaan ja pystyy jatkamaan sitä työtä.” H2V5

Kehittämishankkeen myötä pedagogisesta dokumentoinnista muodostui varhaiskasvattajille yleisesti käytetty väline varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen laadun koettiin kokonaisuudessa parantuneen.

”Kyllä sitä nyt enemmän ajattelee sen kautta sitä toiminnan suunnittelua ja miettii toteuttamista ja arvioi.” H2V6

”Mut se oli niinku meille, ku kerättiin kaikki se materiaali esille ja sitä oli kuitenkin yllättävän paljon, ku monia juttuja tekee ja sit ne jää silleen et ei välttämättä muistakaan ihan kaikkea, et se oli sen oman työn arvioinnin kannalta tosi hyvä laittaa sinne esille sinne ryhmään ja pysty kattelee.” H2V6

Kehittämishankkeen avulla pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjen koettiin tulleen osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käytön koettiin muuttuneen jatkuvaksi ja tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen toteuttamista. Pedagogisen dokumentoinnin arkipäiväistyminen näkyi myös siinä, että lapset olivat oppineet oma-aloitteisesti pyytämään pedagogisen dokumentoinnin käyttöä.

”Ja se on sitä arkipäivää:” H2V1

”Oli kiva huomata, et ku mulla tuli se se pitkä katkos poissa töistä, ni ei oo homma pysähtynyt, et homma jatku, et siellä tiimissä tehtiin töitä vaikka mä olin pois.” H2V5

”Lapset osaa kysellä et etkö sä kirjoitakkaan mitä mä teen tähän.” H2V5

Kehittämishankkeen myötä varhaiskasvattajien tiedollinen osaaminen lisääntyi. Sekä pedagogisen dokumentoinnin menetelmän omaksuminen että osaaminen muilla alueilla lisääntyi. Myös koko työyhteisölle järjestetyn koulutuksen ja sitä kautta yhteisen näkemyksen ja tietopohjan muodostumisen hyödyllisyys korostui.

”Syksyllä koko sana oli vieras eikä tienny mihin tarttuais. Nyt niinku jo tietää kaikkee.” H2V1

”Olen tutkinut ja oppinut paljon.” H2V6

”Ja meil oli taustalla se verkkokurssi kaikilla. Se on auttanut.” H2V4

Teoreettisen osaamisen lisäksi myös taidollinen osaaminen uusien työtapojen omaksumisen myötä lisääntyi. Erilaisten työtä helpottavien materiaalien, välineiden, laitteiden ja ohjelmien hallinta lisääntyi.

”Et sit niitä toteuttamisen keinojakin tulee niinku enemmän kun tätä tälle miettii.” H2V6

”Instagramin käytön oppiminen on kyllä ollu tosi hyvä juttu.” H2V3

”Se tuumaustaukolomake oli hyvä. Se me otettiin.” H2V4

Kehittämishankkeen aikana varhaiskasvattajat oppivat tunnistamaan jo olemassa olevaa osaamistaan. Tiimit ryhtyivät kiinnittämään enemmän huomiota varhaiskasvattajien erityisosaamiseen ja sen hyödyntämiseen. Hyödyntämällä jokaisen varhaiskasvattajan erityisosaamista helpotettiin samalla toisten työtaakkaa.

”Löydettiin video vuodelta 1997, ja tajuttiin, että täähän on just sitä dokumentointia.”

H2V3

”Kyllä se nous sieltä et sitä ei oo vaan miettiny et ihan oikeesti tää kuuluu siihen.” H2V5

”Kyl se nopeuttaa ja helpottaa paljon kun ollaan käytetty jonkun vahvuuksia hyväks.”

H2V1

Olemassa olevan osaamisen tunnistamisen sekä uuden osaamisen kautta varhaiskasvattajille syntyi varmuutta omasta osaamisestaan ja heidän ammatillinen itseluottamuksensa vahvistui.

” Sellanen alkukankeuden mitä sä aattelit, mitä me nyt tehdään, osaanks mä mitään. Sit kun tajus, et kylhän mä teen näitä asioita ja sit se aika vaan autto tässäkin.” H2V1

”Kyllä meillä ainakin tuli semmonen, et onhan tätä nyt tehty ennenkin, et eihän tää nyt niin vaikeeta ookkaan.” H2V1

”Pedagogista dokumentointia on tehty ennenkin, mutta siitä ei oo käytetty tämmösiä sanoja. Et se et sä pääset sen kynnyksen yli, ni itää on ihan sitä samaa jota mä olenkin jo aikaisemminkin tehnyt ja sen jälkeen se helpottaa se tilanne. Et hei, et kylhän mä tän nyt osaan, et ei tää oo mikään maata mullistava asia mikä pitää opetella näin lyhyessä ajassa. Et se on tuonut sitä helppoutta siihen.” H2V2

Varhaiskasvattajien itsekriittisyys omaa osaamistaan ja toimintaansa kohtaan oli vaikuttanut erilaisten toimintatapojen käyttämiseen. Varhaiskasvattajien armollisuus itseään kohtaan lisääntyi kehittämishankkeen aikana ja tavoitteiden asettaminen liian korkealle väheni, minkä myötä käyttöön tuli monipuolisemmin erilaisia varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisen tapoja.

”On oppinu armollisuutta itselle.” H2V5

”Eihän mejän tartte tehdä samalla tavalla ku naapurit.” H2V1

”Myös se kynnyksen sen pedagogisen dokumentoinnin esittämiseen on madaltunut, et en mä nyt kehtaa näyttää muille tätä, vaan tää nyt nimenomaan kuuluu siihen, et tää pieni keskustelu mikä lapsen kanssa kirjaa ylös, ni myös se on sitä pedagogista dokumentointia, et ei sen tarvi olla mikään maata mullistava projekti.” H2V2



Varhaiskasvattajien asenne uuden oppimista kohtaan muuttui avoimemmaksi ja positiivisemmaksi. Kehittämishanke synnytti halukkuutta kokeilla uusia työtapoja ja innostusta uusien taitojen hankkimista kohtaan.

”Asenne oli tammikuussa ei niin innostunut, mutta kun päästiin projektiin, niin asenne on parantunut ja sitä tehdään nyt mielellään.” H2V1

”Taas ärsytti, et on toisten armoilla, ku sä et ite oo siellä Facebookissa, ni et pysty, et se on sellanen, mikä pitää ratkasta ens syksynä.” H2V1

Kehittämishankkeen aikana varhaiskasvattajien oman toiminnan reflektointi lisääntyi ja reflektion merkitys korostui. Varhaiskasvattajat havahtuivat pohtimaan omaa toimintaansa ja sen kautta muokkasivat sitä paremmin varhaiskasvatuksen tavoitteita vastaavaksi.

”Se muuttaa sun omaa sitä, et miten motivoi itseään johtamaan tai tekemään sellasta.” H2V6

”...Et siitä luopuminen on varmaan ollu suurin elämys koko tässä työhistoriassa.” H2V2

”Se mitä on ite jääny miettimään, et vielä enmmän voitais lasten kanssa paneutua siihen, et ku me otetaan niitä kuvia ja keskustellaan niistä, ni et se lapsi lähtis vielä enemmän niinku tutkii sitä kuvaa ja mihin niinku siitä päästäis vielä eteenpäin. Et voi päästä todella pitkälle lasten kanssa ku käy niitä kuvia läpi.” H2V2

Myös varhaiskasvattajien keskinäisten keskustelujen ja reflektion merkitys korostui kehittämishankkeen edetessä. Toisten varhaiskasvattajien näkemyksen kuuleminen ja yhteisen näkemyksen muodostaminen yhteisten keskustelujen avulla koettiin tärkeäksi. Vaikka kehittämishankkeen aikana pyrittiin lisäämään tilaisuuksia varhaiskasvattajien yhteisille keskusteluille, kokivat haastateltavat yksimielisesti mahdollisuuksia tällaiselle keskustelulle olevan päiväkotien arjessa selvästi liian vähän. Yhteisten keskustelujen ja reflektion tunnistettiin kuitenkin olevan elinehto työn kehittämiseksi ja osaamisen jakamiselle. Yhteisistä keskusteluista koettiin saatavan tukea omaan työhön ja niiden koettiin vähentävän varhaiskasvattajien kokemaa osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunnetta ja sitä kautta parantavan työhyvinvointia.

”Ei tää muuten oikeen kunnolla onnistu jos ei onnistu järjestämään siihen yhteistä aikaa.” H2V4

”Tai kuulee toisaalta senkin et ai, sulla on sama fiilis et miten sä selvisit siitä.” H2V1

”Kyl siit saa tukea omaan työhön.” H2V6

Lasten kehityksen näkyväksi tulemisen sekä yksilöinä että ryhmänä nähtiin kasvaneen pedagogisen dokumentoinnin käytön avulla. Pedagogisen dokumentoinnin tuodessa näkyvämmiin esiin lasten kehitystä ja tarpeita korostui varhaiskasvattajille pedagogiikan sekä työn suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen merkitys. Aikaa työn suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen käytettiin aiempaa enemmän.

”Se oli myös hyvä tässä projektissa, et huomasi, et jotain on opittu ja jotain osataan myös sanottaa et ne kuuluu sieltä lasten keskusteluista et miten minä olen tässä ryhmässä ja miten minä toimin et tästä projektista oli niinku hyötyä.” H2V4

”Ja on se mun mielestä silleikin muuttunut, että kyl siinä tarttee enemmän suunnittelua.” H2V4

”Et miettii enemmän sitä et mitä dokumentoi ja millä tavalla ja mitä sitte sen jälkeen.” H2V6

”Ja se on enemmän sitä pedagogista.” H2V4

Osaamisen jakamisen hyödyt tulivat esiin kehittämishankkeen aikana ja osaamisen jakamisen merkitys varhaiskasvattajien ammatillisen kehittymisen välineenä nousi esiin. Osaamisen jakaminen lisääntyi ja sen merkitys korostui. Työpajoissa jaetun osaamisen lisäksi varhaiskasvattajat jakoivat osaamistaan eri tavoin myös muissa arjen kohtaamisissa kuten kahvipöytäkeskusteluissa tai kouluttamalla toisiaan esimerkiksi teknisten välineiden käytössä. Erityisesti tiimien sisällä koettiin jaetun osaamista. Työyhteisössä jo olemassa olevan osaamisen jakamisen tarve koko työyhteisölle nousi esiin kehittämishankkeen aikana ja keskustelu osaamisen jakamisen tavoista ja käytänteiden kehittämisestä otettiin keskusteluun.

”Tuli keskustelua ryhmässä.” H2V1

”Varmaan sellanen yhteisöllisyys, et ollaan avoimia ja jaetaan sitä toisillemme sitä tietoa ja taitoa ja tukemista toiselle.” H2V6

”Ja nyt on sit hyvä jos kehittämispäivänä lisätään sitä osaamista et se se ei oo sen yhden ihmisen takana et jos joku on poissa ni se ei jää siihen.” H2V1

Myös varhaiskasvattajien tekemän yhteistyön hyödyt nousivat esiin kehittämishankkeen aikana. Tiimeissä tehtävän yhteistyön lisäksi kehittämishankkeen myötä heräsi ajatus laajemman ryhmien ja päiväkotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Yhteistyöllä koettiin saavutettavan varhaiskasvattajien työtaakkaa helpottavaa vaikutusta.

”...Ja tarttee enemmän työnjakoa, et miten mä teen tän, et vaik se on mun pääkopassa, ni mun pitää se kyl pukea sanoiksi, et toinenkin ymmärtää.” H2V4

”Et tän avulla voi päästä myös sellaseen ryhmien väliseen yhteistyöhön.” H2V6

”Kyllähän se helpottaa sitä työtaakkaa et ei tartte kaikkien käyttää aikaa saman asian suunnitteluun, kun riittää et yks sen tekee. Kun vaan aina hyödyntää sitä yhteistyön tekemistä.” H2V7

Lasten ja perheiden osallisuuden merkitys ja mahdollisuudet nousivat esiin kehittämishankkeen aikana. Uusien käytänteiden avulla yhteistyö perheiden kanssa lisääntyi ja lasten ja vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa vahvistui. Vuoropuhelua perheiden kanssa syntyi enemmän ja uusia keinoja vanhempien osallisuuden vahvistamiseksi otettiin käyttöön.

”Pääsee vähän, et ne lapset ehkä osaa kotona kertoa enemmän jotain, kun täällä mitä me haastatellaan.” H2V1

” Ei olla myöskään ennen vanhemmille, täällä talossa ainakaan, sitä pedagogista dokumentointia näytetty.” H2V4

”Plus siinä on hyvää, niinku vanhemmille hyvä mahdollisuus tehdä tutuksi näitä termejä muun muassa tämä laaja-alaisuus. Niinku ku sä käytät niitä, ni sit se tulee niinku konkreettisesti heillekin selväksi, ni kyl tulee sitä vuoropuhelua eri tavalla.” H2V 4

### 7.3.3 Tulokset

Kehittämishankkeen vaikutuksesta pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttö lisääntyi. Myös pedagogisen dokumentoinnin laadun koettiin parantuneen. Asenteet pedagogista dokumentointia kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi ja innostus pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttämiseen kasvoi. Uusien laitteiden ja välineiden käyttö sekä varhaiskasvattajien vahvuuksien hyödyntäminen pedagogisessa dokumentoinnissa lisääntyi. Pedagogisesta dokumentoinnista tuli suunnitelmallisempaa. Lasten ja vanhempien osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa vahvistui. Pedagogiseen dokumentointiin alkoivat aktiivisesti osallistua kaikki varhaiskasvattajat. Kehittämishankkeen avulla pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjen koettiin tulleen osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Pedagogisesta dokumentoinnista muodostui varhaiskasvattajille jatkuvasti käytössä oleva väline varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen on kuvattu tiivistetysti kuviossa 6.



Kuvio 7: Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen

Kehittämishankkeen vaikutuksesta varhaiskasvattajien tiedollinen ja taidollinen osaaminen lisääntyi. Olemassa olevaa osaamista tunnistettiin ja hyödynnettiin. Asenne uuden oppimista kohtaan muuttui myönteisemmäksi. Ammatillinen itsekriittisyys väheni ja itseluottamus parani. Ammatillinen reflektio lisääntyi ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan, suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen merkitys korostui. Osaamisen jakaminen lisääntyi ja yhteistyön merkitys korostui. Lasten ja perheiden osallisuuden tärkeys nousi esiin. Kuviossa 7 on kuvattu tiivistetysti kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajien ammatillisuuteen.



Kuvio 8: Kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajien ammatillisuuteen

Tutkimuspäiväkirjan aineistossa korostui, että varhaiskasvattajien asenne pedagogista dokumentointia kohtaan muuttui kehittämishankkeen edetessä myönteisemmäksi. Pedagogisen dokumentoinnin määrä lisääntyi, työtavat monipuolistuivat ja laatu parani. Myös lasten ja vanhempien osallisuus pedagogisen dokumentoinnin prosessin eri vaiheissa vahvistui. Tutkimuspäiväkirjan aineistossa ilmeni varhaiskasvattajien välisten keskusteluiden merkityksellisyys ammatillisuuden kehittymisen näkökulmasta. Yhteinen keskustelu niin kaikkien kasvattajien kuin tiimienkin kesken koettiin tärkeäksi.

Myös tarve opettajien välisen yhteisen reflektion toteutumisesta korostui. Ajatus nykyistä laajemmasta varhaiskasvattajien ja lapsiryhmienvälisen yhteistyön kehittämisestä vahvistui. Kehittämishanke herätti varhaiskasvattajia pohtimaan lasten ja perheiden osallisuutta sekä oman työn suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen merkitystä. Varhaiskasvattajien pedagogisen menetelmän hallinta vahvistui ja sekä teoreettiset että taidolliset valmiudet lisääntyivät.

## 8 Tulosten tarkastelua

Toimintatutkimuksen tavoitteena ei muun laadullisen tutkimuksen tavoin ole ymmärtää ilmiötä vaan muuttaa sitä. Toimintatutkimus ei tuota yleistettävää tietoa vaan pyrkii ongelmanratkaisuun omassa toimintaympäristössään. (Kananen 2009, 102.) Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja juurruttaa sen käytäntöjä osaksi päiväkodin arkea. Opinnäytetyön kautta toteutunut pedagogisen dokumentoinnin kehittämishanke on edesauttanut sekä pedagogisen dokumentoinnin käytön kehittämistä että varhaiskasvattajien ammatillisuuden kehittymistä toimintaympäristössään.

Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on muun muassa demokratian lisääminen varhaiskasvatuksessa, lasten ja huoltajien toimijuuden ja osallisuuden tukeminen, varhaiskasvattajien ammatillinen kehittyminen sekä toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2015, 10). Tämän opinnäytetyön tulosten perusteella voidaan sanoa jokaisen edellä mainitun osa-alueen kehittyneen kehittämishankkeen aikana. Tulosten perusteella voidaan siis todeta tavoitteiden toteutuneen pedagogisen dokumentoinnin osaamisen kehittämisen osalta. Pedagogisen dokumentoinnin käyttö on kehittämishankkeen myötä tullut osaksi jokaisen varhaiskasvattajan arkea. Lopulliset tulokset siitä, juurttuuko pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttö osaksi varhaiskasvatusyksikön päivittäisiä käytäntöjä, on kuitenkin nähtävissä vasta tulevina vuosina. Kehittämishankkeen aikana syntyneen osaamisen, käytäntöjen ja pedagogisen dokumentoinnin vuosikellon avulla sille on onnistuttu luomaan otolliset edellytykset.

### 8.1 Pedagogisen dokumentoinnin toteutuminen

Tämän opinnäytetyön tutkimusaineisto osoitti, että pedagogisen dokumentoinnin käsite oli useille varhaiskasvattajille monin tavoin epäselvä. Haastattelussa tuli esille varhaiskasvattajien epävarmuus siitä, mikä kaikki on pedagogista dokumentointia. Varhaiskasvattajilla ei siis ollut riittävästi tietoa pedagogisen dokumentoinnin menetelmästä.

Pedagogista dokumentointia käsittelevän suomalaisen tutkimuksen (Rintakorpi 2018) sekä tämän opinnäytetyön tulosten mukaan varhaiskasvattajat käyttivät dokumentointia pääasiassa lasten toiminnan näkyväksi tekemisen välineenä. Saksalaisen tutkimuksen (Knauf 2017) mukaan pedagogista dokumentointia on pidetty toisinaan ennemminkin kasvattajan työn esittelynä, kun lapsen kokemuksen heijastamisvälineenä. Tämän opinnäytetyön haastateltavien kertoman mukaan toimintaa haluttiin

dokumentoinnin avulla tehdä näkyväksi varhaiskasvattajille itselleen, lapsille sekä vanhemmille. Vain pieni osa varhaiskasvattajista mainitsi käyttävänsä pedagogista dokumentointia oman työn tai lasten kehityksen ja tuen tarpeen arvioimisen välineenä.

Rintakorven laaja suomalainen tutkimus (Rintakorpi 2008) pedagogisen dokumentoinnin käytöstä osoittaa, että lähes 40 % tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvattajista ei käyttänyt pedagogista dokumentointia juuri lainkaan. Tämän opinnäytetyön aineiston perusteella myös tutkittavassa varhaiskasvatusyksikössä suuri osa varhaiskasvattajista käytti pedagogista dokumentointia hyvin vähäisessä määrin. Rintakorven (2018) tutkimuksen tavoin myös tämän opinnäytetyön haastateltavien mukaan pedagogista dokumentointia käytettiin kaikkein vähiten nuorimpien lasten kanssa. Osittain pedagogisen dokumentoinnin käytön vähäisyys johtui siitä, että menetelmä ei ollut varhaiskasvattajille tuttu ja tietoa siitä oli liian vähän. Pedagogista dokumentointia käyttäessään monet varhaiskasvattajat eivät tiedostaneet toteuttavansa pedagogisen dokumentoinnin menetelmää. Dokumentointia tehtiin kyllä jonkin verran, mutta muut pedagogisen dokumentoinnin prosessin osiot jäivät usein toteutumatta.

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen tavat vaihtelivat paljon varhaiskasvattajien ja tiimien välillä. Tärkeimpänä ja yleisimpänä dokumentointitapana varhaiskasvattajat mainitsivat valokuvat, joita laitettiin yleensä esille päiväkodin seinälle tai lasten kasvun kansioihin. Muita dokumentoinnin toteuttamisen tapoja olivat lasten askarteluiden ja töiden laittaminen esille päiväkodin seinille tai tallentaminen kasvun kansioihin, vanhemmille lähetettävät informatiiviset viikkokirjeet, erilaiset kyselyt, haastattelut, ääninauhoitukset sekä Facebook- ja Instagram-päivitykset. Myös jokaiselle lapselle laadittava varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma sekä tarvittaessa yhteistyötahoja varten laadittavat kuvaukset mainittiin yhtenä dokumentoinnin tapoina. Saksalaisessa Pedagogisen dokumentoinnin tutkimuksessa (Knauf 2017) selvitettiin dokumentoinnin tapoja, joista käytetyimpiä olivat kasvun kansiot, seinille laitettavat pääasiassa valokuvista koostuvat posterit ja esille laitettavat lasten työt. Kasvun kansiot sisälsivät muun muassa lasten askarteluja, täytettyjä haastattelulomakkeita, valokuvia ja nauhoituksia. Tutkituissa varhaiskasvatuksen yksiköissä dokumentointia käytettiin hyvin vaihtelevasti, vaikka itse dokumentoinnin tavat olivat yhtenevät. (Knauf 2017.) Samaan johtopäätökseen yhtenevistä dokumentoinnin toteuttamisen yleisimmistä tavoista ja sen vaihtelevasta toteuttamisesta eri tiimien ja varhaiskasvattajien välillä voidaan tulla myös tämän opinnäytetyön aineiston perusteella.

Dokumentoinnissa käytettävät välineet vaihtelivat saatavuuden mukaan. Suosituin väline dokumentoinnissa oli ryhmän älypuhelin, jota käytettiin erityisesti toiminnan valokuvaamiseen. Muiksi dokumentoinnissa käytettäviksi välineiksi haastateltavat mainitsivat päiväkodin tablettitietokoneen ja pöytätietokoneen. Osa tiimeistä käytti vaihtelevasti erilaisia välineitä ja osa ilmoitti käyttävänsä välineiden puuttumisen tai vähyyden vuoksi ainoastaan päiväkodin yhteistä digikameraa ja tietokonetta. Osa haastateltavista kertoi myös välineiden vähäisyyden tai puuttumisen vuoksi sekä opetuksen

monipuolistamiseksi käytössä olleen henkilökunnan omia laitteita mm. digikameroita, tablettitietkoneita ja älypuhelimia.

Aiemmat tutkimukset (mm. Rintakorpi 2016; Rintakorpi 2018; Knauf 2017) pedagogisesta dokumentoinnista ovat osoittaneet, että menetelmää käytetään hyvin vaihtelevasti. Myös tässä varhaiskasvatusyksikössä dokumentointia käytettiin hyvin vaihtelevasti eri tiimien ja varhaiskasvattajien välillä. Joissain tiimeissä dokumentoitiin päivittäin ja jotkut tiimit silloin tällöin. Toisissa tiimeissä dokumentointi oli suunnitelmallisempaa, toisissa dokumentointi taas tapahtui spontaanisti sopivan tilaisuuden tultua eteen. Varhaiskasvatuksen arjen tallentaminen koettiin vähäiseksi, kun taas kohokohtia kuten retkiä ja juhlia dokumentoitiin enemmän.

Pedagogista dokumentointia toteuttivat haastateltavien mukaan ammattinimikkeestä riippumatta kaikki varhaiskasvattajat vaikkakin varhaiskasvattajien pedagogisen dokumentoinnin määrä ja tavat vaihtelivat paljon yksilöiden välillä. Dokumenttien käsittelyssä ja tulkinnassa suurempi osuus oli lastentarhanopettajilla. Osa dokumenttien tuottamisesta, esimerkiksi viikkokirjeet tai varhaiskasvatus- ja esiopetuskeskusteluiden pitäminen ja kirjaaminen oli esimiehen tai organisaation johdon päätöksellä sovittu lastentarhanopettajien toteuttamisvastuulle.

Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Rintakorpi 2016; Rintakorpi 2018; Knauf 2017) lasten osallisuuden aste pedagogisen dokumentoinnin prosessissa vaihtelee. Rintakorven väitöskirjan (Rintakorpi 2018) tutkimustulosten mukaan lasten oma osuus dokumentoinnissa oli vähäinen. Samankaltaisuutta oli nähtävissä myös tämän opinnäytetyön aineistossa. Dokumentoitavat asiat valittiin yleensä aikuisjohtoisesti. Tätä perusteltiin varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnitelman toteutumisella. Lapsia otettiin joissain tiimeissä mukaan dokumentoitavien asioiden valintaan, mutta heidän mahdollisuutensa vaikuttaa olivat melko rajalliset. Lasten osuus dokumenttien tuottamisessa riippui dokumentoitavasta asiasta. Lasten osuus esimerkiksi askarteluiden tekemisessä oli suuri, mutta esimerkiksi valokuvaamisen hoiti yleensä aikuinen. Useat varhaiskasvattajat eivät olleet ajatelleet tarkemmin dokumenttien käsittelyä. Vaikka lasten osallisuuden merkitys dokumenttien käsittelyssä ja tulkinnassa tunnistettiin, dokumenttien tulkitseminen ja johtopäätösten tekeminen toteutui pääsääntöisesti vain yksittäisen varhaiskasvattajan toimesta tai jäi kokonaan tekemättä. Lapset osallistuivat vain vähäisessä määrin dokumenttien tulkintaan. Dokumenteista keskustelu yhdessä lasten, vanhempien tai kollegoiden kanssa koettiin vähäiseksi. Dokumenttien tutkimisen koettiin olevan työntekijöiden tai lasten itsenäisesti tapahtuvaa sekä vanhempien omaan kiinnostukseen ja aktiivisuuteen perustuvaa henkilökohtaista toimintaa. Dokumenttien tarkastelua ja tulkintaa tapahtui pääasiassa ilman, että varhaiskasvattajat olivat tietoisia omasta toiminnastaan. Ylipäättään dokumenttien tulkinta jäi usein tekemättä.

Varhaiskasvattajat toivat esiin monia hyötyjä, joita kokivat pedagogisen dokumentoinnin käytöllä voitavan saavuttaa. Lapsen omien onnistumisten näkyväksi tekeminen hänelle itselleen koettiin tärkeäksi. Lapsen koettiin saavan arvostusta osakseen ja sitä kautta myös hänen itsetuntonsa



vahvistuvan. Vanhemmille pedagogisen dokumentoinnin nähtiin toimivan toiminnan näkyväksi tekemisen ja tiedottamisen apuna. Sen nähtiin myös lisäävän avoimuutta päiväkodin ja kodin välisessä yhteistyössä. Lapsen kehityksen seuraaminen nähtiin vanhemman näkökulmasta toteutuvan pedagogisen dokumentoinnin avulla. Myös lasten tuen tarpeen arvioinnissa pedagogisella dokumentoinnilla nähtiin olevan keskeinen rooli. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 37) mukaan pedagogisen dokumentoinnin menetelmä toimii keskeisenä varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen menetelmänä. Pedagogisella dokumentoinnilla ei opinnäytetyötutkimuksen aineiston mukaan kuitenkaan ollut merkittävää roolia suurimman osan varhaiskasvattajista työssä. Varhaiskasvattajien puheissa dokumentointi nähtiin tietynlaisena ylimääräisenä työnä ja muun varhaiskasvatuksen lisänä. Samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan varhaiskasvattajien työssä pedagogisen dokumentoinnin rooli ei ole merkittävässä osassa ja pedagoginen dokumentointi nähdään eräänlaisena lisätyönä muun varhaiskasvatuksen ohessa, on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Rintakorpi 2016; Knauf 2017).

## 8.2 Pedagogista dokumentointia estävät ja edistävät tekijät

Väitöskirjatutkimuksessaan Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia (Rintakorpi 2018) Rintakorpi tutki muun muassa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ilmeneviä pedagogisen dokumentoinnin haasteita. Rintakorven tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvattajien pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista vaikeuttivat pula ajasta, välineistä ja osaamisesta. Samat esteet nousivat esiin myös tämän opinnäytetyötutkimuksen aineistosta. Pedagogista dokumentointia estäviä tekijöitä tuli ilmi useita, joista tärkeimmäksi koettiin jatkuva kiire ja ajanpuute. Riittävän ajan löytäminen pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen koettiin haasteelliseksi prosessin jokaisessa vaiheessa. Erityisesti mahdollisuuksien varhaiskasvattajien keskinäiseen yhteiseen reflektioon koettiin puuttuvan. Välineiden puute, laatu, hitaus, toimimattomuus ja epätarkoituksenmukaisuus koettiin haasteellisiksi. Varhaiskasvattajat kokivat välineitä olevan käytössä liian vähän ja niiden käytöstä jouduttiin usein vuorottelemaan toisten ryhmien kanssa. Välineiden mainittiin myös sijaitsevan väärissä paikoissa. Osaamisen puute, erityisesti digitaalisten laitteiden osalta, vaikeutti dokumentointia.

Rintakorpi on tutkimuksessaan Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises todennut, että yhtenä suurena käytännön ongelmana pedagogista dokumentointia toteutettaessa oli virallisten, selkeiden ja ajantasaisten ohjeiden puuttuminen kuvien jakamiseen päiväkodin ja kodin välillä (Rintakorpi 2016). Jatkuvasti muuttuvien ja vaikeaselkoisten lupakäytäntöjen koettiin myös tämän opinnäytetyötutkimuksen mukaan hankaloittavan ja toisinaan jopa estävän pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Sääntöjen ja lupatekstien koettiin olevan vaikeasti ymmärrettäviä niin varhaiskasvattajien, kuin vanhempienkin näkökulmasta. Lupakäytäntöihin liittyviä ongelmia ilmeni aina dokumentoinnista niiden julkaisuun saakka. Varhaiskasvattajat kokivat erityisen haasteelliseksi sellaisten

tilanteiden dokumentoinnin, jossa paikalla oli yhtä aikaa useita lapsia, joilla osalla dokumentointiin liittyvät rajoitukset olivat hyvin tiukkoja.

Muita haasteita Rintakorven tutkimuksen (Rintakorpi 2018) mukaan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa olivat vanhempien mukaan ottaminen, pedagogisen dokumentoinnin pitkäjänteinen käyttäminen sekä pedagogisen dokumentoinnin suuntaaminen uudelleen tilanteiden muuttuessa. Myös tässä opinnäytetutkimuksessa perheiden osallistumisen haluttomuuden koettiin vaikeuttavan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Varhaiskasvattajat kokivat, etteivät pysty korvaamaan kokonaan vanhempien osallistumattomuutta pedagogiseen dokumentointiin. Toimivia keinoja vanhempien osallistumisen lisäämiseksi ei koettu löytyneen. Sen sijaan haasteista pedagogisen dokumentoinnin pitkäjänteisessä käytössä tai uudelleen suuntaamisessa tilanteiden muuttuessa ei juurikaan mainittu. Havainnoinnin perusteella voidaan kuitenkin todeta, ettei pedagogisen dokumentoinnin pitkäjänteistä käyttöä erityisesti pienempien lasten kohdalla oltu juurikaan mietitty. Myös pedagogisen dokumentoinnin uudelleen suuntaaminen tilanteiden muuttuessa oli osoittautunut joidenkin varhaiskasvattajien kohdalla haasteelliseksi ja näissä tilanteissa oli päädytty uudelleen suuntaamisen sijasta lopettamaan prosessi kokonaan.

Tässä opinnäytetyötutkimuksessa mainittiin myös useita muita pedagogisen dokumentoinnin käytön haasteita. Henkilökuntavajeen nähtiin estävän pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Lapsiryhmästä nousevien haasteiden, haasteellisesti käyttäytyvien ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden koettiin vievän resursseja pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselta. Kiireellisten ja välttämättömämpien työtehtävien nähtiin vievän aikaa pedagogiselta dokumentoinnilta. Varhaiskasvattajat kokivat joutuvansa jatkuvasti priorisoimaan työtehtäviään mikä vaikutti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen negatiivisesti. Toiminnan jatkuvat keskeytykset vaikeuttivat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista keskeyttämällä tai lopettamalla sen siltä kertaa kokonaan. Lapsen luottamus varhaiskasvattajaan nähtiin tärkeänä sekä dokumenttien tallentamisen että niiden käsittelyn osalta. Pedagogisen dokumentoinnin mahdollistamiseksi koettiin tarvittavan riittävästi aikaa luottamussuhteen muodostamiseksi lapsen ja varhaiskasvattajan välille. Dokumenttien tulkinna haasteiden koettiin hankaloittavan pedagogista dokumentointia erityisesti pienempien lasten osalta. Ohjauksen, neuvonnan ja koulutuksen puute vaikeutti pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavien taitojen hankkimista. Jatkuvan kiireen ja ajanpuutteen vuoksi osaamisen jakaminen työntekijöiden kesken ei ollut onnistunut mikä vaikutti negatiivisesti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Riittävä ja todellisiin tarpeisiin vastaava koulutusta ei koettu olevan tarjolla. Esimerkiksi työnantajan tarjoamassa koulutuksessa käytettäviä sovelluksia ei ollut saatavissa päiväkotien laitteisiin.

Rintakorpi nostaa väitöskirjatutkimuksessaan (Rintakorpi 2018) esiin varhaiskasvatuksen kehittymisen kohti lapsilähtöisempää ja pedagogisempaa varhaiskasvatuksen prosessointia edellyttävän muun muassa hyvää pedagogista johtamista ja toimintakulttuurin muutosta. Myös tässä

opinnäytetyötutkimuksessa johtajuuden ja rakenteiden vaikutus pedagogista dokumentointia estävinä tekijöinä nousi esille. Haastateltavien mielestä päiväkodin rakenteissa ei oltu mietitty ja varattu riittävästi mahdollisuuksia pedagogiselle dokumentoinnille. Varhaiskasvattajat kokivat yleisesti työn sekä pedagogisen dokumentoinnin käytön vaatimusten lisääntyneen kuitenkin ilman, että he olivat saaneet riittävästi tukea sen toteuttamiseen. Rintakorpi tuo tutkimuksensa (Rintakorpi 2018) tuloksissa esiin johtajuuden riittämättömään laatuun vaikuttavan muun muassa päiväkodin johtajan liiallisen työmäärän ja pedagogiselta johtamiselta aikaa vievät hallinnolliset työt. Tämän johdosta pedagogista johtajuutta on aiempaa enemmän siirretty lastentarhanopettajille, joilla ei välttämättä ole siihen auktoriteettia tai halua, kun vallalla on idea ”kaikki tekevät kaikkea”.

Pedagogista dokumentointia edistäviksi tekijöiksi mainittiin työntekijöiden innostuneisuus ja kiinnostus aihetta kohtaan. Toimivat käytänteet ja lasten mukaan ottaminen sekä pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa nähtiin pedagogisen dokumentoinnin käyttöä lisäävinä tekijöinä. Jo olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen sekä osaamisen jakaminen nähtiin tärkeiksi. Myös velvollisuus pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselle sai varhaiskasvattajia lisäämään menetelmän käyttöä. Suurelle osalle varhaiskasvattajia pedagogista dokumentointia edistävien asioiden löytäminen osoittautui huomattavan vaikeaksi.

### 8.3 Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen

Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogiseen dokumentointiin varhaiskasvatusyksikössä voidaan tiivistää kahteen: pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käytön lisääntymiseen ja sen laadun parantumiseen. Näiden kahden asian toteutumiseen johtivat useat pedagogiseen dokumentointiin liittyvät muutokset.

Kehittämishankkeen aikana varhaiskasvattajien asenteet pedagogisen dokumentoinnin menetelmää kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi. Varhaiskasvattajan omalla asenteella ja arvostuksella pedagogista dokumentointia kohtaan nähtiin olevan yhteys pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttämiseen. Pedagogista dokumentointia ryhdyttiin käyttämään useammin ja sen toteuttamisen tapoja pohdittiin tarkemmin. Myös suhtautuminen pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittaviin uusien taitojen oppimista kohtaan muuttui positiivisemmaksi. Lähtötilanteen muutosvistarinta muuttui hiljalleen kiinnostukseksi uuden oppimista ja hyödyntämistä kohtaan.

Kehittämishankkeen aikana saatiin käyttöön uusia pedagogista dokumentointia helpottavia laitteita kuten älypuhelimia ja tablettitietokoneita, joiden käytön oppimisen ja aiempaa aktiivisemmän käyttämisen koettiin lisäävän pedagogien dokumentoinnin määrää ja siten parantavan sen laatua.

Sekä lasten että työntekijöiden innostus pedagogisen dokumentoinnin käyttöä kohtaan kasvoi hankkeen aikana. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen yhteydessä kasvaneen lasten innostuksen nähtiin tarttuvan myös varhaiskasvattajiin ja sitä kautta lisäävän pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista ja

parantavan laatua. Kehittämishankkeen aikana kynnys pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen madaltui. Tavoitteita ei asetettu enää liian korkealle vaan erilaiset dokumentoinnin tavat hyväksyttiin. Varhaiskasvattajat löysivät uusia, nopeampia tapoja dokumentoinnin toteuttamiseen.

Pedagogisen dokumentoinnin käytön koettiin muuttuneen kehittämishankkeen aikana suunnitelmallisemmaksi. Sen koettiin myös tehostuneen lisääntyneen ymmärryksen ja omaksuttujen uusien toimintatapojen ansiosta. Varhaiskasvattajien erityisosaamista pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa ryhdyttiin hyödyntämään aiempaa enemmän. Näillä tekijöillä oli sekä pedagogisen dokumentoinnin käyttöä lisäävää että sen laatua parantavaa vaikutusta.

Yhteisten pedagogiseen dokumentointiin liittyvien sopimusten tekemistä pidettiin tärkeänä pedagogisen dokumentoinnin lisäämisessä ja laadun parantumisessa. Koko yksikköä, päiväkotia tai tiimiä koskevien sopimusten ja aikataulujen tekemisen ajateltiin varmistavan pedagogisen dokumentoinnin toteutumista. Pedagogiseen dokumentointiin liittyvistä käytännöistä keskusteleminen tuli suunnitelmallisemmaksi ja osaksi tiimien arkea. Yhdessä varhaiskasvattajien kanssa kehitetty pedagogisen dokumentoinnin vuosikello koettiin hyödylliseksi ja sitä aiottiin jatkossa käyttää ja tarvittaessa muokata kulloisiinkin tarpeisiin sopivaksi. Visuaalisen mallin koettiin helpottavan pedagogisen dokumentoinnin rytmittämisessä ja asioiden muistamisessa. Päiväkodin yhteistä projektinäyttelyä, jossa pedagoginen dokumentointi toteutui tutkimalla yhdessä lapsen, vanhempien ja varhaiskasvattajien kanssa pedagogisia dokumentteja vuoden varrelta pidettiin merkittävänä tilaisuutena dokumenttien käsittelyyn ja lasten sekä heidän perheidensä osallisuuden lisäämiseen. Projektinäyttely päätettiin ottaa osaksi vuosittaisia tapahtumia.

Kehittämishankkeen aikana lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa vahvistui. Myös Rintakorven pedagogista dokumentointia käsittelevässä tutkimuksessa *Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises* todettiin pedagogisen dokumentoinnin käytön lisänneen lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta. (Rintakorpi 2016). Lasten osuus sekä dokumentoinnissa että dokumenttien käsittelyssä kasvoi kehittämishankkeen edetessä. Lasten kuulluksi tulemisen ja näkyväksi tekemisen koettiin lisääntyneen. Toiminnan koettiin pedagogisen dokumentoinnin avulla muuttuneen lapsilähtöisemmäksi. Pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käytöllä onnistuttiin vastaamaan paremmin varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin lasten osallisuuden toteutumisen osalta. Aiemman tutkimuksen mukaan niissä varhaiskasvatusyksiköissä, joissa lasten osallistuminen pedagogiseen dokumentointiin oli suurempaa myös itse dokumentointiprosessit olivat paljon kehittyneempiä (Knauf, 2017). Sama asia voidaan todeta myös tähän opinnäytetyötutkimukseen osallistuneiden tiimien välillä.

Myös vanhempien osallisuuden koettiin pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa vahvistuneen. Kuten Kaskela ja Kekkonen (2006, 27) toteavat, on osallisuus optio, joka rakentuu vanhempien ja varhaiskasvattajien vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvattajat kokivat lisääntyneen ja kehittyneen

pedagogisen dokumentoinnin avulla pystyvänsä välittämään vanhemmille aiempaa realistisempaa kuvaa varhaiskasvatuksesta ja lastensa arjesta päiväkodissa. Tekniikan lisääntyneen käytön myötä Instagramin ja Facebookin käytön aloittaminen ja lisääntyminen avasi vanhemmille uusia mahdollisuuksia päästä osaksi lastensa varhaiskasvatusta. Dokumenttien avulla keskustelu vanhempien kanssa ja päivän tapahtumista keskusteleminen koettiin helpommaksi. Varhaiskasvattajien työn koettiin välittyneen vanhemmille aiempaa paremmin pedagogisen dokumentoinnin avulla. Vanhemmille pedagogisen dokumentoinnin avulla välittyvän realistisemmän ja monipuolisemman kuvan varhaiskasvatuksesta koettiin auttavan vanhempia toiminnan arvioinnissa ja sitä kautta helpottavan varhaiskasvattajien työn kehittämistä ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Pedagogisen dokumentoinnin avulla toteutettava lasten ja vanhempien kanssa tehtävä varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen lisääntyi.

Kehittämishankkeen toteutuminen edellytti kaikkien varhaiskasvattajien osallistumista pedagogisen dokumentoinnin käyttöön. Varhaiskasvattajien sitoutuminen pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käyttöön lisääntyi kehittämishankkeen aikana. Varhaiskasvattajien luottamus siihen, että kaikki tiimin jäsenet ovat mukana toteuttamassa pedagogista dokumentointia lisääntyi. Pedagogisen dokumentoinnin vastuuta jaettiin tasaisemmin tiimiläisten kesken. Kehittämishankkeen myötä pedagogisesta dokumentoinnista muodostui varhaiskasvattajille yleisesti käytetty väline varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen laadun koettiin kokonaisuudessaan parantuneen. Kehittämishankkeen avulla pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjen koettiin tulleen osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Pedagogisen dokumentoinnin menetelmän käytön koettiin muuttuneen jatkuvaksi ja tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen toteuttamista. Pedagogisen dokumentoinnin arkipäiväistyminen näkyi myös siinä, että lapset olivat oppineet oma-aloitteisesti pyytämään pedagogisen dokumentoinnin käyttöä.

#### 8.4 Kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajien ammatillisuuteen

Aiemmassa suomalaisessa pedagogisen dokumentoinnin tutkimuksessa (Rintakorpi 2016) 71 prosenttia esikoulun opettajista mainitsi pedagogisen dokumentoinnin tukevan ammatillista kehittymistä. Tämän opinnäytetyön vastaajat toivat esiin useita pedagogisen dokumentoinnin kehittämishankkeen positiivisia vaikutuksia ammatillisuuteen.

Kehittämishankkeen myötä varhaiskasvattajien osaaminen lisääntyi. Sekä pedagogisen dokumentoinnin menetelmän omaksuminen että osaaminen muilla alueilla lisääntyi lasten haastaessa etsimään uutta tietoa mielenkiinnon kohteisiinsa ja projektien aiheisiin liittyen. Myös koko työyhteisölle järjestetyn koulutuksen ja sitä kautta yhteisen näkemyksen ja tietopohjan muodostumisen hyödyllisyys korostui. Teoreettisen osaamisen lisäksi myös taidollinen osaaminen uusien työtapojen omaksumisen myötä lisääntyi. Erilaisten työtä helpottavien materiaalien, välineiden, laitteiden ja ohjelmien hallinta lisääntyi. Kehittämishankkeen aikana varhaiskasvattajat oppivat tunnistamaan jo olemassa olevaa osaamistaan.

Tiimit ryhtyivät kiinnittämään enemmän huomiota varhaiskasvattajien erityisosaamiseen ja sen hyödyntämiseen. Varhaiskasvattajien asenne uuden oppimista kohtaan muuttui avoimemmaksi ja positiivisemmaksi. Kehittämishanke synnytti halukkuutta kokeilla uusia työtapoja ja innostusta uusien taitojen hankkimista kohtaan

Olemassa olevan osaamisen tunnistamisen sekä uuden osaamisen kautta varhaiskasvattajille syntyi varmuutta omasta osaamisestaan ja heidän ammatillinen itseluottamuksensa vahvistui. Myös Rintakorven pedagogista dokumentointia käsittelevässä tutkimuksessa (Rintakorpi 2016) esiopettajat mainitsivat pedagogisen dokumentoinnin käyttämisen hyötyinä ammatillisen itsevarmuuden lisääntymisen. Varhaiskasvattajien itsekriittisyys omaa osaamistaan ja toimintaansa kohtaan oli vaikuttanut erilaisten toimintatapojen käyttämiseen. Varhaiskasvattajien armollisuus itseään kohtaan lisääntyi ja tavoitteiden asettaminen liian korkealle väheni, minkä myötä käyttöön tuli monipuolisemmin erilaisia varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisen tapoja.

Järvisen ja Mikkolan (2015, 13, 17-18) mukaan lasten osallisuuden toteutuminen edellyttää, että aikuinen on valmis joustamaan omista toimintatavoistaan ja luovuttamaan osan vallastaan lapselle. Kehittämishankkeen aikana varhaiskasvattajien oman toiminnan reflektointi lisääntyi ja reflektion merkitys korostui. Varhaiskasvattajat havahtuivat pohtimaan omaa toimintaansa ja sen kautta muokkasivat sitä paremmin varhaiskasvatuksen tavoitteita vastaavaksi.

Myös varhaiskasvattajien keskinäisten keskustelujen ja reflektion merkitys korostui kehittämishankkeen edetessä. Toisten varhaiskasvattajien näkemyksen kuuleminen ja yhteisen näkemyksen muodostaminen yhteisten keskustelujen avulla koettiin tärkeäksi. Vaikka kehittämishankkeen aikana pyrittiin lisäämään tilaisuuksia varhaiskasvattajien yhteisille keskusteluille, kokivat haastateltavat yksimielisesti mahdollisuuksia tällaiselle keskustelulle olevan päiväkotien arjessa selvästi liian vähän. Yhteisten keskustelujen ja reflektion tunnistettiin kuitenkin olevan elinehto työn kehittämiseksi ja osaamisen jakamiselle. Yhteisistä keskusteluista koettiin saatavan tukea omaan työhön ja niiden koettiin vähentävän varhaiskasvattajien kokemaa osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunnetta ja sitä kautta parantavan työhyvinvointia.

Lasten kehityksen näkyväksi tuleminen sekä yksilöinä että ryhmänä nähtiin kasvaneen pedagogisen dokumentoinnin käytön avulla. Pedagogisen dokumentoinnin tuodessa näkyvämmiin esiin lasten kehitystä ja tarpeita korostui varhaiskasvattajille pedagogiikan sekä työn suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen merkitys. Aikaa työn suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen käytettiin aiempaa enemmän. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 37) ohjeistuksen mukaan varhaiskasvattajat ryhtyivät käyttämään dokumentoinnin avulla saatuja tietoja ja ymmärrystä aiempaa enemmän hyödyksi muun muassa oppimisympäristöjen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien, sisältöjen ja työtapojen muokkaamisessa lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaaviksi. Myös Rintakorven pedagogista dokumentointia käsittelevässä tutkimuksessa (Rintakorpi 2016) esiopettajat mainitsivat

pedagogisen dokumentoinnin käyttämisen hyötyinä oman työn arvioinnin sekä työskentelytapojen kehittämisen helpottumisen.

Osaamisen jakamisen hyödyt tulivat esiin kehittämishankkeen aikana ja osaamisen jakamisen merkitys varhaiskasvattajien ammatillisen kehittymisen välineenä nousi esiin. Osaamisen jakaminen lisääntyi ja sen merkitys korostui. Työpajoissa jaetun osaamisen lisäksi varhaiskasvattajat jakoivat osaamistaan eri tavoin myös muissa arjen kohtaamisissa kuten kahvipöytäkeskusteluissa tai kouluttamalla toisiaan esimerkiksi teknisten välineiden käytössä. Erityisesti tiimien sisällä koettiin jaetun osaamista. Työyhteisössä jo olemassa olevan osaamisen jakamisen tarve koko työyhteisölle nousi esiin kehittämishankkeen aikana ja osaamisen jakamisen tavoista ja käytänteiden kehittämisestä sopiminen otettiin keskusteluun.

Myös varhaiskasvattajien tekemän yhteistyön hyödyt nousivat esiin kehittämishankkeen aikana. Tiimeissä tehtävän yhteistyön lisäksi kehittämishankkeen myötä heräsi ajatus laajemman ryhmien ja päiväkotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Yhteistyöllä koettiin saavutettavan varhaiskasvattajien työtaakkaa helpottavaa vaikutusta.

Pajulammi (2014, 147-148) toteaa, että varhaiskasvatuksen parissa työskentelevillä aikuisilla on mahdollisuus tuoda lasten ääntä kuuluville omalla toiminnallaan. Lasten ja perheiden osallisuuden merkitys ja mahdollisuudet korostuivat varhaiskasvattajille kehittämishankkeen aikana. Uusien käytänteiden avulla yhteistyö perheiden kanssa lisääntyi ja lasten ja vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa vahvistui. Vuoropuhelua perheiden kanssa syntyi enemmän ja uusia keinoja vanhempien osallisuuden vahvistamiseksi otettiin käyttöön. Myös aiempi tutkimus osoittaa, että dokumentoinnin jakamisen avulla saadaan aikaan uutta keskustelua lasten perheiden kanssa mikä puolestaan edesauttaa lapsen oppimisprosessien syvällisempää ymmärtämistä ja luo syvempää perheyhteyttä (mm. Reynolds & Duff, 2016).

## 9 Pohdinta

Tutkimuksissa on osoitettu pedagogisella dokumentoinnilla olevan monia positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatukseen. Se muun muassa auttaa suunnittelu- ja kehittämistyössä sekä ammatillisessa kehittämisessä (Rintakorpi 2016), parantaa varhaiskasvatuksen ja oppimisen näkyväksi tekemistä, lisää osallisuutta ja luo keskusteluja lapsen elämästä ja oppimisesta (Rintakorpi 2016; Knauf 2017; Duff & Reynolds 2016), luo ylpeyttä lapsen saavutuksista sekä lapselle itselleen että perheelle ja vahvistaa lapsen positiivista minäkuvaa (Duff & Reynolds 2016). Suomessa pedagogisen dokumentoinnin tutkimus on ollut hyvin vähäistä, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) pedagoginen dokumentointi mainitaan tärkeäksi varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin välineeksi. Myös ulkomaista tutkimusta pedagogisesta dokumentoinnista on tehty vain vähän,

ja näiden tutkimusten tulosten siirtäminen Suomalaiseen varhaiskasvatukseen edellyttää kriittistä tarkastelua yhteiskunnan ja varhaiskasvatuksen eroista johtuen.

Tämän opinnäytetyön avulla on haluttu omalta osaltaan nostaa esiin pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksessa, lisätä pedagogisen dokumentoinnin suomalaista tutkimusta ja siitä käytävää keskustelua. Tässä luvussa on opinnäytetyön luotettavuuden ja eettisyyden lisäksi tarkasteltu tutkimustuloksia hiukan laajemmasta näkökulmasta. Tutkimustulosten tarkastelun yhteydessä on pedagogisen dokumentoinnin toteutumisen edellytyksinä kiinnitetty huomiota myös varhaiskasvattajien osaamisen kehittämisen sekä pedagogisen dokumentoinnin vaatimien resurssien toteutumisen tärkeyteen.

### 9.1 Opinnäytetyön luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijaa itseään. Siten luotettavuuden arvioinnin voidaan nähdä koskevan koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tämän opinnäytetyön kehittämishanke on toteutettu opinnäytetyöntekijän omassa työyhteisössä ja sen tarve lähti työyhteisön aloitteesta. Opinnäytetyön tekijällä on ollut kehittämishankkeen lähtökohtana todellinen halu kehittää oman työyhteisönsä osaamista ja toimia kaikin tavoin opinnäytetyön luotettavuutta lisäävästi. Tiedonantajiksi ja mukaan kehittämishankkeen toteuttamiseen kutsuttiin koko varhaiskasvatusyksikön kasvatusvastuullinen henkilöstö, joka myös kokonaisuudessaan osallistui kehittämishankkeen toteutukseen, mikä jo sinällään paransi kehittämishankkeen onnistumismahdollisuuksia ja opinnäytetyötutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että sen toteutukseen on varattu riittävästi aikaa ja hankkeen aikana on pystytty reagoimaan muuttuneisiin tarpeisiin.

Tutkijan objektiivisuus on olennainen kysymys laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on syytä kiinnittää huomiota havaintojen puolueettomuuteen ja luotettavuuteen. Miten paljon tutkijan on mahdollista ymmärtää ja kuulla informanteja omina itsenään ja kuinka paljon tiedonantajien kertomukset suodattavat tutkijan oman kehyksen läpi. Onkin aiheellista pohtia, onko opinnäytetyön tekijän yrityksistään huolimatta mahdollista olla täysin puolueeton. Opinnäytetyöntekijällä on jonkinlaisia etukäteisolettamuksia tutkittavista asioista. Aiemmin koetut asiat vaikuttavat aina vääjäämättä jossain määrin opinnäytetyön tekijän kehittämishankkeen aikana tekemiin tulkintoihin. On siis tärkeää tiedostaa, että myös tässä opinnäytetyötutkimuksessa opinnäytetyön tekijän aiemmat kokemukset, koulutukset, asenteet yms. väistämättä vaikuttavat tehtyihin valintoihin sekä tulkintoihin ja sitä kautta tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.)

Opinnäytetyön tekijän roolia toimijatutkijana voidaan kritisoida monellakin tapaa. Objektiivisuuden näkökulmasta on tärkeää kyetä tarkastelemaan asioita ja ilmiöitä ikään kuin ulkopuolisen näkökulmasta



ilman ennako-odotuksia. Toisaalta se seikka, että opinnäytetyöntekijä tuntee hyvin tutkittavan aiheen ja kehittämishankkeen kohteena olevan työyhteisön saattaa myös helpottaa tulkintaa ja auttaa oikeiden johtopäätösten syntymisessä. Prosessin toteuttaminen omassa työyhteisössä voi helpottaa monin tavoin mahdollisuuksia onnistua esimerkiksi tutustumisvaiheeseen menevää aikaa säästy, sopivien toiminnallisten menetelmien valitseminen työpajoihin helpottuu ja työyhteisön jäsenten kynnys selvittää vastauksia eteen tuleviin kysymyksiin ja ongelmiin madaltuu. Myös luottamuksen löytäminen saattaa olla helpompaa, kun tutkittavat kokevat toimijatutkijan tuntevan heidän työtään ja mahdollisuuksiaan. Voidaankin olettaa, että opinnäytetyöntekijän rooli sekä työyhteisön jäsenenä että toimijatutkija saattaa mahdollistaa jotain sellaista, mikä muuten olisi jäänyt saavuttamatta.

Toimintatutkimuksen ollessa kyseessä vaikuttaa kehittämishankkeen onnistumiseen ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuuteen väistämättä hankkeen vetäjän lisäksi myös muiden hankkeeseen osallistuneiden toiminta. (Eskola & Suoranta 1998, 222-223). Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää opinnäytetyön tekijän suhde tutkittavaan työyhteisöön. Opinnäytetyöntekijän aiempi työskentely kehittämisen kohteena olevassa työyhteisössä merkitsee sitä, että kehittämishankkeeseen osallistujien ja opinnäytetyön tekijän välille on jo ennalta muodostunut jonkinlainen suhde ja käsityksiä toisistaan. Nämä käsitykset saattavat vaikuttaa siihen, miten tai millaista tietoa osallistujat haluavat kehittämishankkeen aikana tuoda esiin. Toisaalta jo ennalta muodostunut luottamuksellinen ja mutkaton suhde saattaa auttaa osallistujia tuottamaan sellaista tietoa, jota ei muuten saavutettaisi.

Opinnäytetyön aineistoa on kerätty runsaasti usealla eri menetelmällä kehittämishankkeen eri vaiheissa. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, jolloin tutkittavasta ilmiöstä saatiin muodostettua laaja ja yhtenäinen kokonaiskuva. Haastattelussa sekä haastateltavilla että haastattelijalla oli mahdollisuus esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastatteluiden tukena muuna tutkimusaineistona käytettiin havainnointimuistiinpanoja sekä työpajoissa syntyneitä materiaaleja. Ennen tutkimuksen julkaisua tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus tutustua tutkimuksen tuloksiin ja esittää niistä kommentteja. Tutkimuksen tulokset lähetettiin sähköpostitse tutkimukseen osallistujille ja heillä oli kahden viikon ajan mahdollisuus kommentoida niitä joko kirjallisesti tai suullisesti. Kommenteista ilmeni, että tutkimukseen osallistujat kokivat tulosten olevan totuuden mukaisia. Opinnäytetyön aihe ja kehittämishankkeen sisältö koettiin ajankohtaiseksi, tarpeelliseksi ja hyödylliseksi.

Ryhmähaastatteluun osallistui vain lastentarhanopettajia mikä saattaa johtaa lastentarhanopettajien näkemysten painottumiseen ja sitä kautta tulosten luotettavuuden heikkenemiseen. Koko varhaiskasvatuksen kasvatusvastuullisen henkilökunnan näkemysten esiin saamiseksi haastatteluun osallistuvilla painotettiin jokaisen tiimin jäsenen näkemysten esiin tuomisen tärkeyttä. Tätä pyrittiin parantamaan antamalla haastattelun teemat ja tukikysymykset etukäteen tiimeihin pohdittavaksi. Ylös kirjattujen näkemysten esille tuominen haastattelussa jäi kuitenkin haastateltavien vastuulle.

Kehittämishankkeen aikaisen havainnoinnin avulla pyrittiin vahvistamaan haastattelussa ilmi tulleiden seikkojen paikkansa pitävyyttä.

Opinnäytetyön tekijän vakituinen työskentely yksikön toisessa päiväkodissa aiheutti havainnoinnin painottumista kyseisen päiväkodin toimintaan. Tämä saattoi heikentää havainnoinnin luotettavuutta koko yksikön osalta. Asian tiedostamisen avulla pyrittiin kuitenkin kiinnittämään erityistä huomiota myös yksikön toisen päiväkodin toiminnan havainnointiin. Havainnoinnin toimiessa sekundäärisenä aineistonhankintamenetelmänä voidaan opinnäytetyön tuloksia kuitenkin pitää riittävän luotettavina.

## 9.2 Opinnäytetyön eettisyys

Opinnäytetyötä tehtäessä opinnäytetyön tekijä on noudattanut sosiaalialan ammattihenkilön eettisiä ohjeita sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä.

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti luotettavaa ja hyväksyttävää sekä sen tulokset uskottavia vain silloin, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (TENK 2012, 6). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että opinnäytetyötä tehdessään opinnäytetyön tekijä on noudattanut rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta sekä tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä että tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Opinnäytetyössä on käytetty eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja noudatettu avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimusten tuloksia julkaistessa. Aineistonkeruumenetelmät on pyritty valitsemaan taloudellisiksi, tiedonantajien kannalta mahdollisimman vähän kuormittavaksi mutta samalla runsaasti tietoa antaviksi. Tutkimuksen toteutus on pyritty järjestämään siten, että se rasittaa mahdollisimman vähän työntekijöiden perustyötä. Lähdeviitteiden oikeellisuudesta on huolehdittu. Tutkimuksen aikana syntyneet tiedostot, tallenteet, muistiinpanot ja muu materiaali on säilytetty vain opinnäytetyön tekijän saatavissa ja ne tuhotaan opinnäytetyön valmistuttua. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu tilaajaorganisaatiolta ja opinnäytetyön osallistujat ovat antaneet kirjallisen suostumuksensa osallistumisestaan. opinnäytetyöhön. (TENK 2012, 6-7.)

Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on kiinnitettävä huomiota eettisiin kysymyksiin. Tutkimusta valmisteltaessa on harkittava ennakoitavissa olevia eettisyyteen perustuvia valintoja kuten riittävän tiedon antamista osallistujille tutkimukseen osallistumisesta päätettäessä, luottamuksellisuutta sekä tiedon tuottamisen ja analysoinnin menetelmiä. (Orb, Eisenhauer & Wynaden 2001, 94.) Opinnäytetyön aiheen valinta sai alkunsa työyhteisön tarpeista. Opinnäytetyön tekijää sitoo vaitiolovelvollisuus niin tutkijan, oppilaitoksen kuin organisaation näkökulmasta. Tutkimusta varten saatiin tutkimuslupa Helsingin kaupungilta. Opinnäytetyösuunnitelma hyväksyttiin oppilaitoksessa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siihen osallistujille annettiin riittävästi etukäteistietoa tutkimuksesta, jotta heillä oli mahdollisuus muodostaa käsitys tutkimuksen toteuttamisesta pystyäkseen päättämään omasta osallistumisestaan. Lisätietoa oli saatavilla opinnäytetyön tekijältä koko tutkimuksen ajan.

Tutkimukseen osallistuvilla oli oikeus kieltäytyä jostain toiminnan osa-alueesta tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa ilman seuraamuksia.

Opinnäytetyön tutkimusaineistoa kerättiin kahdella ryhmähaastattelulla. Haastattelut nauhoitettiin ääninauhalle, jonka jälkeen ne muutettiin tekstitiedostoiksi. Haastateltavien ja haastattelussa mahdollisesti esille tulevien muiden henkilöiden nimet ja muut tunnistetiedot poistettiin ja ääninauha tuhottiin sen jälkeen, kun haastattelu oli kirjoitettu tekstitiedostoksi. Aineistoa kerättiin myös havainnoimalla toimintaa ja tallentamalla syntyneitä dokumentteja. Tutkimuksen aikana syntyneet muistiinpanot, tiedostot, tallenteet ja muu aineisto säilytettiin vain opinnäytetyön tekijän saatavissa. Tutkimuksen päätyttyä ne tuhottiin.

Tutkijalla on vaitiolovelvollisuus tutkimuksessa ilmenneiden henkilötietojen suhteen. Henkilötietoja sisältävää aineistoa ei luovutettu tutkimuksen ulkopuolisille tutkimuksen missään vaiheessa. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoitiin tutkimusjulkaisuissa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tutkimusjulkaisuihin sisällytettiin suoria otteita haastatteluista.

Kehittämishankkeesta ja siihen liittyvistä haastattelusta informoitiin osallistujia etukäteen useampaan kertaan yksikön palaverissa sekä sähköpostitse. Osallistujille annettiin mahdollisuus kysymysten esittämiseen ja henkilökohtaiseen keskusteluun hankkeen vetäjän kanssa. Osa osallistujista hyödynsi tätä mahdollisuutta lisätiedon saamiseksi. Osallistujille annettiin etukäteen tutustuttavaksi saatekirje, jossa oli tarkempaa tietoa opinnäytetyöstä ja kehittämishankkeesta sekä allekirjoitettavaksi suostumus opinnäytetyötutkimukseen osallistumisesta. Haastatteluiden aluksi osallistujia vielä muistutettiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja haastattelun nauhoittamisesta sekä tietosuojasta.

### 9.3 Kehittämishankkeen ja opinnäytetyön tulosten pohdinta

Monin tutkimuksin todistettu ja yleisesti hyväksytty tosiasia on, että varhaiskasvatuksen taloudellinen vaikuttavuus yhteiskunnallisesti, sekä sen positiiviset vaikutukset lapsen ja hänen läheistensä elämään, niin nyt kuin tulevaisuudessakin ovat merkittäviä. Nämä vaikutukset edellyttävät kuitenkin konkretisoituakseen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatuksen laatu on suurelta osin riippuvainen varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisesta ja siitä, kuinka varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöjä toteutetaan päiväkotien arjessa.

Maailma muuttuu ja tieto lisääntyy jatkuvasti. Mukana kehityksessä pysyäksään varhaiskasvatuksen on kehityttävä mukana. Henkilöstön oppimisen valmiuksilla on suuri rooli kehittämistyössä.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta edellytetään kykyä ja halua syventää osaamistaan sekä oppia jatkuvasti uutta työelämän edellyttäessä yhä laajempaa osaamista. Työntekijöiden osaamisen ollessa varhaiskasvatuksen laadun perusta tulee myös työnantajan tuntee vastuunsa työntekijöiden osaamisen kehittämisen mahdollistamisessa. Koulutusten merkitystä vähättelemättä voidaan kuitenkin todeta

suuren osan oppimisesta tapahtuvan työpaikoilla osana niiden päivittäistä toimintaa. Osaamisen kehittyminen edellyttää mahdollisuuksia osaamisen jakamiseen työyhteisöissä. Tietojen, taitojen ja kokemusten hyödyntäminen vaatii myös niille luotuja tilaisuuksia. Työn kehittäminen yhdessä, osaamisen jakaminen ja vahvuuksien hyödyntäminen on niin yksilön kuin koko työyhteisön ja organisaationkin etu. Varhaiskasvatuksessa tällä osaamisen kehittämisellä on suora vaikutus varhaiskasvatuksen laadun paranemisen kautta lapsiin ja heidän perheisiinsä sekä koko ympäröivään yhteiskuntaan.

Tämän kehittämistyön tarve lähti työyhteisöstä, jossa koettiin tarvetta saada lisää tietoa ja työkaluja pedagogisen dokumentoinnin työmenetelmän toteuttamiseen. Varhaiskasvatus on keskellä jatkuvaa muutosta ja siinä mukana pysyminen edellyttää jokaiselta ammattilaiselta oman osaamisen, työtapojen ja menetelmien jatkuvaa tarkastelua, arviointia ja kehittämistä. Laadukas varhaiskasvatus perustuu vahvaan moniammatilliseen yhteistyöhön, jolloin olennaista on myös työn jatkuva kehittäminen yhteistyössä. Kehittämistyö toteutui toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävänä kehittämishankkeena, joka sopi luonteensa vuoksi toteutettavaksi päiväkotiympäristössä, missä sitoutuminen aikataulullisista syistä ja resursseista johtuen muun tyyppisiin tutkimuksiin on usein haasteellista. Kehittämishankkeen avulla tavoiteltiin jatkuvaa ja muutokseen tähtäävää toiminnan kehittämistä osana päivittäistä työskentelyä. Varhaiskasvattajien tuottamaa kokemustietoa hyväksi käyttämällä ja aktivoimalla heitä toimimaan sekä osallistumaan tasavertaiseen keskusteluun pyrittiin lisäämään varhaiskasvattajien osallisuutta ja demokratiaa. Kehittämishankkeen avulla tavoiteltiin tilannetta, jossa työn kehittäminen jatkuu vielä tulevaisuudessakin tämän ajallisesti rajatun kehittämishankkeen jälkeen.

Varhaiskasvattajien mukaan kehittämishanke sitoutti yhteisen tekemisen ja tavoitteiden asettamisen avulla toteuttamaan ja kehittämään pedagogista dokumentointia koko varhaiskasvatusyksikössä. Kehittämishankkeen koko toimintavuoden mittaisen keston koettiin soveltuvan päiväkotiympäristön hektiseen arkeen ja kohtuullisen työmäärän, yhteisten reflektiota hyödyntävien työpajatapaamisten sekä ennalta sovittujen aikataulujen ajateltiin tukevan arjen työtä. Kokonaisuudessaan toteutuneen kaltaisia kehittämishankkeita pidettiin hyvänä keinona luoda uutta tietoa ja osaamista varhaiskasvattajille ja työn kehittämistä pidempikestoisten ja yhteisöllisesti toteutettavien kehittämishankkeiden avulla pidettiin kannatettavana. Tämän opinnäytetyön toteutuminen toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävänä kehittämishankkeena ja siitä saadut kokemukset kannustavat menetelmän käyttämiseen myös muunlaisessa kehittämisessä päiväkotiympäristössä ja sen vaativissa olosuhteissa. On kuitenkin tärkeä huomioida, ettei mahdollisuutta kehittämiselle ole ilman siihen vaadittavaa riittävää motivaatiota ja resursseja. Jos siis halutaan kehittää toimintaa, on löydettävä myös halua löytää ratkaisuja erityisesti varhaiskasvatuksen kehittämiseen vaadittavan ajan järjestämiseen.

Opinnäytetyön tulosten perusteella voidaan todeta, että pelkän dokumenttien tallentamisen avulla ei päästä hyödyntämään dokumentteihin piiloutuneita mahdollisuuksia. Jotta pedagogisen dokumentoinnin hyödyt konkretisoituvat tulee sitä käyttää monipuolisesti. Tämä edellyttää kaikkien varhaiskasvattajien osallistumista ja sitoutumista menetelmän käyttöön. Tarvitaan myös vanhojen toimintatapojen uudelleen tarkastelua ja muokkaamista lasten ja perheiden osallisuutta vahvistaviksi. Jos dokumenttien käsittelyyn ei löydy aikaa tai niiden avulla ei saada aikaan muutoksia ajattelussa ja toimintatavoissa ei dokumenttien kokonaisyhtöytä saada irti.

Varhaiskasvatuksessa voidaan dokumenttien käsittelyn avulla ymmärtää paremmin niin lasta, lapsiryhmää kuin varhaiskasvatusta kokonaisuudessaan. Pedagoginen dokumentointi toimii yhtenä välineenä varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Sen avulla voidaan muun muassa lisätä lasten ja perheiden osallisuutta, auttaa varhaiskasvattajia työn suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä sekä tehdä varhaiskasvatusta yhteiskunnallisesti näkyväksi.

Tämän opinnäytetyön tulosten perusteella kehittämishankkeella on ollut pedagogisen dokumentoinnin määrää lisäävää ja laatua parantavaa vaikutusta. Varhaiskasvattajien osaamisen lisääntymisen myötä pedagogisen dokumentoinnin edut ovat nyt myös aiempaa enemmän kaikkien varhaiskasvatusyksikön kymmenien lasten sekä heidän perheidensä hyödynnettävissä. Mikäli tavoite pedagogisen dokumentoinnin menetelmän juurtumisesta jatkuvaksi työmenetelmäksi toteutuu tulevat menetelmän käytön positiiviset vaikutukset tulevaisuudessa moninkertaistumaan.

Kuten tämänkin kehittämishankkeen edetessä tuli huomatuksi: pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen on myös asennekysymys. Hyvinkin minimalistisilla välineillä ja resursseilla on mahdollista toteuttaa pedagogista dokumentointia. Luonnosta löytyvien materiaalien, kynän ja paperin avulla saadaan jo paljon aikaan. Varhaiskasvattajilta vaaditaan erityisesti halua kokeilla uutta ja muokata omia tuttuja ja turvallisia toimintatapoja. Tarvitaan taitoa ja uskallusta heittäytyä lapsen maailmaan. Pedagoginen dokumentointi on myös vahvasti oman toiminnan jatkuvaa reflektointia ja muokkaamista. Kehittämishankkeen vaikutuksia pedagogisen dokumentoinnin menetelmän aktiiviseen käyttöön jatkossa on vielä mahdotonta arvioida. Asennemuutoksen myötä voidaan kuitenkin olettaa ainakin joidenkin käytäntöjen jäävän osaksi päiväkotien arkea. Erään haastateltavan sanoin: ”Mehän ollaan kuitenkin alussa tästä, mut takasin ei oo paluuta vanhaan!”.

Tämän opinnäytetyön tulokset eivät sellaisenaan ole yleistettävissä. Voidaan kuitenkin olettaa, että opinnäytetyön kriittinen tarkastelu saattaa auttaa muita varhaiskasvatuksen tehtävissä toimivia pedagogisen dokumentoinnin kehittämisessä ja mahdollistamisessa. Kehittämishankkeen aikana kehitetty pedagogisen dokumentoinnin vuosikello on vapaasti sovellettavissa myös muiden varhaiskasvatuksen yksiköiden käyttöön.

Vaikka opinnäytetutkimus ei tuonut esiin uutta yleistettävää tietoa vahvisti se kuitenkin osaltaan aiemman suomalaisen pedagogista dokumentointia koskevan tutkimuksen tuloksia. Suomessa pedagogista dokumentointia on laajemmin tutkittu lähinnä Kati Rintakorven toimesta. Tämän opinnäytetyön ja Rintakorven tutkimuksen (Rintakorpi 2016) tulokset ovat hyvin yhdenmukaisia pedagogista dokumentointia estävien tekijöiden osalta. Vaikka tämän opinnäytetyön otos onkin suhteellisen pieni, on tuskin kyse vain sattumasta. Vain näitä esteitä poistamalla voidaan ratkaisevasti vaikuttaa pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen merkittävään lisääntymiseen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Tämän kehittämishankkeen aikana keskityttiin poistamaan pedagogisen dokumentoinnin esteitä kehittämisen kohteena olevassa varhaiskasvatusyksikössä siinä osin onnistuen. Muun muassa tiedollisen ja taidollisen osaamisen lisääntyminen, asennemuutos, vuosikellon kehittäminen sekä osaamisen hyödyntäminen lisäsivät pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista. Tarvitaan kuitenkin vielä paljon toimia, joita yksittäisten varhaiskasvattajien ja päiväkotien on mahdotonta yksin saada aikaan. Esimerkiksi jatkuvan kiireen ja ajan puutteen vähentäminen, lupa-asioiden selkiyttäminen, varhaiskasvattajien yhteisen suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajan järjestäminen sekä riittävien ja asianmukaisten välineiden hankkiminen on paljon riippuvaista kuntien ja yhteiskunnan varhaiskasvatuksen arvottamisesta. Pedagogisen dokumentoinnin ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys on laajalti tunnustettu, mutta edellytykset sen laadukkaalle toteuttamiselle ovat loppujen lopuksi kiinni yhteiskunnan määrittämistä mahdollisuuksista.

Opinnäytetyön edetessä korostui päiväkotityön ja kehittämisen yhdistämisen vaikeus. Arjen työssä tuntui olevan usein miltei mahdotonta löytää aikaa varhaiskasvattajien yhteiselle kehittämiselle. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia ja kehittää esimerkiksi palvelumuotoilun avulla yhdessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa päiväkotityön rakenteisiin soveltuva malli, jossa uuden tiedon omaksumista arjen työhön nivomalla varhaiskasvattajien yhteiskehittämisen avulla voitaisiin pitkäjänteisesti sitoutua yhteisölliseen kehittämiseen ja mahdollistaa pidempikestoiset kehittämisprosessit.

Jatkossa olisi myös kiinnostavaa tutkia kuinka tämän kehittämishankkeen vaikutukset ja tuotoksena toteutunut pedagogisen dokumentoinnin vuosikello mahdollisesti kehittyvät ja kuinka ne jäävät elämään osana varhaiskasvattajien ja päiväkotien arkea. Olisi siis mielenkiintoista selvittää millaisia pitkän aikavälin vaikutuksia kehittämishankkeella on. Kehittämishankkeeseen osallistuneilta varhaiskasvattajilta saadun myönteisen palautteen kannustamana olisi myös kiinnostavaa toteuttaa vastaavanlainen tutkimuksellinen pedagogisen dokumentoinnin kehittämishanke muutamassa muussa varhaiskasvatusyksikössä ja verrata siitä saatuja kokemuksia ja tuloksia tähän opinnäytetyöhön. Lisäksi olisi tärkeää tutkia millä keinoin pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen esteitä voitaisiin poistaa, jolloin menetelmän käyttöä olisi mahdollista lisätä.

Tämän opinnäytetyön yhteenvedona voidaan todeta, että pedagoginen dokumentointi toimii yhtenä välineenä varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja laadun varmistamisessa. Jotta pedagogisen dokumentoinnin hyödyt konkretisoituvat tulee sitä käyttää monipuolisesti. Jos dokumenttien käsittelyyn ei löydy aikaa tai sen avulla ei saada aikaan muutoksia ajattelussa ja toimintatavoissa ei dokumenttien kokonaisuhyötyä saada irti. Pedagogisen dokumentoinnin laadukas toteutuminen edellyttää investointeja erityisesti varhaiskasvattajien osaamisen kehittämiseen sekä kiireen vähentämiseen. Tarvitaan lisää resurssointia varhaiskasvatukseen, mikäli halutaan mahdollistaa sen pitkäjänteistä kehittämistä ja mahdollisuutta vastata olemassa olevien asetusten vaatimuksiin.

Lähteet

## Painetut

Duff, K. & Reynolds, B. 2016. Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, 44(1), pp. 93-100.

Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Lukijalle. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-10.

Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 1. - 2. painos 2002. Helsinki: WSOY, 181-205.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 220.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H. L. T. 2015. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-219.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Rovio, E., Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2010. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-202.

Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Kommunikatiivinen toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39-76.



Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2010. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 277-282.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Helsinki : Kopio Niini, 11-19.

Hietanen, O. & Jylhä, E. 2009. Oppiminen modernin työn menetelmänä. Teoksessa Tanskanen, I. & Nenonen, S. (toim.) Muutos, verkot ja verkostot. Oppivan työyhteisön solmukohdissa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 45-69.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi (Jyväskylä: Gummerus)

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

Hätönen, H. 2011. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen II. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY, 11-30.

Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18-48.

Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Teoksessa Sipilä, J. (toim.) Sosiaalipoliittinen. Socialpolitic. Social Policy. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. 1978. Helsinki: Sosiaalipoliittinen yhdistys, 37-71.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1. - 2. painos 2002. Helsinki: WSOY, 258-274.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto.

Kananen, J. 2015. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2009. Toimintatutkimus yritysten kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.

Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Mäkitalo, A., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: SOCCA pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus, 199-216.

Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-24.

Knauf, H. 2017. Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), pp. 19-35.

Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

L540/2018. Varhaiskasvatuslaki.

L410/2015. Kuntalaki.

L731/1991. Suomen perustuslaki.

L36/1973. Varhaiskasvatuslaki.

Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 92-102.

Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOY.

Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178-197.

Rintakorpi, K. 2016. Documenting with Early Childhood Education Teachers: Pedagogical Documentation as a Tool for Developing Early Childhood Pedagogy and Practises. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 36(4), pp. 399-412.

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus.

Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1. - 2. painos 2002. Helsinki: WSOY, 160-179.

Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.-2. painos 2002. Helsinki: WSOY, 102-124.

Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2011. ”Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä – mitä se lopulta tarkoittaa?”. Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca.

Viitala, R. 2006. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otava.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu oppiminen osaaminen. Helsinki: Oppilo.

## Sähköiset

Eurofound. 2015. Early childhood care: Accessibility and quality of services. Viitattu 28.6.2019.

[https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1512en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1512en.pdf)

Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2017. Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ja F. Bellour, toim.). Odense, Tanska. Viitattu 6.5.2019.

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf)

Hart, R. A. 1992. Children's Participation: from tokenism to citizenship. Unicef. Viitattu 6.10.2019.

[https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

Helsingin kaupunki. 2018. Yksikön toimintasuunnitelma. Varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty – Vartiokylä.

Viitattu 27.11.2019. <https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/Varhaiskasvatus/paivakodit/vartiokyla/toimintasuunnitelma2017-2018.pdf>

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Viitattu 3.4.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

Katajisto, M. 2010. Ammattiliiton näkökulmia ammatillisen ja vapaaehtoisen työn rajapintojen määrittelyyn. Viitattu 3.9.2019. [http://www.kansalaisareena.fi/Marjo\\_Katajisto.pdf](http://www.kansalaisareena.fi/Marjo_Katajisto.pdf)

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 29.9.2019. <https://thl.fi/documents/10531/136719/Tutkimus%202012%2072.pdf>

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Handbook. Viitattu 27.11.2019. <https://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>

Meyer, J. 2000. Using qualitative methods in health related action research. British Medical Journal, 320: 178-181. Viitattu 6.6.2019

<https://pdfs.semanticscholar.org/5b92/56503a84f30142cecc0a6ffeb67b96b4ab3.pdf>

Opetushallitus. Viitattu 6.10.2019. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi>

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Viitattu 27.11.2018.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynaden, D. 2001. Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), p. 93-96. Viitattu 2.6.2019.

<http://www.columbia.edu/~mvp19/RMC/M5/QualEthics.pdf>.

Polit, D. F. & Beck, C. T. 2010. *Essentials of nursing research. Appraising evidence for nursing practice.*

7th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Lippincott Williams & Wilkins. Viitattu 6.6.2019. <http://the-eye.eu/public/Books/BioMed/Essentials%20of%20Nursing%20Research%207th%20ed.%20-%20D.%20Polit%2C%20C.%20Beck%20%28Lippincott%2C%202010%29%20WW.pdf>

Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 24. Viitattu 27.11.2019.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229852/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruusuvuori, J & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa. Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja. E-kirja.* Tampere: Vastapaino.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, vol. 15, 107-117. Viitattu 6.10.2019. [https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848\\_shier2001.pdf](https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf)

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Viitattu 3.4.2019.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72906/Selv200772.pdf?sequence=1>

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. Viitattu 29.9.2019.

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>

Tarkka, K. 2018. Johdanto pedagogiseen dokumentointiin – videoluento 1. Opetushallitus. Viitattu 28.11.2019. <https://www.youtube.com/watch?v=-3q1-JUo0jM>

THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Hyvinvointi ja terveyserot. Viitattu 22.2.2018.

<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>

THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016. Lastensuojelun käsikirja. Lapsen osallisuus. Viitattu 27.11.2019. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 27.11.2019. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 26.6.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72924/Selv200707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. 2008. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 28.6.2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72906/Selv200772.pdf?sequence=1>.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 20.11.1989, tullut voimaan Suomessa 1991. Viitattu 27.11.2019. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

## Kuviot

Kuvio 1: Pedagogisen dokumentoinnin prosessi Opetushallituksen mukaan (Tarkka 2018) .....	18
Kuvio 2: Päiväkotityön keskeiset osa-alueet ja niihin sisältyvä ydinosaaminen Karilan ja Nummenmaan mukaan (Karila & Nummenmaa 2001, 33) .....	25
Kuvio 3: Opinnäytetyön tavoitteet .....	32
Kuvio 4: Kehittämistyön eteneminen .....	41
Kuvio 5: Pedagogisen dokumentoinnin toteutuminen .....	52
Kuvio 6: Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista estävät ja edistävät tekijät .....	54
Kuvio 7: Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen .....	68
Kuvio 8: Kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajien ammatillisuuteen .....	69

## Liitteet

Liite 1: Saatekirje .....	97
Liite 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta .....	98
Liite 3: Haastattelurunko, haastattelu 1 .....	99
Liite 4: Esimerkki haastattelun 1 analyysistä .....	100
Liite 5: Suunnitelma työpajojen sisällöistä .....	101
Liite 6: Haastattelurunko, haastattelu 2 .....	103
Liite 7: Varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylän pedagogisen dokumentoinnin vuosikello .....	104



## Liite 1: Saatekirje

Hyvä varhaiskasvattaja,

Opiskelen Laurea ammattikorkeakoulussa sosionomi (YAMK) tutkintoa sosiaalialan käytäntöjen asiakaslähtöinen kehittäminen koulutusohjelmassa. Teen opintoihini liittyvää opinnäytetyötä varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylässä, jossa kerään aineistoa opinnäytetyötutkimustani varten 15.10.2018-1.5.2019. Opinnäytetyön on tarkoitus valmistua vuoden 2019 loppuun mennessä. Opinnäytetyöni on osa varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylän vuosina 2018-2019 toteutuvaa pedagogisen dokumentoinnin kehittämisprojektia.

Opinnäytetyön aiheena on pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää pedagogisen dokumentoinnin osaamista ja juurruttaa sen käytäntöjä osaksi päiväkodin arkea. Yhdessä varhaiskasvattajien kanssa pyritään tunnistamaan, tukemaan ja kehittämään pedagogisessa dokumentoinnissa tarvittavia taitoja, sekä selvittämään pedagogisen dokumentoinnin käytön vaikutusta varhaiskasvattajan omaan ammatillisuuteen. Kehittämistoiminnan pohjalta luodaan malli pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen varhaiskasvatusyksikkö Kukkaniitty-Vartiokylässä.

Opinnäytetyön tutkimusaineistoa kerään kahdella ryhmähaastattelulla. Haastattelut nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelut kirjoitetaan tekstitiedostoiksi. Haastateltavien ja haastattelussa mahdollisesti esille tulevien muiden henkilöiden nimet ja muut tunnistetiedot poistetaan. Ääninauha tuhoetaan sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi. Aineistoa kerään myös havainnoimalla toimintaa ja aiheeseen liittyviä pedagogisia reflektiotapaamisia. Tutkimuksen päätyttyä havainnointimuistiinpanot ja ääninauhoista tehdyt tekstitiedostot tuhoetaan.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus kieltäytyä jostain toiminnan osa-alueesta tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Opinnäytetyössä ei julkaista materiaalia, joista yksittäisiä henkilöitä olisi mahdollista tunnistaa. Tutkimuksen aikana syntyneet muistiinpanot, tiedostot ja tallenteet säilytetään vain opinnäytetyön tekijän saatavissa ja ne tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua.

Tutkijalla on vaitiolovelvollisuus tutkimuksessa ilmenneiden henkilötietojen suhteen. Henkilötietoja sisältävää aineistoa ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille tutkimuksen missään vaiheessa. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuissa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tutkimusjulkaisuihin voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista.

Mikäli haluat lisätietoja tutkimuksesta, vastaan mielelläni kysymyksiin.

Mari Lehtinen  
opinnäytetyön tekijä

[mari.lehtinen@student.laurea.fi](mailto:mari.lehtinen@student.laurea.fi)

Päivi Marjanen  
opinnäytetyön ohjaaja, yliopettaja  
Laurea ammattikorkeakoulu

[paivi.marjanen@laurea.fi](mailto:paivi.marjanen@laurea.fi)

Liite 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

### **Tutkittavan suostumus opinnäytetyötutkimukseen osallistumisesta**

Olen perehtynyt tämän opinnäytetyötutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin. Ymmärrän, että osallistuminen on osa työyhteisöni ammatillista kehittämistä. Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumisestani. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa ilman seuraamuksia. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa opinnäytetyössä käyttää ja hyödyntää vain sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

---

Päiväys

---

Tutkittavan allekirjoitus

Nimen selvennys

---

Opinnäytetyön tekijän allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 3: Haastattelurunko, haastattelu 1

**Haastattelun teemat:**

1. Mitä on pedagoginen dokumentointi?
2. Millä tavalla pedagogista dokumentointia toteutetaan tällä hetkellä varhaiskasvatusyksikössämme?
  - Mitä dokumentoidaan?
  - Miten dokumentoidaan?
  - Milloin dokumentoidaan?
  - Kuka dokumentoi?
  - Miten dokumentoitavat asiat valitaan?
  - Millä välineillä dokumentoidaan?
  - Miten dokumentteja käsitellään?
3. Mitkä asiat estävät pedagogisen dokumentoinnin käyttöä?
4. Mitkä asiat lisäävät ja edistävät pedagogisen dokumentoinnin käyttöä?
5. Mitä hyötyjä pedagogisen dokumentoinnin käytöllä voidaan saavuttaa?
  - lapsen näkökulmasta?
  - huoltajan näkökulmasta?
  - varhaiskasvattajan näkökulmasta?

Liite 4: Esimerkki haastattelun 1 analyysistä

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Pedagogista dokumentointia estävät tekijät	<p>"Itse en tiedä, et vaik me ollaan saatu niit lupalappuja takaisin, niin miten mun pitäis niitä tulkita."</p> <p>"Se oli niin vaikeaselkonen se lomake, et en mä itsekkään ymmärtäny siitä."</p> <p>Alotuskeskustelussa kysytään luvat ja sit taas kysytään uudelleen.</p> <p>Ja tarkottako se lupa et nyt täksi kaudeksi vai onks tää niinku hamaan tappiin nii.</p> <p>Se oli todella vaikeeselon.</p> <p>Sun pitäis kysyä joka kerta erikseen joka tilanteesta etukäteen.</p> <p>"Ryhmässä voi olla lapsia, joita ei saa ollenkaan kuvata, niin miten pystyy nähdä vaivaa, kun sellasta kuvaa ei sais ottaa ollenkaan, ni sit joutuu jättää kokonaan dokumentoimatta, kun kaikissa tilanteissa ei oo vaan mahdollista sanoa, et hei sun pitää mennä pos tosta et saadaan kuva tai voitko olla ihan hiljaa, kun muiden laulua tai puhetta nyt äänitetään mut ei sun."</p> <p>Tätä nyt ei ainakaan voi laittaa naamakirjaan ku tosta haalarista sen voi tunnistaa.</p> <p>Me päästiin yhden pojan isovanhempien luo omenapuupuutarhaan ja oli ihana retki ja sit me mietittiin, et miten kiitetään heitä ja meil oli ihana kuva jota i sit voinu käyttää, mut meijän oli sit pakko tehdä oma lupalappu siitä, et ku se meni vieraille ihmisille.</p> <p>Mä en oikeesti tiedä mitä voi tehdä, ja mitä tää asia tarkoittaa tässä lupalapussa ja en ehkä ymmärrä ajatella joka asiaa.</p> <p>Monia variaatioita miten kuvia saa käyttää ja kaikki ei oo ees palauttanu sitä lappua.</p>	<p>Lupalomakkeiden tulkinnan vaikeus</p> <p>Lomakkeiden vaikeaselkoisuus</p> <p>Jatkuva lupien pyytäminen</p> <p>Lupalomakkeiden epäselvyys</p> <p>Lupalomakkeiden vaikeaselkoisuus</p> <p>Jatkuva lupien pyytäminen</p> <p>Lupien puuttumisesta aiheutuva dokumentoinnin vaikeus ryhmätilanteissa</p> <p>Kieltojen aiheuttamat rajoitteet</p> <p>Lupien pyytäminen erikseen erilaisiin tarkoituksiin</p> <p>Puutteellinen tieto säännöistä</p> <p>Lupien ja kieltojen erilaiset variaatiot lapsiryhmässä</p>	Lupa-asioihin liittyvät epäselvyydet

Liite 5: Suunnitelma työpajojen sisällöistä

### **1. Verkkokurssin kokemukset ja projektien aloitus ryhmissä**

Orientointitehtävä jana. Miten koet omaksuneesi ja käyttöön ottaneesi pedagogisen dokumentoinnin menetelmän tällä hetkellä.

Keskustelua pedagogisen dokumentoinnin verkkokurssista ja sen käytännöntoteutuksesta ryhmissä.

- Mikä hyvää?
- Mikä huonoa?
- Miten materiaaleja hyödynnettiin ja millaisiksi ne koettiin?
- Miten voi hyödyntää kurssin antia työssä jatkossa?
- Millaisia kysymyksiä heräsi?
- Jäikö jotain puuttumaan?
- Mitä kaipaisit jatkossa?

Projektin etenemisen selkeytystä ja aikataulusta sopimista.

Tehtävä: seuraavaan työpajaan mennessä päätökset projektin aiheista.

### **2. Haasteista mahdollisuudeksi**

Aivoriihirinki. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista estävien tekijöiden ratkaisuehdotusten esintää mukautetun aivoriihi-menetelmän avulla. Osallistujat kiertävät pareittain vuorollaan viidessä pohdintapisteessä. Jokaisessa pisteessä on 5 minuuttia aikaa keksiä ja kirjata ylös ratkaisuehdotuksia esitettyihin ongelmiin.

Saatuja ehdotuksia tarkastellaan mukaillen sata euroa-menetelmän avulla. Osallistujat rahoittavat saamillaan seteleillä kolmea parhaaksi kokemaansa ratkaisuehdotusta sen mukaan, kuinka hyväksi ja toteuttamiskelpoisiksi ne koetaan. Keskustelua aiheesta.

Projektien aiheiden esittelyä tiimeittäin. Jatkotoimenpiteiden pohdintaa.

Vapaamuotoista kokemusten jakamista ja yhteistä pohdintaa keskustellen kehittämisprosessiin liittyen.

Tehtävä: Kirjatkaa seuraavalle tapaamiskerralle ylös vähintään 5 hyvää käytäntöä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen tiimissänne ja valmistautukaa esittelemään ne lyhyesti muille seuraavassa tapaamisessa.

### **3. Hyvien käytänteiden jakaminen**

Ideapuu. Kootaan tiimien hyväksi kokemat käytänteet kirjallisina ”ideapuuhun” kaikkien nähtäville. Tiimit esittelevät parhaiksi kokemiaan ideoita toisilleen suullisesti kertoen.

Vapaamuotoista kokemusten jakamista ja yhteistä pohdintaa keskustellen kehittämisprosessiin liittyen.

Tehtävä 1: Valitkaa ideapuusta yksi tai useampi itsellenne tai tiimillenne uusi käytänne ja kokeilkaa sitä käytännössä.

Tehtävä 2: Pohtikaa ja kirjatkaa ylös, millaisia käytäntöjä olisi hyvä sopia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen yksittäisen työntekijän, tiimin sekä päiväkodin/yksikön näkökulmasta.

#### **4. Mallinnuksen työstö**

Dialogista keskustelua siitä millaisia sopimuksia tai ehdotuksia pedagogisen dokumentoinnin käytäntöihin liittyen halutaan varhaiskasvatyüksikössämme tehdä. Jokainen esittelee vuorollaan tiiminsä ajatukset ja ideat.

Pohditaan millaisessa muodossa malli pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisesta varhaiskasvatyüksikössä toteutetaan.

Tehtävä: Pohtikaa tiimeissä prototyyppiä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisesta varhaiskasvatyüksikössä. Kirjatkaa ylös mitä lisättävää, poistettavaa ja muutettavaa huomaatte. Valmistautukaa kertomaan ajatuksenne seuraavassa työpajassa.

Tehtävä jana. Merkitse janalle miten koet omaksuneesi ja käyttöön ottaneesi pedagogisen dokumentoinnin menetelmän tällä hetkellä. Verrataan edelliseen janaan ja tarkastellaan sekä pohditaan yhdessä mahdollisia muutoksia ja niihin johtaneita syitä.

Vapaamuotoista kokemusten jakamista ja yhteistä pohdintaa keskustellen kehittämisprosessiin liittyen.

#### **5. Mallinnuksen kommentointi ja projektien päättäminen**

Mallinnuksen prototyypin kommentointia ja kehittelyehdotuksia dialogisesti keskustellen.

Vapaamuotoista kokemusten jakamista ja yhteistä pohdintaa keskustellen kehittämisprosessiin liittyen. Projektien päättämisestä keskustelua.

Projektinäyttelyn suunnittelua vapaamuotoisesti keskustellen.

Palaute.

Liite 6: Haastattelurunko, haastattelu 2

**Haastattelun teemat:**

1. Kehittämishankkeen vaikutukset pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen
2. Kehittämishankkeen vaikutukset varhaiskasvattajan ammatillisuuteen
3. Kokemukset kehittämishankkeesta

