

”PEDAGOGISEN DOKUMENTOINNIN KAKKU”

Malli pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheeseen

Tiivistelmä

Tekijä(t) Huusko, Virve	Julkaisun laji Opinnäytetyö, YAMK Sivumäärä 76 sivua, 3 liitesivua	Valmistumisaika Syksy 2019
Työn nimi ”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” Malli pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheeseen		
Tutkinto Sosionomi (YAMK), Lapsi- ja perhepalveluiden kehittäminen		
Tiivistelmä <p>Tämä opinnäytetyö toteutettiin tutkimuksellisena kehittämishakkeena. Kehittämishankkeen kohdeorganisaationa toimi Vantaan kaupungin varhaiskasvatus. Tavoitteena kehittämishankkeessa oli tuottaa malli pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheeseen. Tarkoituksena oli sen avulla edistää pedagogisen dokumentoinnin käyttämistä. Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksessa käytettävä toiminnan suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen menetelmä. Siinä osallisuudella ja toteutetun toiminnan reflektoinnilla on keskeinen merkitys. Sen avulla toimintaa kehitetään lapsilähtöisemmäksi. Pedagogisen dokumentoinnin viitekehys perustuu Reggio Emilia -kasvatusajatteluun.</p> <p>Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksena. Aineisto kerättiin Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) -hankkeessa työskennelleiden Kota-opettajien kuudessa vertaistapaamisessa. Vertaistapaamisten yhteydessä järjestettiin neljä pedagogisen dokumentoinnin työpajaa, kehittävä vertaiskäynti ja yksi sähköpostin välityksellä käyty keskustelu. Työpajoissa käytettiin osallistavia menetelmiä (luovat ja toiminnalliset menetelmät). Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Kehittämishankkeen tulosten perusteella johtopäätöksenä syntyi ”pedagogisen dokumentoinnin kakku” -malli. Se kuvaa lähtökohtia, jotka on hyvä ottaa huomioon pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheessa. Sisällöksi mallille muodostui tulosten perusteella pienestä liikkeelle lähteminen sekä teemat tiimin sitoutuminen, menetelmän valinta, näkyväksi tekeminen ja osallisuudesta huolehtiminen.</p>		
Asiasanat varhaiskasvatus, pedagoginen dokumentointi, osallisuus, toimintakulttuurin kehittäminen, pedagoginen toiminnan suunnittelu		

Abstract

Author(s) Huusko, Virve	Type of publication Master's thesis	Published Autumn 2019
	Number of pages 76 pages, 3 appendices	
Title of publication “The cake of pedagogical documentation” A model for the initial phase of pedagogical documentation		
Name of Degree Master of Social Services, Development of Child and Family Services		
Abstract <p>This thesis was carried out as an investigative development project. The target organization of the project was the early childhood education and care (ECEC) of the city of Vantaa. The goal of the project was to develop a model for the initial phase of pedagogical documentation. The aim was that, when ready, the model could be used for facilitating deployment of pedagogical documentation.</p> <p>Pedagogical documentation is a method used in ECEC for planning, realization, assessment and development of activities. Key concept in pedagogical documentation are participation and reflection on realized activities. Pedagogical documentation can be used as a tool when developing activities towards more child-driven way. The framework of pedagogical documentation is based on Reggio Emilia -pedagogy.</p> <p>The project was realized as an action research. The material used for the thesis was acquired in six peer group meetings of the teachers who had participated in “Educational equality”-project (Kota). These meetings consisted of four workshops, one developmental peer visit and one e-mail discussion. Empowering methods (creative and functional methods) were used in the workshops. The material was analyzed using data-driven content analysis.</p> <p>The project resulted a model called “The cake of pedagogical documentation”. It describes the starting points which should be acknowledged in the initial phase of pedagogical documentation. The model emphasizes starting from small issues as well as themes of commitment to a team, selection of a method and activities of making visible and fostering participation.</p>		
Keywords Early childhood education, pedagogical documentation, participation, operating culture of ECEC, pedagogical planning of activities		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KEHITTÄMISHANKKEEN TAUSTA.....	3
2.1	Vantaan kaupungin varhaiskasvatus.....	3
2.2	Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) -hanke lukuvuonna 2018-2019.....	4
2.3	Pedagogisen dokumentoinnin yhteys Kota-hankkeeseen	5
2.4	Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite	5
3	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN TOIMINTA.....	7
3.1	Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja pedagogisen toiminnan suunnittelu	7
3.2	Osallisuus varhaiskasvatuksessa.....	10
3.3	Varhaiskasvatuksen laadun arvioiminen	14
4	PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI	17
4.1	Reggio Emilia -kasvatusajattelu	17
4.2	Pedagoginen dokumentointi työmenetelmänä	18
4.3	Pedagogisen dokumentoinnin prosessi.....	20
4.4	Etiikka ja tietosuoja pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä	23
5	TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT.....	25
5.1	Lähestymistapana toimintatutkimus	25
5.2	Aineiston keruumenetelmät.....	26
6	KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS.....	31
6.1	Kehittämishankkeen aikataulu	31
6.2	Vertaistapaamisten toteuttaminen.....	32
6.3	Aineiston analysointi	41
7	KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET	45
7.1	Alku- ja loppukartoitusten tulokset.....	45
7.2	Vertaistapaamisten tulokset.....	46
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA MALLI PEDAGOGISEN DOKUMENTOINNIN ALOITUSVAIHEESEEN.....	52
9	POHDINTA	58
9.1	Kehittämishankkeen arvioiminen	58
9.2	Kehittämishankkeen eettisyys ja luotettavuus	61
9.3	Kehittämishankkeen hyödynnettävyys ja jatkokehittämisehdotukset	64
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	77

1 JOHDANTO

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogisen dokumentoinnin käsite on varsin uusi. Se tuotiin ensimmäisen kerran esille vuonna 2016 julkaistuissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. (Mansikka 2019, 100.) Pedagoginen dokumentointi kuvattiin keskeisenä varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, kehittämiseen ja arviointiin liittyvänä työmenetelmänä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet olivat Suomessa ensimmäistä kertaa kuntia, kuntayhtymiä tai muita yksityisiä varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittavasti ohjaava asiakirja. Varhaiskasvatuksen järjestäjien on noudatettava varhaiskasvatussuunnitelman perusteita toimintaa toteuttaessaan. (Repo, Paananen, Mattila, Lerkkanen, Eskelinen, Gammelgård, Ulvinen, Hjelt & Marjanen 2018, 3.) Käsite tuntui varhaiskasvatuksen kentällä uudelta, sillä kaksi vuotta aikaisemmin ilmestyneissä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) termiä ei vielä käytetty lainkaan. Niissä mainittiin pelkästään dokumentointi toiminnan tallentamisen menetelmänä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 36.) Vuonna 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarkistettiin ja päivitettiin vastaamaan uutta varhaiskasvatustalakeia (540/2018). Pedagoginen dokumentointi säilyi suunnitelmassa edelleen keskeisenä varhaiskasvatuksessa käytettävänä työmenetelmänä. Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet astuivat voimaan 1.1.2019. (Opetushallitus 2019a; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.)

Pedagogisen dokumentoinnin juuret ulottuvat 1970-luvun Italiaan ja Reggio Emilia -kasvatusajatteluun. Sen sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys liittyy pedagogisen dokumentoinnin kiinteästi osaksi yhteisössä tapahtuvaa toimintaa. Pedagogisessa dokumentointiprosessissa lapset, vanhemmat ja kasvattajat ovat keskenään aktiivisia toimijoita. Pedagoginen dokumentointi siirtää varhaiskasvatuksen toteuttamista aikuislähtöisestä toiminnan toteuttamisesta lapsilähtöiseen suuntaan. (Rintakorpi 2018, 18, 52.) Pedagoginen dokumentointi asettaa vaatimuksen osallisuuden toteutumiseksi, mutta tarjoaa samalla mahdollisuuden itse osallisuudelle (Keskinen & Lounassalo 2011, 203).

Pedagoginen dokumentointi liittyy varhaiskasvatuksessa kiinteästi toimintakulttuuriin ja pedagogisen toiminnan toteuttamiseen ja lasten yksilöllisten tarpeiden ymmärtämiseen. Niiden kautta se läpäisee kaiken kasvuun, oppimiseen ja hoitoon liittyvät arjen tilanteet. Pedagogisen dokumentoinnin voi nähdä ajattelutapana, työvälineenä tai -menetelmänä, jonka avulla voidaan johdonmukaisesti suunnitella, toteuttaa, kehittää ja arvioida varhaiskasvatusta. Pedagoginen dokumentointi on reggiolaisen ajattelun tapaan koko ajan jatkuva prosessi, jossa lasten kuuntelemisella, joustavuudella, tiedon etsimisellä, vuorovaikutuksella sekä ymmärtämisellä on keskeinen merkitys. (Mansikka 2019, 103; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37; Giamminuti 2009, 33-35.) Rintakorven (2018, 18)

sanoin pedagoginen dokumentointi on ikään kuin kehkeytyvä opetussuunnitelma (progettazione), jossa aiemmat kokemukset luovat pohjaa uusille.

Suomessa pedagogiseen dokumentointiin liittyvää tutkimusta on tehty vielä varsin vähän verrattuna esimerkiksi Ruotsiin. Siellä pedagoginen dokumentointi on ollut osa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita jo vuodesta 1998 ja pedagogiseen dokumentointiin kytkeytyvää kehittämis- ja tutkimustyötä on tehty runsaasti. (Mansikka 2019, 101; Rintakorpi 2018, 21.) Pedagoginen dokumentointi on tällä hetkellä Suomessa ajankohtainen ilmiö. Varhaiskasvatukseen liittyvää keskustelua seuratessa huomaa, että pedagoginen dokumentointi kiinnostaa kasvattajia ja se on koulutuksen, tutkimisen ja kehittämisen keskiössä. Varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset haluavat osoittaa sen kautta ammatillista osaamistaan. (Mansikka 2019, 102.)

Kehittämishankkeen idea syntyi mielenkiinnosta aihetta kohtaan. Vantaan kaupungilla oli tarvetta aiheeseen liittyvälle kehittämishankkeena toteutettavalle opinnäytetyölle. Opinnäytetyöprosessin alussa kehittämishanke koettiin mielekkääksi yhdistää Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksessa käynnissä olevaan Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) -hankkeeseen. Kota-hankkeessa pedagoginen dokumentointi oli juuri valittu hankkeen arviointimenetelmäksi sen syklisen rakenteen vuoksi. (Åkerfelt 2018.)

Tavoitteena kehittämishankkeessa on tuottaa malli pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheeseen. Tarkoituksena sen avulla edistää pedagogisen dokumentoinnin käyttämistä. Rintakorven (2018, 5) mukaan 40% varhaiskasvatuksen kasvattajista ei käytä pedagogista dokumentointia työssään. Pedagogisen dokumentoinnin kautta varhaiskasvatuksen laatu nousee (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38, 61; Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2017, 66-67). Kehittämishankkeen tavoitteen ja rakenteen suunnittelu on tapahtunut yhteistyössä Vantaan varhaiskasvatuksen asiantuntijan kanssa. Sisällön suunnitteluun ovat hänen lisäksi osallistuneet Kota-hankkeessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN TAUSTA

2.1 Vantaan kaupungin varhaiskasvatus

Suomessa varhaiskasvatuksesta 85% tuotetaan kunnallisena palveluna. Kunnilla on vastuu varhaiskasvatuksen organisoimisesta ja toteuttamisesta valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmanperusteiden mukaisesti. (Vlasov 2018, 41.) Vantaalla varhaiskasvatus toteutetaan pääsääntöisesti päiväkodeissa. Varhaiskasvatus nähdään pedagogisesti painottuneena, suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana. Varhaiskasvatuksessa kasvatus, opetus ja hoito ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 6, 18; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 16.)

Vuoden 2019 alussa Vantaan kunnallisissa päiväkodeissa varhaiskasvatukseen osallistui 10 600 lasta (Halme 2019). Päiväkotien lisäksi varhaiskasvatusta toteutettiin Vantaalla perhepäivähoidossa, ryhmäperhepäiväkodeissa, kerhoissa, avoimissa päiväkodeissa sekä asukaspuistoissa. Päiväkodit, perhepäivähoitajat tai ryhmäperhepäiväkodit olivat joko kunnallisia tai yksityisiä. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 18.) Kunnallisia päiväkoteja vuoden 2019 alussa Vantaalla oli 125, joissa työskenteli yhteensä 1900 työntekijää (Halme 2019). Päiväkotien työntekijöinä toimivat varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, resurssivarhaiskasvatuksen erityisopettajat, taidepedagogit, kasvun ja oppimisen tuen lastenhoitajat sekä erilaiset avustajat. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 13.)

Vantaalla korostetaan koko varhaiskasvatuksen työyhteisön merkitystä päiväkodin toimintakulttuurin rakentamisessa ja kehittämisessä. Kaupungin tasolla varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kehitetään tarjoamalla henkilökunnalle mahdollisuuksia erilaisiin koulutuksiin. Koulutusten lisäksi säännöllinen oman ammatillisuuden arvioiminen ja reflektointi ylläpitävät työntekijöiden ammatillista tietoisuutta. Olemassa olevan osaamisen jakaminen sekä toimiviksi koettujen työtapojen sekä käytänteiden jakaminen ovat tärkeä osa ammatillista kehittymistä. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 37-38.) Vantaan kaupunki on kehittämismyönteinen työnantajana ja aktiivinen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kehittäjä. Vantaan varhaiskasvatuksessa kehittämistyön strategiset painopisteet valitaan aina muutamaksi vuodeksi kerrallaan. (Vantaa 2019a.)

Vantaalla varhaiskasvatuksen tulosalueella työskentelee oma varhaiskasvatuksen kehittämisspäällikkö (Vantaa 2019b) ja kaupungilla on käynnissä erilaisia varhaiskasvatukseen liittyviä hankkeita. Vuonna 2018 kaupungin varhaiskasvatus sai valtion avustusta kuuteen erilaiseen hankkeeseen. Näistä hankkeista yksi oli Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) – hanke (Vantaa 2019a). Vantaan kaupungin aktiivisuus kehittää toimintaansa jatkuu myös

tulevaisuudessa. Esimerkiksi syksyllä 2020 käynnistyy useita opetushallituksen tukemaa uutta hanketta. (Halme 2019.)

2.2 Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) -hanke lukuvuonna 2018-2019

Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) -hanke toteutui lukuvuonna 2018-2019 Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksessa Opetushallituksen valtionavustuksen tukemana. Hanke oli jatkoa edellisen 2017-2018 lukuvuoden opetus- ja kulttuuriministeriön tukemalle koulutuksellisen tasa-arvon resurssiopettaja –mallin kehittämishankkeelle. (Vantaa 2019c.) Tuosta hankkeesta saadut tulokset olivat olleet positiivisia ja malli oli koettu työyhteisöä tukevana. Hankkeen kautta saatu tuki oli kohdistunut tavoitteen mukaisesti lapsille luoden yhdenvertaisempia mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. (Kota-resurssiopettajamalli 2018.) Opetushallituksen tavoitteena oli valtionavustuksen kautta mahdollistaa erilaisia kokeiluja uudenlaisten toimintatapojen kehittämiseksi yleissivistävän koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta myös lukuvuonna 2018-2019. Vastaamalla paikallisiin haasteisiin, tarkoituksena oli tukea niitä oppilaita, joiden koulupolku oli katkeamisen vaarassa. (Opetushallitus 2019b.)

Vantaan kaupungilla valtionavustus kohdistettiin muun muassa Kota-hankkeeseen. Kota-hankkeen kautta Vantaan esiopetukseen ja sen parissa työskenteleviin varhaiskasvatuksen opettajiin, Kota-opettajiin. Tarkoituksena oli tukea ryhmässä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista ylimääräisen varhaiskasvatuksen opettajan, Kota-opettajan, työpanoksen avulla. Kota-opettajan ja esiopetuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien eritavoin painottuvien työnkuvien toivottiin tukevan ja täydentävän toisiaan. Työskentelyssä pyrittiin samanaikaisopetukseen ja pienryhmätoimintaan. Toimintamallin avulla haluttiin vahvistaa erityisesti monikielisten lasten koulutuksellista tasa-arvoa. (Kota kick off 2018.)

Kota-hankkeen parissa työskenteli lukuvuonna 2018-2019 kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa Kota-opettajana esiopetustyhmissä. Esiopetusryhmät sijaitsivat päiväkodeissa Vantaan alueilla, joissa oli paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ja perheitä. Hankkeen yhdyshenkilönä toimi Vantaan varhaiskasvatuksen asiantuntija. (Kota kick off 2018.)

2.3 Pedagogisen dokumentoinnin yhteys Kota-hankkeeseen

Kota-hankkeessa päädyttiin syksyllä 2018 käyttämään arviointi- ja kehittämismenetelmänä pedagogista dokumentointia. Kota-hanketta edeltäneessä koulutuksellisen tasa-arvon resurssiopettaja –mallin hankkeessa arviointimenetelmänä oli ollut käytössä Snadit Stepit, pienten askelten dokumentointimalli. Näiden molempien, Snadit Stepit ja pedagoginen dokumentointi, prosessit rakentuvat samanlaiseen kehittämisen sykliseen ja dokumentoituvaan ideaa. Kota-hankkeessa koettiin, että pedagoginen dokumentointi oli luonteva jatkumo Snadeille Stepeille. Siihen perehtyminen nähtiin mahdollisuutena arvioida kehittämistä kasvattajayhteisön lisäksi lasten kanssa. (Kota kick off 2018; Åkerfelt 2018.) Pedagogisen dokumentointiprosessin hyödyntäminen perusteltiin myös siitä näkökulmasta, että pedagoginen dokumentointi on suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen, Kota-opettajuuden ollessa osa tätä samaa toimintakulttuuria.

Toimintakulttuuri on kokonaisuus, johon vaikuttavat oppimisympäristön lisäksi muun muassa kaikki yhteisön jäsenet sekä työtavat, henkilöstön osaaminen ja kehittäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.) Rintakorpi (2018, 63) toteaa osuvasti pedagogisen dokumentoinnin yhteydestä toimintakulttuurin kehittämiseen:

”...pedagoginen dokumentointi on yhteydessä uusien mahdollisuuksien kehittämiseen ja uusien prosessien luomiseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan aktiivisesti vaikuttaa muutokseen. Kun tallentamisesta siirrytään kohti pedagogista dokumentointia, rakennetaan varhaiskasvatukseen toimintakulttuuria yhdessä tutkien, kokeillen ja oppien.”

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan ehdotuksena, edellä mainitussa kontekstissa, kehittämishankkeen toivottiin avaavan uusia näkökulmia pedagogisen dokumentoinnin käyttöön, käyttämiseen ja toteuttamiseen Vantaan varhaiskasvatuksessa laajemmin. Tärkeänä nähtiin erityisesti aloitusvaiheeseen ja käyttöönottoon liittyvien näkökulmien esille tuominen. (Åkerfelt 2018.)

2.4 Kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite

Opinnäytetyö toteutetaan tutkimuksellisenä kehittämishankkeena. Kehittämistoiminnan lähtökohtana on aina näkymät jostain uudesta ja paremmasta toiminnasta. Tavoitteena on muutos suhteessa aiempaan toimintaan ja tehokkaampien ja parempien toimintapojen löytäminen kuin aiemmin käytössä olleet. Kehittämistoiminta voi kohdistua muun muassa työntekijöiden ammatilliseen osaamiseen. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tutki-

musongelmat nousevat käytännön työelämästä. Vaikka tutkimuksellisella kehittämistoiminnalla halutaan saavuttaa konkreettinen muutos käytössä olevassa toiminnassa tai työskentelyssä, pyritään sillä myös tuottamaan uutta peruteltua tietoa. (Toikko & Rantanen 2009, 16.)

Tämän kehittämishankkeen **tarkoituksena** on edistää pedagogisen dokumentoinnin käyttämistä Vantaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tarkoituksena pedagogisen dokumentoinnin käyttämisen edistämiseksi on vaikuttaa positiivisesti varhaiskasvatuksen laatuun. Pedagogista dokumentointia käyttää Rintakorven (2018, 5) tutkimuksen mukaan vain 60% kasvattajista, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat vuodesta 2016 asti määritelleet ja velvoittaneet sen keskeisimmäksi varhaiskasvatuksessa käytettäväksi työmenetelmäksi. Pedagogisen dokumentoinnin nähdään lisäävän varhaiskasvatuksen laatua, muun muassa sen arviointiin perustuvan luonteensa ansiosta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38, 61.)

Tavoitteena kehittämishankkeessa on tuottaa malli pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheeseen. Tutkimusongelmana on kysymys, mistä pedagogisen dokumentoinnin toteutamisessa on hyvä lähteä liikkeelle. Mitkä ovat matalan kynnyksen näkökulmasta tärkeimmät asiat, jotka aloitusvaiheessa tulee huomioida, kun varhaiskasvatuksessa aloitetaan pedagoginen dokumentointi käyttöä lapsiryhmän toiminnan suunnittelun, arvioimisen ja kehittämisen välineenä. Kehittämishanke on osaltaan luomassa ymmärrystä pedagogisesta dokumentoinnista. Sen avulla syntynyt tieto esitellään kaikille Vantaan varhaiskasvatuksessa työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille tarjoamalla näkökulmia yhteiseen keskusteluun varhaiskasvatuksen koulutuksellisissa infopäivissä.

3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN TOIMINTA

3.1 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja pedagogisen toiminnan suunnittelu

Varhaiskasvatukseen toteuttamiseen keskeisesti vaikuttavia rakenteita ovat toimintakulttuuri ja pedagogisen toiminnan suunnittelu. Näiden käsitteiden määrittelemisen on tärkeää varhaiskasvatusta käsittelevien tutkimusten yhteydessä, sillä ne läpäisevät kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan. Toimintakulttuurista ja sen rakentumisesta linjataan velvoittavasti ensimmäistä kertaa vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Varhaiskasvatussuunnitelma perusteet 2018, 36; Costiander 2016.)

Toimintakulttuuri tarkoittaa yhteisön tapaa olla ja työskennellä yhdessä. Se on kiinteästi sidoksissa yhteisön historiaan, kulttuuriin ja vuorovaikutukseen. Toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttavat työtä ohjaavat normit ja säädökset, varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt, kasvattajien työtavat ja käytössä olevat työmenetelmät, vuorovaikutus sekä ilmapiiri. Näiden lisäksi henkilöstön osaamisella, ammatillisuudella, kehittämisotteella sekä johtamistavoilla on merkitystä toimintakulttuurin rakentumiseen. Koska toimintakulttuuri on sidoksissa moniin varhaiskasvatuksen sisätoihin, on sillä olennainen merkitys niin varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisessa kuin myös varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26-28; Costiander 2016.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu, kehittäminen ja arvioiminen kuuluvat kiinteästi toimintakulttuuriin. Pedagogisen ja tavoitteellisen toiminnan perustana ovat kasvattajien arvot, oppimiskäsitys ja ennen kaikkea kasvattajien toiminta- ja yhteistyötavat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22, 36-37.) Virkki (2015, 50-51) käyttää termiä pedagogiset prosessit kuvaamaan tätä kompleksista pedagogisen toiminnan kokonaisuutta. Pedagogiset prosessit vaikuttavat hänen mukaansa koko varhaiskasvatuksen rakentumiseen. Hän korostaa, että tutkimusten perusteella on huomattu, että kasvattajien käsitykset pedagogisista prosesseista vaikuttavat oleellisesti lasten osallisuuden kokemuksiin ja ne ovat selittäviä tekijöitä varhaiskasvatuksen laatuerojen tutkittaessa.

Niin toimintakulttuuria kuin pedagogisia toimintatapoja tulee säännöllisesti arvioida. Arvioinnilla varmistetaan, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Arvioinnista saatujen tuloksien avulla toimintaa voidaan kehittää toivottuun suuntaan. (Kronqvist 2017, 10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 29) toimintakulttuurin kehittämistä ja arvioimista tarkastellaan oppivan työyhteisön käsitteen kautta. Sillä tarkoitetaan sitä, että koko työyhteisö rohkaisee tarkastelemaan, kehittämään ja arvioimaan oman toiminnan vahvuuksia ja heikkouksia. Toimintakulttuuriin liittyvän oman työn jatkuva kehittä-

minen on tärkeää, sillä työn tekemisen tavat ovat nyky-yhteiskunnassa koko ajan muutoksen alla. Omaa työtä ja sen menetelmiä kehittämällä lisätään samalla omaan työhön liittyviä vaikutusmahdollisuuksia ja edistetään sen kautta omaa työhyvinvointia. (Hyppänen 2013, 170-171.)

Toimintakulttuurilla ja pedagogisella toiminnalla sekä niiden arvioimisella ja kehittämisellä on suora yhteys varhaiskasvatuksen laatuun. Kaikkien toimintakulttuurissa toteutettavien ratkaisujen tulee olla pedagogisesti perusteltuja. Eriytynyt merkitys toimintakulttuurin rakentumiselle ja laadun kehittämiselle on johtamisella. Pedagoginen johtaminen tukee toimintakulttuurin vahvistumista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28). Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii pedagogiselta johtajalta tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa sekä arviointia ja kehittämistä tukevaa työtettä (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 16). Kasvattajatiimin tasolla johtajuuden näkökulma heijastuu varhaiskasvatuksen opettajaan. Hänellä on vastuu oman ryhmänsä pedagogiikasta, sen laadusta, osallisuuden toteutumisesta sekä toimintakulttuurin rakentamisesta ja kehittämisestä (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkola 2018, 168).

Toimintakulttuuri luo varhaiskasvatuksessa perustan pedagogiselle ja tavoitteelliselle toiminnalle sekä suunnittelulle, kehittämiselle ja arvioimiselle. Pedagoginen, suunnitelmallinen toiminta läpäisee kaikki varhaiskasvatuksen kasvatus, opetus ja hoidon tilanteet. Pedagoginen toiminta toteutuu kaikissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Se koskettaa myös lasten ja henkilöstön välistä työskentelyä ja vuorovaikutusta. Onnistuakseen laadukas pedagogiikka edellyttää työntekijöiltä vahvaa ammatillista osaamista ja varhaiskasvatuksellista asiantuntemusta. Pedagogisen osaamisen perustana on kasvatus- ja varhaiskasvatustieteellinen tieto. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22, 36; Karila 2017, 9-11.)

Suunniteltaessa ja toteutettaessa pedagogista toimintaa on huomioitava, että toiminnan tulee antaa mahdollisuuksia lapsille osallistua ja vaikuttaa. Hyvin suunniteltu pedagoginen toiminta rakentuu lasten aikaisempien kokemusten ja jo opittujen tietojen ja taitojen perustalle ja lasten mielenkiinnonkohteista. Laadukkaasti suunniteltu pedagoginen toiminta kiinnittää huomiota lasten kohtaamisen merkitykseen sekä vuorovaikutukseen heidän kanssaan. (Karila 2017, 11; Turja 2017, 40.) Pedagogisen toiminnan suunnittelussa lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimisen lisäksi on huomioitava myös lasten yksilölliset tuen tarpeet. Johdonmukainen toiminnan dokumentointi, arviointi ja kehittäminen auttavat yksilöllisten tarpeiden kartoittamisessa ja laadukkaasti pedagogisen toiminnan suunnittelussa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36-37.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 23-24) varhaiskasvatuksen toiminnallista, pedagogista kokonaisuutta lähestytään laaja-alaisen oppimisen käsitteellä. Sillä tarkoitetaan sitä, että pedagoginen toiminta ei ole varhaiskasvatuksessa sidoksissa vain yksittäisiin perinteisiin oppimistuokioihin tai suunnitteluhetkiin. Laaja-alainen osaaminen ja oppimiseen liittyvät erilaiset osaamisalueet luovat lähtökohtia monipuoliselle pedagogiselle toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle. (Helin ym. 2018, 17.) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja pedagogisen toiminnan suunnittelun moninaista kokonaisuutta kuvataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen pedagogisen viitekehyksen näkökulmasta, joka on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36)

Toimintakulttuurin ja pedagogisen toiminnan suunnitteleminen, toteuttaminen ja kehittäminen vaatii tuekseen perusteltuja työmenetelmiä ja -välineitä. Pedagoginen dokumentointi tarjoaa yhtenä menetelmänä hyvän työkalun. (Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018, 39, 43.) Systemaattisen dokumentoinnin avulla on mahdollisuus muovata varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria toivottuun suuntaan (Giamminuti 2009, 6). Toimintakulttuurin muokkaaminen tukee samalla työntekijöiden motivaatiota pedagogisen ajattelun kehittämiselle. Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä tarvitaan kuitenkin vahvaa ammattitaitoa sekä

taitoa kohdata lapset sensitiivisesti tämän muutoksen eteenpäin viemisessä. (Heikka ym. 2018, 39, 43; Karila 2017, 11.)

3.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

”Lasten osallisuuden mahdollistaminen on luottamuksen osoittamista heitä kohtaan ja uskoa heidän toimijuuteensa” Turja (2018, 53).

Osallisuus on osallistumista, toimimista ja olemista. Se on liittymistä, kuulumista, yhteyttä, mukaan ottamista sekä vaikuttamista. (Isola, Kaartinen, Keemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Koto-Tokoi 2017, 3.) Lasten osallisuudella tarkoitetaan lapsen mukana oloa häntä itseään koskettavassa työssä. Osallisuus liittyy vahvasti lapsen henkilökohtaiseen kokemukseen ja se rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Osallisuus liittyy vahvasti johonkin kuulumisen tunteeseen ja se kuvataan usein yhtenä kasvamisen perusedellytyksenä. Lasten oikeus osallisuuteen on suojattu vahvasti lainsäädännöllä. Lakien perustalla on YK:n lasten oikeuksien sopimus. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2019a; Turja 2017, 65-66.) Uudessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 4§, 20§) korostetaan lapsen edun esisijaisuutta sekä lasten ja vanhempien osallisuudelle toteutumismahdollisuuksien järjestämistä. Lain yksi tavoite varhaiskasvatukselle on lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen sekä lasten kasvattaminen osaaviksi yhteiskunnan jäseniksi osallisuuden taitoja tukemalla. (Karjalainen 2017, 16.)

Varhaiskasvatuksessa osallisuuden rakentuminen liittyy vahvasti lapsikäsitteeseen ja toimintakulttuuriin. Osallisuuteen kannustava varhaiskasvatus ja toimintakulttuuri arvostavat lasta ja antavat lapselle mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja nähdyksi. Kasvattajat kohtaavat osallisuutta tukevassa ilmapiirissä lapset sensitiivisesti ja pysähtyvät kuuntelemaan heitä yksilöinä. He huomioivat lasten ajatukset, mielenkiinnonkohteet sekä tekevät ne näkyväksi. (Turja 2017, 65-66.) Kasvattajat antavat aikaa lasten kohtaamiselle ja kuuntelemiselle arjen pienissä hetkissä. Nämä pienet hetket ovat osa kasvatus-, opetus- ja hoitotilanteita. Mahdollisuuksia lasten sensitiiviselle kohtaamiselle ja osallisuudelle syntyy päivittäin esimerkiksi siirtymä-, ruokailu tai pukemistilanteissa sekä satunnaisissa kohtaamisissa päiväkodin käytävällä. (Karjalainen 2017, 16.)

Osallisuuden toteutumisella varhaiskasvatuksessa on merkitystä, sillä osallisuuteen oppimisella on kauas kantoiset seuraukset. Se opettaa lapsille itsestä huolehtimisen taitoja sekä toimimaan yhteiskunnan hyväksi. Osallisuuden kokemukset lisäävät lapsille sosiaalista pääomaa ja kykyä toimia asianmukaisesti tulevaisuuden maailmassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 25; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,

17; Tervonen 2009, 9-10.) Osallisuus sekä sitä edistävien ja ylläpitävien rakenteiden arvioiminen ja kehittäminen ovat kiinteä osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Osallisuuden teema kulkee läpi koko velvoittavien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden. (Brotherus & Kangas 2018, 20; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 23-24) lasten oppimista ja kasvamista, osallisuuden toteutumisen kautta, ympäröivän maailman toimijoiksi tarkastellaan osana laaja-alaisen oppimista.

Osallisuutta voidaan tarkastella useiden erilaisten teorioiden tai näkökulmien kautta. Varhaiskasvatuksessa käytetyimpiä osallisuuden malleja ovat Roger Hartin (1992) ja Harry Shierin (2001) mallit. Näissä malleissa osallisuuden kuvataan kasvavan vaiheittain vähitellen korkeammaksi. Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuudesta puhuttaessa tarkastellaan yleensä myös kasvattajien roolia, valtaa ja merkitystä osana sitä. Tämä tulee esille Shierin mallissa (taulukko 1). Siinä kasvattajien rooli nähdään tärkeänä osana lasten osallisuutta ja sen toteutumista. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 9; Oranen 2008, 10-12; Shier 2001, 108-110.)

TAULUKKO 1. Shierin (2001) osallisuuden portaat (Venninen ym. 2010, 10 mukaan tekstiit Leinonen)

Osallisuuden tasot	Avautuminen	Mahdollistaminen	Velvoittaminen
5. Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksen- tekoprosessissa	Oletko valmis jakamaan sinulle aikuisena kuuluvaa valtaa lasten kanssa?	Onko teillä toimintatapoja, joilla aikuiset ja lapset voivat jakaa valtaa ja vastuuta päätöksentekoprosessissa?	Voivatko aikuiset ja lapset jakaa valtaa ja vastuuta työyhteisösi päätöksentekoprosesseissa?
4. Lapset otetaan mukaan päätöksen tekoprosessiin	Oletko valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoprosessiin?	Onko sinulla toimintatapoja, joilla voit ottaa lapset mukaan päätöksentekoprosessiin?	Tuleeko lapset ottaa mukaan päätöksentekoprosessiin työyhteisössäsi?
3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon	Oletko valmis huomioidaan lasten mielipiteet toiminnassa?	Mahdollaistaako päätöksentekoprosessi lasten mielipiteiden huomioimisen?	Tuleeko lasten mielipiteille antaa niille kuuluva arvo työyhteisösi päätöksentekoprosessissa?
2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään	Oletko valmis tukemaan lasta ilmaisemaan näkemyksiään?	Työskenteletkö niin, että lapsen tukeminen ilmaisemaan näkemyksiään on mahdollista?	Onko lapsen mielipiteenilmaisun tukeminen osa työyhteisösi toimintaperiaatteita?
1. Lapset tulevat kuuluisiksi	Oletko valmis kuuntelemaan lasta?	Työskenteletkö niin, että lapsen kuuleminen on mahdollista?	Kuuluuko lapsen kuuleminen työyhteisösi toimintaperiaatteisiin?

Shierin mallin mukaan lasten osallisuus muodostuu vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Mallissa osallisuus jakautuu viiteen tasoon. Mallissa ei käsitellä lasten osallisuutta itsenäisinä toimijoina, minkä voi nähdä mallin puutteena. Itsenäisinä toimijoina lapset toimivat ja osallistuvat esimerkiksi omaehtoisen leikin aikana. Näkökulman lisääminen täydentäisi Vennisen ym. (2010, 9) mukaan Shierin mallin kokonaisuutta. Shierin mallin kuvaus osallisuudesta on kuitenkin kasvattajan roolin kannalta kattava. Sen avulla voidaan hyvin tarkastella osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksen arjessa, toimintakulttuurissa ja pedagogisessa toiminnassa. Shier ei ole suunnitellut mallia varsinaisesti varhaiskasvatustilaisuuksien pienten lasten osallisuutta silmällä pitäen, mutta sitä voidaan soveltaa heihin. Mallissa käytettävät käsitteet voivat varhaiskasvatuksessa tuntua osin vierailta, mutta niitä voidaan käyttää viiteitä antavina. (Turja 2017, 46; Venninen ym. 2010, 12; Shier 2001, 111-115.)

Mallissa osallisuus kasvaa alhaalta ylöspäin siirryttäessä. Liikkeelle lähdetään alhaalta ensimmäiseltä tasolta pyrkimyksenä päästä avautumisen, mahdollistamisen ja velvoittamisen kautta seuraavalle tasolle. Avautumisella tarkoitetaan kasvattajien halua toteuttaa osallisuutta tason vaatimalla tavalla. Mahdollisuus liittyy toteuttamisen mahdollisuuksien tarkastelemiseen ja velvoittaminen käytäntöihin sitoutumiseen. Sitoutuminen on edellytyksenä tasomallin seuraavalle tasolle pääsemisessä. Shier kuvaa YK:n lapsen oikeuksien toteutuvan vasta kolmannen portaan sitoutumisen jälkeen. (Venninen ym. 2010, 9-10; Shier 2001, 111.)

Shierin mallin tarkoituksena ei ole, että osallisuuden toteutumisessa edetään johdonmukaisesti ylöspäin ruudusta seuraavaan. Sen sijaan siinä voidaan palata taaksepäin ja laskeutua edelliselle tasolle tarpeen mukaan. Lasten sensitiivinen kohtaaminen, havainnoiminen ja lasten yksilölliset tarpeet huomioidaan osallisuutta toteutettaessa. Kasvattajat liikkuvat vuorovaikutuksessa lasten kanssa mallin tasoilla arvioiden koko ajan osallisuuden toteutumista ja omaa sitoutumistaan. (Venninen ym. 2010, 12; Shier 2001, 111-115.)

Mallissa esitettyjen kysymysten avulla voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen osallisuudelle tarjoamia mahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksen arki tarjoaa lasten osallisuudelle ja sen toteutumiselle erilaisia tilaisuuksia. Osallisuuden toteutumisen perusedellytyksenä on, että kasvattajat tunnistavat lasten erilaiset lähtökohdat osallisuudelle. Kasvattajien tehtävänä on muokata osallisuuden mahdollisuuksia niin, että kaikkien lasten edellytykset osallisuuteen täyttyvät. (Turja 2017, 44-53). Karjalainen (2017, 16) toteaa, että kasvattajan eettisenä velvollisuutena on pysähtyä kuuntelemaan jokaista lasta ja antaa jokaiselle lapselle mahdollisuus tulla kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi. Kasvattajien tulee huolehtia

siitä, että esimerkiksi lasten kehitykselliset tai kielelliset tuen tarpeet eivät ole esteenä osallisuuden toteutumiselle (Heikka ym. 2018, 35-37).

Osallisuuden pedagogiikkaan liittyy edellä kuvatun perusteella lapsen oikeus olla mukana suunnittelemassa toimintaa, vaikuttamassa häntä koskeviin asioihin sekä olla osana toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tällä tavoin toteutettu varhaiskasvatuksen pedagogiikka tukee lapsen itsetuntoa ja tarjoaa lapselle kokemuksen oman mielipiteen tärkeydestä sekä voimaannuttaa lasta oman elämänsä toimijana. Osallisuuden tulisi varhaiskasvatuksessa koskettaa toiminnan kaikkia osa-alueita. Varhaiskasvatuksessa osallisuuden näkökulma liittyy vahvasti ryhmään kuulumisen tunteeseen, ryhmän jäsenenä toimimiseen ja yhteisen toiminnan suunnitteluun. Lapset oppivat osallisuuden myötä ryhmässä kuuntelemaan toisia ja huomioimaan toisten ajatuksia. Kasvattajien on tärkeää osoittaa luottamusta lapsia kohtaan ja uskoa heidän mahdollisuuksiinsa aktiivisina osallistujina. (Heikka ym. 2018, 35-37; Turja 2017, 44-53). Osallisuuden toteutumisesta huolehdittaessa on tärkeää muistaa, että osallisuuteen kuuluu myös mahdollisuus kieltäytyä osallisuudesta tai osallistumisesta. Lapsilla tulee antaa mahdollisuuksia valita. Toisaalta kasvattajien on käytävä keskustelua siitä, milloin kieltäytyminen on mahdollista ja milloin puolestaan tarvitaan kasvattajien kannustamista ryhmän toimintaan osallistumiseen. (Roos 2017, 24.)

Osallisuutta lisäävä ja edistävä varhaiskasvatuksen pedagogiikka linkittyy kiinteästi toimintakulttuurin ja pedagogisen toiminnan kehittämiseen. Kasvattajien on oltava valmiita tarkastelemaan oman toimintaansa taustalla vaikuttavia tekijöitä. Heidän pohdittava ottavatko he lasten näkökulmat huomioon arjen erilaisissa tilanteissa. Lasten kuunteleminen ja osallisuuden lisääminen ei kuitenkaan tarkoita, että kasvattajat lakkaisivat suunnittelemasta varhaiskasvatuksen toimintaa. Tai sitä, että vastuu toiminnan suunnittelusta siirrettäisiin kokonaan lapsille. Sen sijaan toimintaa suunnitellaan siitä näkökulmasta, että lapsilla on oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Heikka ym. 2018, 43; Turja 2018, 54-55.)

Osallisuutta edistävän pedagogisen toiminnan suunnittelun työvälteenä toimii esimerkiksi pedagoginen dokumentointi. Sen omaksuminen toiminnan arvioimisen ja toteuttamisen välineeksi tarjoaa kasvattajille mahdollisuuksia kehittää omaa työskentelyään ja päiväkodin toimintakulttuuria osallisuutta lisäävään suuntaan (Helin ym. 2017, 17-18).

Lasten osallisuudesta huolehtimisen lisäksi kasvattajien on tarkasteltava vanhempien osallisuuden toteutumista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 10, 34) kasvattajia veloitetaan huomioimaan lapsen mielipiteen ja toiveiden lisäksi huoltajien odotukset varhaiskasvatukselle. Tätä korostetaan erityisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen yhteydessä. Kasvattajia ohjataan etsimään erilaisia keinoja osallisuuden toteutumiselle. Vanhempien näkemyksen selvittäminen kuuluu varhaiskasvatussuun-

nitelmäprosessiin. Varhaiskasvatuksessa vanhempien osallisuus toteutuu pääsääntöisesti päivittäisistä kohtaamisista kasvattajien kanssa. Vanhempien osallisuuden toteutumises- sa luottamuksellisella suhteella, avoimella vuorovaikutuksella sekä yhteistyöllä on tärkeä merkitys. (Repo ym. 2018, 116; Kyrönlampi & Karikoski 2017, 98.) Vlasov (2018, 89) tuo esille, että vanhempien rooli ja halu osallistua varhaiskasvatuksessa on muuttumassa yhteiskunnan ja varhaiskasvatuksen muutoksen myötä. Vanhemmat ovat tietoisempia varhaiskasvatuksesta heille niin sanotusti tarjottavana palveluna, mikä lisää paineita myös osallisuuden näkökulman huomioimiselle. Vanhempien ja kasvattajien havaintojen merki- tyksen voi nähdä sitä suurempana, mitä pienemmästä lapsesta on kysymys. Tämä lisää vanhempien mukaan ottamisen ja heidän osallisuuden toteuttamisen merkitystä havainto- ja pohdittaessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10, 34.)

Varhaiskasvatuksessa osallisuuden toteuttamisella on suuret tavoitteet. Lasten varhais- kasvatuksessa oppimansa tiedot ja taidot valmistavat heitä tulevaan. Ne opettavat lapsia aktiivisiksi toimijoiksi. Toimijoiksi, jotka oppivat ymmärtämään mahdollisuuksiaan vaikuttaa ympäröivän maailman tapahtumiin. Näiden taitojen oppiminen ja omaksuminen tapahtuu varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksessa toisten lasten, kasvattajien sekä ympäröivän ympäristön kanssa. (Helin ym. 2018, 11-14.) Osallisuuden huomioon ottava pedagogiikka ja sen toteutuminen on arjessa vielä kuitenkin haastavaa ja niukkaa. Osallisuuden ymmär- täminen ja lasten toimijuuteen uskomisen on sidoksissa aina siihen kulttuuriin, jossa sitä tarkastellaan. Päiväkodin toimintakulttuurissa osallisuus voi olla vain kuuntelemista ja las- ten konsultointia heitä koskeissa asioissa tai todellisia vaikutusmahdollisuuksia tarjoavaa osallisuutta, vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kohtaamista. (Karjalainen 2017, 17; Elfström Pettersson 2013, 232.)

3.3 Varhaiskasvatuksen laadun arvioiminen

Laatu ja sen hallinta liittyvät kiinteästi arvioimisen ja kehittämisen näkökulmiin. Arvioimi- sen ja kehittämisen avulla halutaan varmistaa palvelun hyvä laatu tai toiminnan jatkuva parantaminen. (Karvonen 2010, 9.) Käsitteenä laadun määrittelemisen ei ole yksiselitteis- tä tai helppoa. Laatu käsitteen kuvaaminen on aina riippuvainen sitä määrittävän tahon intresseistä ja näkökulmista sekä siitä aiheesta tai ilmiöstä, johon se liitetään. Laatu ja sen määrittely ovat kiinteästi sidoksissa aikaan ja paikkaan eli kontekstiin, jossa sitä tarkastel- laan, määritellään tai jäsennetään. Laatu määriteltäessä lähestytään käsitettä yleensä konkreettisen tavoitteen kautta. Esimerkiksi etsimällä vastauksia kysymyksiin mitä laatu on, miten sitä voitaisiin mitata tai kuinka laadun lisääntymisen voitaisiin arvioida. Määritte-

lyn lisäksi tätä laatuun liittyvää arviointia pidetään haastavana prosessina. (Alila 2013, 17, 37-38.)

Varhaiskasvatuksen laadun käsite liittyy tiiviisti pedagogiikan sekä toiminnan kehittämisen ja arvioimisen näkökulmaan. Kehittäminen ja arviointi voivat liittyä esimerkiksi varhaiskasvatuksen järjestäjien järjestämään varhaiskasvatustoimintaan, pedagogisiin työtapoihin, toiminnan sisältöön, oppimisympäristöihin tai lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantamiseen. Niillä kaikilla voidaan nähdä olevan merkitystä laadun rakentumisen kannalta. (Heikka, Hujala, Turja, Fonsén 2018, 68.)

Tutkimuksissa varhaiskasvatuksen laatua on usein vertailtu tapauskohtaisesti valittujen standartoitujen laadunarviointimittareiden avulla. Mutta laadun käsitteeseen liittyvää keskustelua ei Alilan (2013, 26-36) mukaan juurikaan ole käyty 2000-luvun alkupuolella. Pikkuhiljaa keskustelun ja tutkimuksen määrä on onneksi lisääntynyt. Varhaiskasvatuksen laatuun liittyvä tutkimus on pääsääntöisesti koskettanut jotakin yksittäistä ja tiettyä teemaa. Tutkimuksen lisääntyessä varhaiskasvatuksen laadun yhteyteen on liitetty näkökulmaa laadun kulttuurisuuden ymmärtämisestä. (Alila 2013,17, 26-27.)

Suomessa varhaiskasvatuksen laatua normittavat ja ohjaavat lasten varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset. Niiden lisäksi valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja esiopetussuunnitelman perusteet (2014) ovat olennaisia varhaiskasvatuksen laatua ohjaavia asiakirjoja. Niissä avataan laatuun liittyviä käsitteitä ja kehittämisen tavoitteita. (Alila 2013, 31-32.) Vuonna 2018 Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi, julkaisi Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Asiakirja pitää ensimmäistä kertaa sisällään laajan tutkimuskoonnin siitä, millaisista tekijöistä suomalaisen varhaiskasvatuksen laatu rakentuu. Siinä käsitellään muun muassa laadun varhaiskasvatustoimintaan liittyviä rakenne- ja prosessitekijöitä. (Vlasov, Salminen, Repo, Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila & Sulonen 2018, 11.)

Laadun rakennetekijät tarkoittavat niitä reunaehtoja, joiden rajoissa varhaiskasvatusta toteutetaan. Näitä ovat esimerkiksi työaikarakenteet, tilat ja varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat. (Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit 2019, 7.) Laadun prosessitekijöillä puolestaan tarkoitetaan sitä, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita sekä sisältöjä toteutetaan. Prosessitekijät liittyvät tiiviisti varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin kuvaaviin sisältöihin, joita ovat esimerkiksi lasten ja kasvattajien väliset vuorovaikutussuhteet, johtaminen sekä pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Prosessitekijöillä nähdään olevan suora yhteys lapsen kokemuksiin varhaiskasvatuksesta. (Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit 2019, 7.)

Mikään yksittäinen laatutekijä ei yksinään ole ratkaisevassa roolissa varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltaessa. Sen sijaan merkitystä on erilaisten laatutekijöiden kokonaisvaikutuksella. Keskeisiksi laatutekijöiksi tutkimuksissa on todettu henkilöstön koulutustason ja osaamisen. Mutta myös muilla tekijöillä kuten työoloilla ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksilla on vaikutusta laatuun. Tutkimukset painottavat sitä, että vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatuksen tuloksia arvioitaessa. Henkilöstön koulutustasosta ja osaamisesta puhuttaessa painottuvat ymmärrys ja ammatillinen tieto lasten kehityksestä, kyky organisoida pedagogisia tilanteita sekä kyky lasten sensitiiviseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Laadukkaassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa myös lapsilla ja vanhemmillä on mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. (Karila 2016, 5.) Laatuun liittyvä laadunarviointi tuo puolestaan esille varhaiskasvatuksen sen hetkistä tilaa ja tietoa toteutetusta varhaiskasvatuksesta. Laadunarviointi on tärkeä pohja kehittämistoiminnan suunnittelulle. (Hujala & Fonsén 2017, 324-326.)

Laadukkaan varhaiskasvatuksen yhtenä kriteerinä voidaan vielä nähdä lasten ja vanhempien tyytyväisyyden palvelun laatuun. Pihlainen, Reunamo & Kärnä (2019, 137-138) toteavat, että varhaiskasvatuksen laadun tarkastelun yhteydessä on kiinnitettävä huomiota lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen toteutumiseen. Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisella on nimittäin vaikutusta vanhempien kokemuksiin toteutuneesta varhaiskasvatuksesta. Nämä vanhempien tyytyväisyyden kokemukset ovat merkityksellisiä laatua tarkasteltaessa. Muiden arviointimenetelmien ohheen olisi heidän mukaansa otettava juuri sellaisia menetelmiä, jotka mahdollistavat säännöllisesti lasten ja vanhempien osallisuuden arvioinnissa.

Osallisuutta tukevana arviointimenetelmänä toimii esimerkiksi pedagoginen dokumentointi. Rintakorpi (2018, 63) toteaa, että pedagoginen dokumentointi tarjoaa mahdollisuuksia uuden kehittämiselle varhaiskasvatuksessa. Sen avulla voidaan kehittää ja luoda uusia, erilaisia prosesseja arjen varhaiskasvatuksessa. Havainnointiin ja arviointiin perustuvan pedagogiikan omaksumisella ja sen hyödyntämisellä toiminnan suunnittelun lähtökohtana voidaan nähdä olevan suoraan vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38, 61; Heikka ym. 2017, 66-67). Varhaiskasvatuksen laadun arvioiminen pedagogisen dokumentoinnin avulla liittyy tiiviisti varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöihin (Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit 2019, 7).

4 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

4.1 Reggio Emilia -kasvatusajattelu

Varhaiskasvatuksessa toteutettavan dokumentoinnin juuret ovat 1970 -luvun italialaisessa Reggio Emilia -kasvatusajattelussa, josta se on levinnyt ympäri maailmaa. Reggiolaisen ajattelun taustalla on ymmärrys sosiokonstruktivisesta oppimiskäsityksessä. Sillä tarkoitetaan, että tavoitteet ja sisällöt opetukselle muodostuvat sosiaalisesti rakentuvan ymmärryksen kautta. Lapset, kasvattajat, vanhemmat ja jopa lähiyhteisön jäsenet nähdään merkityksellisinä tämän sosiaalisen ymmärryksen rakentajina. Lapset nähdään syntymästään saakka aktiivisina, osaavina ja kykenevinä oppimaan uutta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Reggio Emilia -kasvatusajattelussa pedagogisen toiminnan suunnittelu ja sen toteuttaminen nähdään jatkuvana prosessina tai Rintakorven (2018,18) sanoin virtaavana matkana (progettazione). Jota voidaan kuvata toiminnan kautta kehkeytyvänä opetusprosessina. Prosessimaisuuden lisäksi joustavuudella, dialogisuudella, merkitysten sekä tiedon etsimisellä on Reggio Emilia -ajattelussa tärkeä merkitys. (Rintakorpi 2018, 18; Wien 2013, 2; Giamminuti 2009, 4-5.)

Dokumentit liittyvät oleellisesti Reggio Emilia -kasvatusajatteluun. Ne yhdistävät aiemmin opitun ja uuden oppimisen. Dokumentit tekevät oppimisen hetkistä näkyviä ja mahdollistavat arvon antamisen niille. Dokumenttien kautta toimintatapojen ja käsitysten arvioiminen ja ymmärtäminen sekä yhteinen keskustelu ilmiöistä onnistuu. Mikä puolestaan toimii pohjana uuden oppimiselle. (Rintakorpi 2019, 19.) Reggio Emilia -kasvatusajattelu liittää dokumentit kiinteästi osallisuuden toteutumiseen. Felck, Richmond, Sanderson & Yacovetta (2015, 4) kirjoittavat muun muassa Rinaldin (1998) sanoneen, että dokumentit ja niiden mahdollistava yhteinen keskustelu tarjoaa vanhemmille mahdollisuuksia osallistua toimintaan ja vaikuttaa kasvattajan ja vanhempien välisen suhteen muodostumiseen.

Reggiolaisessa ajattelussa dokumentteja ei käytetä lasten normatiiviseen arviointiin vaan niin sanotusti ymmärtämisen lisäämiseen. Lapset eivät koskaan ole reggiolaisessa toiminnassa arvioinnin kohteena. Sen sijaan dokumenttien avulla kasvattajille ja lapsille tarjoutuu tilaisuuksia tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa ja rakentaa yhteistä ymmärrystä niiden avulla. Huomioitava on, että dokumentit eivät sellaisinaan kuvaa yhtä oikeaa totuutta, vaan niiden avulla keskustellen asioita voidaan tarkastella erilaista näkökulmista. Se lisää niin kasvattajien kuin lasten ymmärrystä asiasta, ilmiöstä tai oppimistilanteesta. (Rintakorpi 2019, 19; Rinaldi 1998, Fleck ym. 2015, 4 mukaan.)

Reggio Emilia -kasvatusajatteluun liittyy oleellisesti juuri dokumenttien pohjalta ymmärryksen luominen reflektoiden. Ruotsissa tähän reggiolaiseen dokumentoinnin refleктоivaan

näkökulmaan liitettiin pedagogisen dokumentoinnin käsite. Käsitteen avulla haluttiin kuvaata prosessin kokonaisuutta. Ruotsista käsite on levinnyt laajemmin Suomeen ja muualle maailmaan. (Mansikka 2019, 107.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa dokumentointi liitettiin aikaisemmin vahvasti vain lasten tekemien tehtävien ja piirustuksien tallentamiseen ja saatetekstien kirjoittamiseen niiden yhteyteen. Ja toimintaa dokumentoitiin oikeastaan vain arjesta poikkeavissa tilanteissa, kuten erilaisissa juhlissa. Lapsia haastatteleamalla ja lasten töiden esille laittamalla toimintaa tehtiin näkyväksi vanhemmille ja päiväkodissa vieraileville. Erilaiset dokumentointitavat yleistyivät suomalaisessa varhaiskasvatuksessa Reggio Emilia -kasvatusajattelun rantautuessa Suomeen 1990-luvun alussa ja digitalisaation myötä 2000-luvulla. Syntyneitä dokumentteja ei kuitenkaan heti silloinkaan hyödynnetty toimintakulttuurin muokkaamisessa tai toiminnan arvioimisessa. Dokumentoinnissa pysyttiin toiminnan tallentamisessa ilman pedagogista tavoitetta. 2010-luvun tutkimuksissa dokumentointi alettiin liittää osaksi lasten osallisuudesta ja toimijuudesta käytävää keskustelua, pedagogista näkökulmaa sekä ruotsalaisten pedagogisen dokumentoinnin käsitteen kuvaamaa prosessia. (Mansikka 2019, 107, Rintakorpi 2018, 30-31.)

4.2 Pedagoginen dokumentointi työmenetelmänä

Pedagogisen dokumentoinnin viitekehys liittyy Reggio Emilia -kasvatusajattelun tavoin konstruktiviseen ja sosiaalisesti rakentuvaan oppimiskäsitykseen. Vygotskyn (1978) mukaan se tarkoittaa, että oppiminen ja tieto muodostuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (Brownw, Cutler, Debates, Gilkerson, & Stremmel, 2010, 49.) Pedagogisen dokumentoinnin prosessin nähdään näin ollen muokkautuvan aina suhteessa siihen sosiaaliseen maailmaan tai kulttuuriin, jossa sitä toteutetaan (Rintakorpi 2018, 16-17).

Pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen ajattelutapaa, keinoa tai työmenetelmää, jonka avulla voidaan kokonaisvaltaisesti suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää arjen toimintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37). Pedagogista dokumentointia hyödyntämällä tavoitteena on rakentaa ymmärrystä arjen pedagogisesta toiminnasta. Toiminnan sisältö ja päätöksenteonprosessi tulevat pedagogisen dokumentoinnin avulla näkyväksi kaikille varhaiskasvatuksen toimijoille (Dahlberg ym. 2001, Alnervik, 2018, 73-74 mukaan). Toiminnasta tehtyjen havaintojen ja otettujen dokumenttien pohjalta tehdään tulkintoja, joiden avulla uutta toimintaa suunnitellaan. Sen avulla tehdään varhaiskasvatuksen toiminnasta läpinäkyvää. Pedagoginen dokumentointi on arjessa toistuva prosessi. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen lapsilähtöisesti on pedagogisen doku-

mentoinnin perusajatus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37; Giamminuti 2009, 42.)

Keskinen ja Lounassalo (2011, 203) toteavat, että pedagoginen dokumentointi eroaa tavanomaisesta lapsihavainnoinnista siinä, että se kääntää kasvattajien työtä havaintojen tekemistä (diagnoosista) yhteiseen keskusteluun (dialogiin). Pedagoginen dokumentointi tarjoaa keinoja lasten kohtaamiselle, heidän näkemysten ja ajatusten selvittämiseksi ja osallisuuden toteutumiselle. Samalla se mahdollistaa lasten ja heidän vanhempiensa mukaan ottamisen. Parhaassa tapauksessa pedagoginen dokumentointi mahdollistaa osallisuuden kokemuksen syntymistä luoden samalla osallisuutta. Osallisuuden näkökulman kautta pedagoginen dokumentointi lisää lapsille ja vanhemmille varhaiskasvatusryhmään kuulumisen tunnetta. (Rintakorpi 2018, 15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37; Keksinen & Lounassalo 2011, 203.) Pedagogisessa dokumentoinnissa lapset nähdään pystyvinä ja osaavina osallistujina arjessa. He voivat osallistua niin dokumentointiin kuin myös arvioimiseen ja toiminnan suunnitteluun yhteistyössä kasvattajien kanssa. (Elfström Pettersson 2015, 234.)

Pedagogisen dokumentoinnin voi nähdä menetelmänä, työvälineenä tai ajattelutapana, jolla saadaan ymmärrystä varhaiskasvatuksesta. Sen kautta voidaan varhaiskasvatusta kehittää ja arvioida. Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muokkautuu lapsilähtöisempään suuntaan. Sen avulla ymmärrys lapsesta lisääntyy ja lapsen näkemykset saadaan selville. Näin kasvattajat pääsevät itse osallisiksi lasten oppimisprosessiin. Lapset saadaan myös mukaan vaikuttamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sekä siihen mitä tehdään ja millä keinoin varhaiskasvatuksessa toimitaan. (Rintakorpi 2018, 15, 35; Giamminuti 2009, 43.) Rintakorven (2018, 51-52) mukaan pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena ei kuitenkaan ole muokata toimintakulttuuria yksinomaan lapsilähtöiseksi niin, että unohdetaan aikuisten vastuu toiminnan järjestämiseen. Hänen mukaansa tarvitaan niin aikuis- kuin lapsilähtöistä toiminnan toteuttamista. Molempien huomioinen mahdollistaa sen, että toimintaa voidaan toteuttaa lapsilähtöisesti, mutta pedagoginen vastuu säilyy edelleen kasvattajilla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan pedagogisella dokumentoinnilla on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen merkitys. Mansikka (2019, 103) tarkastelee näiden kahden ulottuvuuden suhdetta pedagogisen dokumentoinnin sisällön ja prosessin näkökulmien kautta. Hänen kuvaama näkökulma on avattu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Pedagogisen dokumentoinnin sisältö ja prosessi (Mansikka 2019, 103)

	Sisältö (lapsilähtöisyys/osallisuus)	Prosessi (pedagogiikka)
Yksilö	Havainnoidaan ja dokumentoidaan lapsen elämysmaailmaa	Yksittäisten lasten kehityksen ja asetettujen tavoitteiden tukeminen esim. lapsen vasun kautta
Yhteisö	Havainnoidaan ja dokumentoidaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria	Yhteinen ymmärrys pedagogisen toimintakulttuurin kehittämisestä dokumentoinnin pohjalta

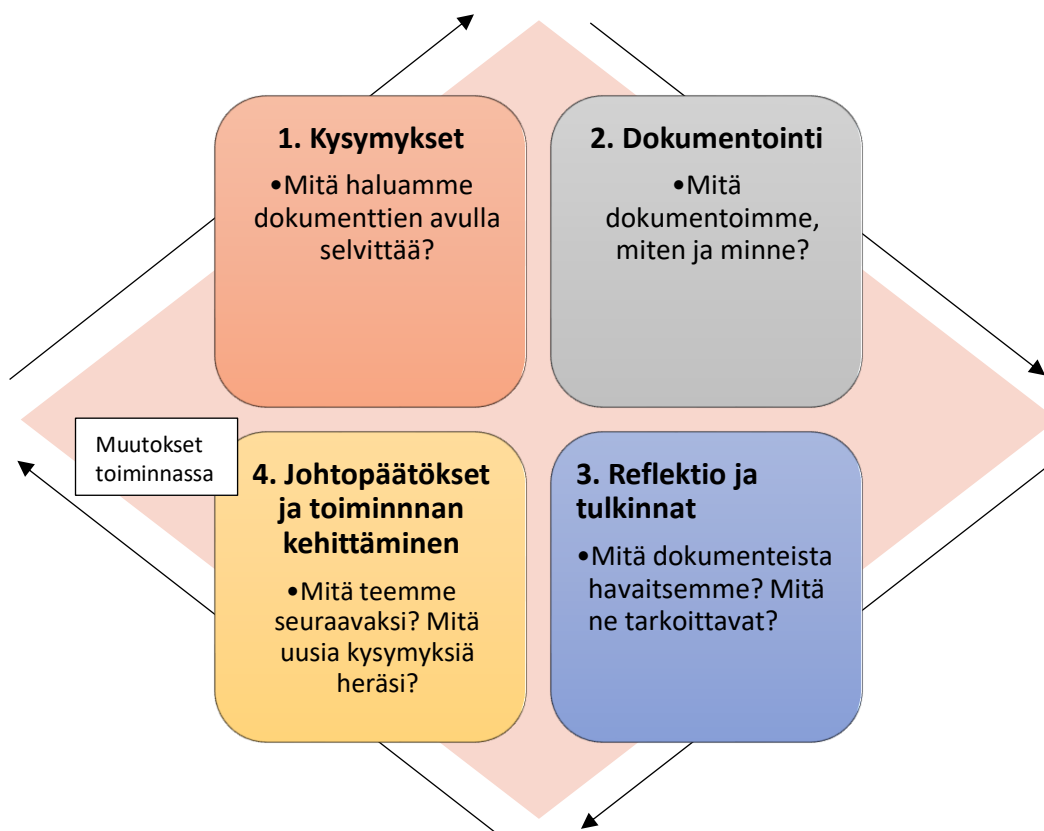
Yksilöllisen ulottuvuus liittyy pedagogisen dokumentoinnin tavoitteeseen tuottaa dokumenttien avulla ymmärrystä yksittäisestä lapsesta. Yksilöllisen ulottuvuuden näkökulmasta pedagogisella dokumentoinnilla saatu ymmärrys ja tieto toimivat pohjana esimerkiksi lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman teossa. Ja yhteisöllinen ulottuvuus linkittää pedagogista dokumentointia toimintakulttuurin ja työn kehittämiseen. Sisältöpuolella taulukossa tarkoitetaan lapsilähtöisyyden ja osallisuuden näkökulman huomioimista, ilman syvempää pedagogista näkökulmaa. Prosessipuolella pedagoginen näkökulma korostuu ja dokumentoinnista tulee pedagogisempaa. Systemaattisen pedagogisen dokumentoinnin avulla työntekijät muodostavat tavoitteita ja tekevät johtopäätöksi oman pedagogisen toiminnan ja toimintakulttuurin kehittämiseksi. (Mansikka 2019, 103-105; Heikka ym. 2018, 39, 43; Ahonen 2017, 22-23, 140-141; Giamminuti 2009, 6.)

4.3 Pedagogisen dokumentoinnin prosessi

Pedagogisen dokumentointiin liittyy vahvasti dokumenttien ottaminen ja niiden tallentaminen. Mutta ne eivät vielä yksinään riitä tekemään dokumentoinnista pedagogista. Dokumenttien ottamisen tasolle jäävä toiminta liittyy vain aikuislähtöiseen toimintakulttuuriin. Aikuislähtöisessä toimintakulttuurissa dokumentteja hyödynnetään pääsääntöisesti toiminnan näkyväksi tekemiseen, toiminnasta kertomiseen, muistojen tallentamiseen tai vanhempien tiedottamiseen. Dokumenttien ottajina toimivat aikuiset itse. Se ei mahdollista toiminnan kehittämistä tai toimintakulttuurin muovaamista lapsilähtöisempään suuntaan. (Rintakorpi 2018, 51-53.) Dokumentointi saa pedagogisen merkityksen vasta, kun dokumentoinnista muodostuu prosessi ja se pitää sisällään reflektoinnin pohjalta analyysia (Rintakorpi 2018, 51-52; Stacey 2015, 8; Emilson & Samuelsson 2014, 3).

Pedagoginen dokumentointi on prosessi, jossa dokumentointi on yksi vaihe. Pääpaino on dokumenttien pohjalta tehtävissä tulkinnoissa, johtopäätöksissä ja niiden perusteella toiminnan muokkaamisessa kuten aiemmin on jo kuvattu. Pedagoginen dokumentointiprosessi on jatkuvaa toiminnan eteenpäin viemistä ja kehittämistä. Se tapahtuu vuorovaikutuksessa kasvattajien, lasten ja vanhempien kesken toimintakulttuuria muovaten, jossa otetuilla dokumenteilla on oma osansa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 78; Wien 2015, 2; Emilson & Samuelsson 2014, 3.)

Pedagogisen dokumentoinnin prosessi on monivaiheinen, jatkuva ja rönsyilevä, joka linkittyy kaikkeen mitä varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu. Prosessista voidaan Rintakorven & Vihmari-Henttonen (2019, 78) mukaan erotella viisi eri vaihetta. Nämä viisi vaihetta ovat kysyminen, dokumentti, tulkitseminen, johtopäätösten tekeminen ja toiminnan muuttaminen. Tarkka (2019) puolestaan kuvaa pedagogisen dokumentointiprosessin vaihteita neliosaisesti, jotka ovat kysy, kerää, reflektoi ja kehittä. Molemmissa kuvauksissa prosessin toimijoina nähdään kasvattajat, vanhemmat ja lapset. Prosessi etenee harvoin suoralinjaisesti vaiheesta seuraavaan ja erilaisia ja eritasoisia prosesseja voi olla liikkeellä yhtä aikaa. Toiminnan kehittämisen idea on molemmissa sama. Toimintaa kehitetään dokumenttien avulla reflektoiden (kuvio 2).



KUVIO 2. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi (mukaillen Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 79; Tarkka 2019)

Pedagoginen dokumentoinnin prosessi alkaa pohtimalla sitä, mitä kasvattajat haluavat pedagogisella dokumentoinnilla saavuutta. Kysymykset liittyvät usein arjen toimintaa tai kasvattajien siitä tekemiin havaintoihin. Kun on selvillä, mitä pedagogisella dokumentoinnilla tavoitellaan, otetaan ja kerätään dokumentteja. Dokumentteja voidaan kerätä haastattelemalla, valokuvaamalla, saduttamalla, keskustellen ja jopa piirustuksia tai taideteoksia tallentamalla. Tässä vaiheessa myös lapset ja vanhemmat otetaan mukaan tuomaan esille heidän omat näkemyksensä ja toiveensa. Otettuja dokumentteja, esimerkiksi valokuvia, karsitaan tallentamisen vaiheessa niin, että vain niin sanotut avaindokumentit säilytetään. Avaindokumenteilla tarkoitetaan dokumentteja, jotka pitävät alussa esitettyjen kysymysten kannalta olennaista tietoa sisällään. Dokumenttien avulla ajatukset ja toiminta tuodaan visuaalisesti nähtäville. (Tarkka 2019; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 80-85; Emilson & Samuelsson 2014, 3.)

Tämän jälkeen dokumentteihin palataan yhdessä. Niitä tarkastellaan yhdessä reflektoiden ja analysoiden. Dokumentteja tulkittaessa on muistettava, että ne eivät ole sellaisenaan suoria totuuksia arjesta. Dokumentit ovat Rintakorven & Vihmari-Henttonen (2018, 52-55) mukaan vain heijastuksia todellisuudesta. Dokumenttien ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen tarvitaan tietoa siitä, missä ja milloin ne on otettu ja ketä tilanteessa on ollut mukana. Niihin liittyy aina tilannesidonnaisuutta ja tulkintaa niiltä, joita dokumentit koskettavat. Niiden merkitys jäsentyy vasta yhteisen keskustelun kautta. Yhdessä reflektoiden ja keskustellen dokumenttien pohjalta rakennetaan tulkintoja ja vastauksia. Kasvattajat pohtivat ovatko he saaneet vastauksia alussa kysytyihin kysymyksiin. Tulkinnoissa huomioidaan lasten, ryhmän, vanhempien ja kasvattajien näkemykset ja odotukset. Johtopäätöksien avulla toimintaa kehitetään, suunnitellaan sekä pohditaan mahdollisesti aiheeseen liittyviä uusia kysymyksiä. On hyvä huomioida, että kaikkia otettuja dokumentteja ei kuitenkaan pystyistä reflektoidaan jälkikäteen. Samoin jotkut kysymysten kannalta olennaiset dokumentit voivat jäädä tulkitsematta, jolloin niiden pohjalta voi syntyä vääränlainen ymmärrys. (Tarkka 2019; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 52-55, 92-93.)

Kasvattajien ammatillisuus korostuu dokumenteista tehtävien tulkintojen aikana. Tulkintojen takana on aina oltava pedagoginen näkökulma. Muun muassa laaja-alaisen osaamisen sisällöt, lasten kehitykselliset ja yksilölliset tuen tarpeet sekä lasten hyvinvointi ohjaavat kasvattajia tulkintojen tekemisessä. Kasvattajat voivat dokumenttien avulla tarkastella myös omaa pedagogista toimintaansa ja osaamistaan. Tärkeä näkökulma pedagogisen dokumentoinnin prosessissa, reggiolaisen ajattelun tapaan on, että tulkinnat ja arviointi kohdistuvat aina työskentelyyn ja toimintaan, eivät koskaan lapseen itseensä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 37, 106). Reggiolaisen ajattelun tavoin lapset nähdään prosessin jokaisessa vaiheessa vahvoina ja kykenevinä osallistumaan ja vaikuttamaan. Lap-

set toimivat niin sanotusti oman arkensa tutkijoina. Pedagogisen dokumentoinnin prosessin kautta lasten ääni saadaan konkreettisesti näkyville. (Tarkka 2019; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 78; Wien 2015, 2; Emilson & Samuelsson 2014, 3.)

Pedagogisen dokumentoinnin prosessissa sekoittuvat lasten ja vanhempien kulttuurit ja ajatukset sekä kasvattajien pedagoginen ja ammatillinen osaaminen. Pedagogista dokumentointia tukevassa toimintakulttuurissa toiminnan sisällöt eivät ole lasten todellisuudesta irrallisia kokonaisuuksia. Prosessi on jatkuvaa päivittäistä toimintaa ja sen avulla käännetään näkökulmaa toiminnan toisille näkyväksi tekemisestä dokumenttien avulla toiminnan ymmärtämiseen. Prosessi varsinaisesti päätty missään vaiheessa, vaan jatkuu aina uudelleen. (Tarkka 2019; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 57-58, 78; Wien 2015, 2.)

4.4 Etiikka ja tietosuoja pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä

Pedagogista dokumentointia työmenetelmänä käytettäessä on tärkeää pohtia eettisiä kysymyksiä. Eettiset kysymykset liittyvät muun muassa tietosuojaan. Dokumentointi tuottaa aina materiaalia lapsista, joista lapset ovat tunnistettavissa. Varhaiskasvattajilla on suuri valta suhteessa siihen, kuinka arjesta otettuja ja tallennettuja dokumentteja käytetään. Usein uskotaan, että vanhempien lupa riittää esimerkiksi kuvien julkaisemiseen. Lapsilla on kuitenkin oikeus yksityisyydensuojaan niin kuin aikuisillakin. YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja erilaiset lait määrittävät tätä oikeutta. Toisaalta samat eettiset kysymykset esimerkiksi tunnistettavien kuvien jakamisesta eteenpäin koskettavat myös vanhempien toimia, joihin kasvattajien tekemillä ratkaisuilla ei ole merkitystä. Kasvattajien on otettava tämä kuitenkin huomioon omia ratkaisuja tehdessään ja käytävä tietosuojaan liittyvää keskustelua myös vanhempien kanssa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 52-55.)

Eettisten kysymysten joukkoon liittyy lisäksi kysymys vallasta. Aikuislähtöisessä toiminnassa, esimerkiksi kuvia otettaessa ja niitä julkaistessa, valta on kasvattajalla, lapsen ollessa toiminnan kohteena. Valtaan liittyvien näkökulmien tarkasteleminen eettisen keskustelun yhteydessä on tärkeää. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 52-55.) Svenning & Lindeföf (2011) muistuttavat lasten mahdollisuudesta kieltäytyä dokumentoinnin kohteena olemisesta. He korostavat näkökulmaa lasten omasta mahdollisuudesta osallistua dokumenttien ottamiseen, sen sijaan, että lapset olisivat passiivinen dokumentoinnin kohde. (Alnervik 2018, 75.)

Arkea dokumentoidessa on tärkeää eettisesti miettiä ne välineet ja tavat, joilla dokumentointia tehdään. Oman puhelimen käyttäminen valokuvaamiseen ei esimerkiksi ole lasten tietosuojan kannalta eettisesti hyväksyttävä tapa. Laitteet, joilla arkea ja lasten toimintaa

dokumentoidaan, tulee olla työvälaineitä. Niiden käyttämiseen ja dokumenttien tallentamiseen liittyvät ohjeet antaa kasvattajille varhaiskasvatuksen järjestäjä. Lasten valokuvaamiseen ja kuvien julkaisemiseen tulee aina olla kirjallinen lupa vanhemmilta. Samoin valokuvien ottamisen taustalla tulee olla pedagogiset perustelut. Pedagoginen dokumentointi tuottaa väistämättä visuaalista materiaalia lapsista. Materiaalin tallentamisessa ja julkaisemisessa on noudatettava voimassa olevia säädöksiä ja lakeja. Varhaiskasvatuksen järjestäjä määrittelee toimintatavat, jotka noudattavat EU:n tietosuoja-asetuksen velvoitteita ja kasvattajien on noudatettava niitä. (Haanpää & Kola-Torvinen 2018, 15; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 52.)

Kasvattajien on tärkeää pohtia, millaisia kuvia lapsista tallennetaan ja julkaistaan. Kasvattajien vältettävä nolaavien tai leimaavien kuvien ottamista sekä jätettävä kuvaamatta sellaisia lapsia, jolla ei ole kuvauslupaa. Dokumenttien ottaminen tuo mukanaan suuria kysymyksiä vastuusta ja vallasta. Mitä kuvataan ja milloin, mitä toisaalta jätetään kuvaamatta. Kuka tekee päätökset kuvaamisesta, esille laitettavista kuvista ja kuka osallistuu niiden pohjalta tehtävien tulkintojen ja johtopäätösten tekemiseen. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 52-53.)

Tietosuojan ja valokuvaamiseen liittyvien yksityiskohtien lisäksi dokumentoinnissa törmätään muihinkin eettisiin kysymyksiin. Kasvattajien on hyvä pohtia niihin vastauksia. Näitä ovat muun muassa prosessiin liittyvät erilaiset näkökulmat osallisuuteen. Esimerkiksi dokumentoinnissa on suojeltava lapsen yksityisyyttä, mutta toisaalta lapsella itsellään on oikeus ilmaista mielipiteitään ja osallistua tulella nähdäksi. Toisaalta lapsella on vastaavasti oikeus kieltäytyä osallisuudesta. Raja lapsen suojelemisen ja osallistumisen mahdollisuuksien tarjoamisen välillä on heiluvaa. Eettisiin kysymyksiin liittyvän keskustelun käyminen pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä on näin ollen tärkeää. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 52-53.)

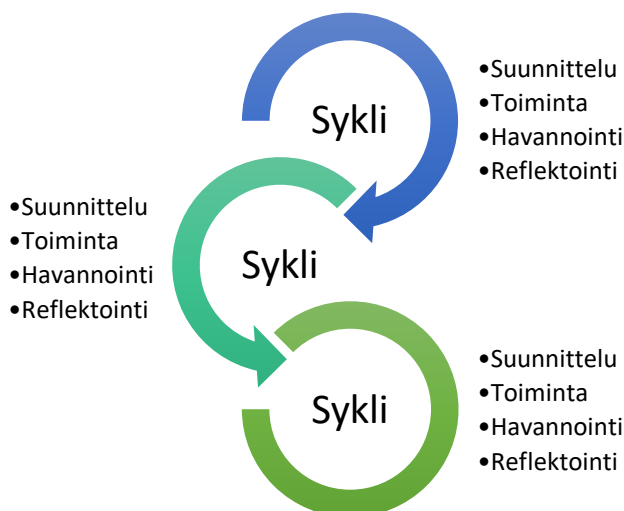
5 TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT

5.1 Lähestymistapana toimintatutkimus

Kehittämistoiminnassa on usein löydettävissä erilaisia piirteitä tutkimuksellisista lähestymistavoista. Lähestymistavaksi ei välttämättä tarvitse valita yhtä tiettyä, vaan erilaisista lähestymistavoista voidaan valita omaa kehittämishanketta parhaiten palvelevat piirteet. Tehdyt valinnat on osattava perustella. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014, 51-52.) Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Aineiston hankinnassa hyödynnetään todellisia arjen tilanteita. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan menetelmiä, joiden avulla tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmat ja mielipiteet saadaan esille. Tutkittava kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti satunnaisotannan sijaan. Tutkimuskohde nähdään laadullisessa tutkimuksessa ainutlaatuisena ja se vaikuttaa aineiston tulkintaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 153-155.)

Toimintatutkimuksella tarkoitetaan toiminnan ja tutkimuksen yhdistämistä. Tutkija niin sanotusti tuo omalla toiminnallaan tutkimuksen osaksi arjen toimintaan. Toimintatutkimuksessa on aina mukana ihmisiä tutkimuskohteena olevasta kohdeorganisaatiosta. Samalla tutkija itse osallistuu molempiin, niin toimintaan kuin tutkimukseen. Tutkijan oma yhteys tutkittavaan aiheeseen ja sen ilmiöihin on hyödyksi toimintatutkimusta toteutettaessa. (Kananen 2014b, 11, 16.) Toimintatutkimus on näin ollen käytännönläheistä, jossa tutkimukseen osallistuvat ihmiset ovat aktiivisia toimijoita ja osallistuvat kehittämiseen. Yhdessä heidän kanssaan tutkija selvittää vaihtoehtoja käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja työstää vastauksia kehittämistyön ongelmaan. (Ojasalo ym. 2014, 52, 58-59.)

Toimintatutkimus perustuu muutokseen ja jatkuvaan kehittämiseen (Kananen 2014b, 11). Rakenteeltaan toimintatutkimus on prosessimaista, eikä prosessia voida ennakolta tarkoin suunnitella. Tutkimuksen edetessä prosessin aikana syntyvät havainnot ja tehdyt päätelmät vaikuttavat prosessin etenemiseen. Toiminnasta, havainnoista ja niiden pohjalta tehdystä reflektiosta muodostuu niin sanottuja toimintatutkimuksellisia syklejä. Toimintatutkimus etenee näiden syklien toteutumisen ja arvioimisen kautta eteenpäin. Syklinen eteneminen on kuvattu kuviossa 3. Tutkimus täsmentyy syklistä seuraavaan tutkimusprosessin edetessä. (Toikko & Rantanen 2009, 66-67.)



KUVIO 3. Toimintatutkimuksen spiraalimainen eteneminen (mukailten Toikko & Rantanen 2009, 67)

Toikko & Rantanen (2009, 50) yhdistävät tämän syklisesti etenevän toimintatutkimuksen periaatteen tutkimukselliseen kehittämistoimintaan. Toimintatutkimus on näin ollen luonteva lähestymistapa tutkimukselliseen kehittämistoimintaan. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on toimintatutkimuksen luonteen tavoin prosessimaisesti etenevää toimintaa. Se tarkoittaa, että uutta tietoa ja aineistoa syntyy koko ajan kehittämistoiminnan kuluessa. Tällaisessa tiedon muodostumisen prosessissa tulee hyväksyä toiminnan ja toimintaympäristön muuttuvuus. Toiminta perustuu uusiin toisiin tekemisen kokeiluihin, uuden oppimiseen ja niiden kautta toiminnan kehittämiseen. Prosessimaisessa kehittämistoiminnassa korostuu toimintatutkimuksen tavoin reflektiivisyys. Uusi tieto tai aineisto ohjaavat toimintaa ja kehittämistehtävä saattaa syntyä vasta toiminnan edetessä. (Toikko & Rantanen 2009, 50.)

5.2 Aineiston keruumenetelmät

Kehittämistoiminnassa tarvitaan monenlaisia tiedonhankintakeinoja. Uusia ja innovatiivisia sekä käyttökelpoisia ratkaisuja saadaan aikaiseksi, kun aineiston keruussa hyödynnetään monenlaisia eri menetelmiä. Toimintatutkimuksessa aineiston keruumenetelmät voivat muuttua ja vaihtua tilanteen ja prosessin vaiheiden mukaan toimintatutkimuksen rakenteen tavoin. Toimintatutkimus on ihmisiä osallistava lähestymistapa, joten aineiston keruumenetelmien on oltava myös osallistavia. Osallistavat menetelmät tarjoavat keinon päästä käsiksi ihmisten ”hiljaiseen” tietoon, ammattitaitoon ja kokemukseen. Niiden kautta

heidän äänensä saadaan toimintatutkimuksen luonteen tavoin kuuluviin ja ihmiset pääsevät osallistumaan aktiivisesti toimintaan. Aineistoa on mahdollisuus kerätä muun muassa erilaisilla kyselyillä tai yhdessä ideoiden esimerkiksi aivoriihiyöskentelyn keinoin. Toimintatutkimuksessa on mahdollisuus käyttää aineiston keruumenetelmänä yhteisiä keskustelujakin, jolloin edellinen keskustelu niin sanotusti luo pohjaa aina seuraavalle keskustelulle. (Kananen 2014b, 77-78; Ojasalo ym. 2014, 37, 61-62.)

Aineiston keruumenetelmien valinta on aina riippuvainen itse tutkimusongelmasta. Ongelman määrittely on siis tarpeellista oikeanlaisten menetelmien valinnan kannalta. (Kananen 2014b, 77-78.) Tutkijan on oltava selvillä, millaista tietoa tutkimuksella halutaan saada aikaan. Menetelmien valinnassa on huomioitava, että ne eivät saa loukata tutkittavien yksityisyyttä. Tutkimukseen käytettävissä oleva aika ja resurssit ohjaavat osaltaan menetelmien valintaa. (Hirsjärvi ym. 2003, 168-173.) Aineiston keruun menetelmien valinnan ja aineiston keruun toteuttamisen jälkeen tutkijan tehtävänä on erotella kerätystä aineistosta tutkimuksen kannalta tarpeellinen tieto (Ojasalo ym. 2014, 11).

Kehittämishankkeessa aineiston keruu voi toteutua esimerkiksi työpajojen yhteydessä. Kantojärvi (2012, 14-17) toteaa, että työpajoissa tarvitaan keskustelun eteenpäin viemiseen sekä toiminnan ohjaamiseen ammattimaista henkilöä, fasilitaattoria. Fasilitaattori ohjaa työpajaan osallistuvia luovassa ongelmanratkaisuprosessissa. Hän tukee osallistujien luovuutta ja auttaa uusien ideoiden ja toimintatapojen synnyttämisessä. Fasilitoinnilla tarkoitetaan työskentelyä työpajaan osallistuvien tarpeiden mukaisesti ja sen tarkoituksena on tehdä osallistujien osallistumisesta helpompaa. Fasilitointi perustuu ajatukselle osallistujien asiantuntijuudesta. Ohjatun toiminnan avulla osallistujien asiantuntemus saadaan esille yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Summa & Tuominen 2009, 6-9). Asiantuntijuuden käsitteen voi Hakkaraisen, Lallimon & Toikan (2012, 3) mukaan nähdäkin muuttuneen perinteisestä kouluttajan roolista kollektiivisesti rakentuvaan asiantuntijuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että yhdessä työskennellen rakennetaan ilmiöön liittyvää asiantuntemusta.

Kysely

Toimintatutkimuksessa kyselyä voidaan käyttää silloin, kun kehittämiskohteena oleva aihe on kaikille tutkimukseen osallistuville tuttu. Kyselyn avulla voidaan kuitenkin saada asiasta tarkempaa tietoa tai varmistua asian paikkansa pitävyydestä. Kehittämishanketoiminnassa kysely sopii lähtötilanteen selvittämiseen tai kehittämishankkeen päätyttyä saavutettujen tulosten arvioimiseen. (Ojasalo ym. 2014, 40; Kananen 2014b, 102.)

Aineiston keruumenetelmänä kysely määritellään yleensä tavaksi, jossa vastaajat täyttävät kyselylomakkeen yksin ilman vuorovaikutusta tutkijan kanssa. Kyselyn yhteydessä tutkija ei perinteisesti esitä tarkentavia lisäkysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85.) Kyselylomakkeen täyttäminen voi kuitenkin tapahtua myös valvotussa tilanteessa, kuten työpajan tai jonkin tapaamisen yhteydessä. Tutkija paikalla ollessa syntyy niin osallistujille kuin kyselyn tekijälle mahdollisuus selventävien lisäkysymysten tekoon. Lisäksi tutkija voi tarkkailla tutkittavien käyttäytymistä ja kyselyyn vastaajilla on mahdollisuus esittää koko tutkimukseen tai kehittämishankkeeseen liittyviä tarkennuksia. (Valli 2018, 97-98.)

Kyselylomakkeen laadinnassa täytyy olla tarkkana. Kyselylomakkeessa esitettyjen kysymysten on palveltavat tutkimuksen tavoitetta. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja viitekehys toimivat pohjana kysymysten asettelulle ja lomakkeen laadinnalle. Kysymykset on lisäksi muotoiltava niin, että ne eivät johdattele osallistujien vastauksia. Kysymysten on kuitenkin oltava sellaisia, että niillä saadaan tutkimusaiheeseen liittyviä vastauksia ja uusia näkökulmia aiheeseen. Hyvässä kyselylomakkeessa esitetyt kysymykset ovat ymmärrettäviä, eikä kyselyyn vastaaminen tunnu työläältä. Lomakkeen on oltava selkeä ja kysymyksien tarpeeksi yksinkertaisia, ettei vastaajille jää epäselvyyttä kysymyksen tarkoituksesta. Kyselylomake ja sen pituus vaikuttavat oleellisesti vastaajan motivaatioon. (Valli 2018, 95-98, 114; Viikka 2015, 101.)

Avoimet kysymykset kyselyssä antavat vastaajille mahdollisuuden tuoda esille uusia näkökulmia. Niiden avulla saadaan kyselyyn osallistuneiden ajatukset ja mielipiteet perustellusti esille. Haasteena on, että avoimiin kysymyksiin vastaaminen koetaan usein työlääksi. Riskinä on, että vastaajat jättävät kokonaan vastaamatta esitettyyn kysymykseen tai vastaavat aiheen vierestä. Näistä vastauksista ei ole tutkimuksen kannalta mitään hyötyä. Hyvänä puolena avoimissa kysymyksissä on, että niihin tulleita vastaustauksia voidaan analysoida erilaisilla menetelmillä. Analysoinnissa voidaan hyödyntää niin määrällisiä kuin laadullisiakin menetelmiä. Usein laadullisia menetelmiä käytettäessä aineiston käsittelyssä hyödynnetään teemoittelua. (Valli 2018, 114.)

Luovat ja toiminnalliset menetelmät työpajoissa

Työpajat tarjoavat mahdollisuuden kerätä tutkimukseen osallistuvilta tietoa vuorovaikutuksellisesti ja yhdessä reflektoiden. Työpajojen tavoitteiden suunnittelussa on huomioitava kehittämishankkeen tavoite niin, että työpajoista muodostuu yhtenevä kokonaisuus koko kehittämistoiminnan kannalta. Suunnittelussa on muistettava, että työpajassa työskentely on osallistujille intensiivistä ja keskittymistä vaativaa. Suunnitelmien täytyy olla joustavia, jotta esimerkiksi osallistujien väsyessä toimintaa on mahdollisuus muuttaa. Sisällön suunnit-

nittelun lisäksi on hyvä valmistella tarvittavat materiaalit sekä käytössä oleva tila ennen työpajaa. Valmistautumisessa on hyvä huomioida, että erilaiset ihmiset voivat tuoda työpajaan ja siellä käytävään keskusteluun eriäviä mielipiteitä. Niiden synnyttämälle keskustelulle on varauduttava jättämään aikaa, mikä liittyy suunnitelmien joustavuuteen. Erilaiset näkemykset saattava aiheuttaa ristiriitoja, mutta ne mahdollistavat myös uusien luovien ideoiden syntymisen, joten ajan antaminen näille keskusteluille voi olla erittäin antoisaa. Fasilitaattorin rooli korostuu työpajojen toteuttamisessa. (Tuominen, Järvi, Lehtonen, Valtanen, Martinsuo 2015, 37-40.)

Erilaisten menetelmien hyödyntäminen tuo työpajoihin vaihtelevuutta. Ne innostavat erilaisia ihmisiä osallistumaan. Luovat ja toiminnalliset menetelmät sopivat työpajojen sisällön rakentamiseen. Luovien ja toiminnallisten menetelmien hyödyntämisestä käytetään termiä luova ongelmanratkaisuprosessi, CPC (creative problem solving process). (Kantojärvi 2012, 14, 17.) Luovat menetelmät sopivat kehittämishankkeisiin, joissa kehittäminen perustuu innovaatioiden etsimiseen. Niiden avulla saadaan aikaan ratkaisuja, jotka ovat uusia ja kehittämishankkeen näkökulmasta tarkoituksen mukaisia. (Hyppönen 2019; Peltola 2015, 14-16.)

Luovia ja toiminnallisia menetelmiä ovat muun muassa fasilitoitu keskustelu, aivoriihityöskentely sekä 1-2-3-menetelmä. **Fasilitoidulla keskustelulla** tarkoitetaan keskustelua, jossa fasilitaattori ohjaa keskustelua eteenpäin. Hän pitää huolen aiheeseen liittyvien kysymysten avulla, ettei keskustelu rönsyile aiheesta pois. Tarvittaessa hän motivoi aiheessa pysymisessä uusien näkökulmien tarjoamisella. (Summa & Tuominen 2009, 57.)

Aivoriihityöskentelyn tavoitteena on tuottaa mahdollisimman paljon uusia ideoita ilman kriittistä ajattelua. Sen avulla työryhmä voi ideoida vapaasti uusia lähestymistapoja ongelmaan. Aivoriihityöskentelyn aikana yhdessä keskustellen rakennetaan ehdotuksia, parannetaan toisten ajatuksia ja ideoidaan ratkaisuja. Kaikki ajatukset kirjoitetaan koko ajan toisten näkyville, jotta niitä on mahdollisuus muokata. Aivoriihityöskentelyä kutsutaan myös nimellä ideointityöpaja. (Kälviäinen 2019, 31; Ojasalo ym. 2014, 160-162.)

1-2-3-menetelmä tarjoaa mahdollisuuden suhteellisen nopealla tempolla tuoda esille kehittämisehdotuksia tutkittavaan aiheeseen liittyen. Sen avulla voidaan parantaa ja työstää toisten esille tuomia ehdotuksia käytännönläheisesti eteenpäin. 1-2-3-menetelmässä kirjoitetaan itsenäisesti omalle ideapaperille kolme aiheeseen liittyvää kehittämissideaa. Tämän jälkeen viiden minuutin sykleissä papereita kierrätetään osallistujalta toiselle ja jatketaan edellisen kirjoittamien kehittämisehdotuksien työstämistä käytännönläheisillä toteuttamisideoilla. Ideoita niin sanotusti jatkojalostetaan eteenpäin. Paperit kiertävät kaikkien osallis-

tujien kautta. Menetelmää käytettäessä on hyvä huomioida, ettei osallistujia määrä ole liian suuri. (Kälviäinen 2019, 30.)

Kehittävä vertaiskäynti

Kehittävä vertaiskäynti on yksi vertaisarvioinnin menetelmistä (Hellstén, Outinen & Holma 2004, 36-37). Kehittävällä vertaiskäynnillä tarkoitetaan vierailukäyntiä samanlaista työtä tekevien työorganisaatioon. Vertaiskäynnin kohteen ei tarvitse kehittävässä vertaiskäynnissä olla paras mahdollinen (vrt. benchmarking). Tärkeämpää on, että työyksikkö on mahdollisimman samankokoinen ja samassa kehitysvaiheessa oleva kuin oma työyksikkö. Kehittävän vertaiskäynnin tavoitteena on, että yhteisen keskustelun kautta löydetään vastauksia kehittämisen kohteena olevaan ilmiöön. Vertaiskäynnillä keskustelu ohjataan ennalta esitettyjen kysymyksien avulla valittuun aiheeseen. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019b.)

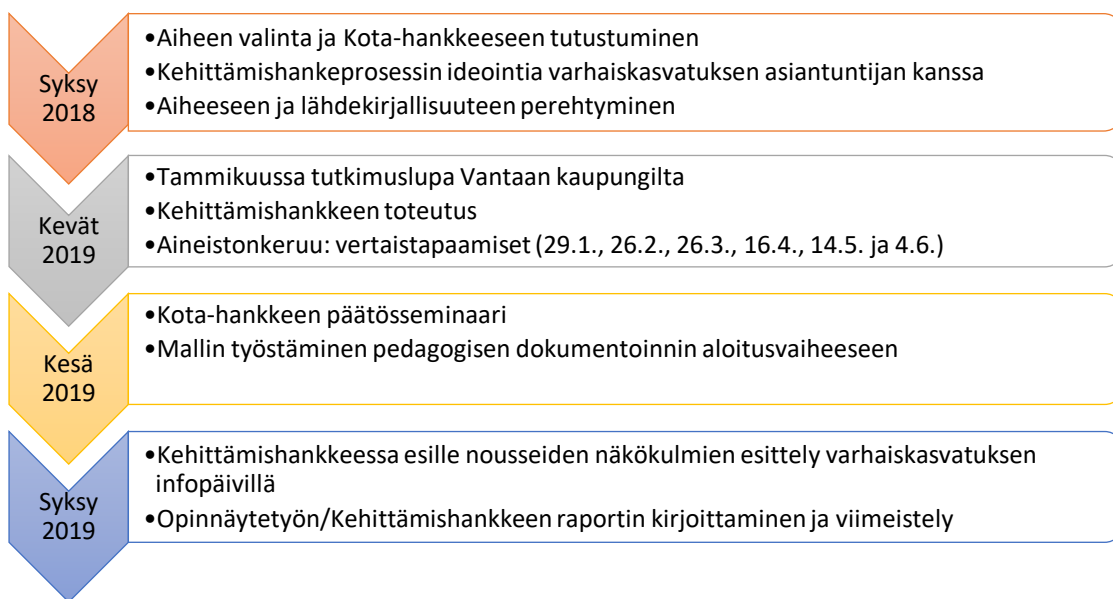
Kehittävän vertaiskäynnin toteuttaminen noudattaa laatutyöskentelyn perusmallia, PDCA sykliä (Hellstén ym. 2004, 12,17). PDCA syklillä tarkoitetaan niin sanottua Demingin laatuympyrää, jatkuvan parantamisen ja kehittämisen kehää. Siinä ajatus kehittämisestä rakentuu toisiaan seuraavista vaiheista (Silva, Medeiros & Vieira 2017, 352). Kehittämisen menetelmänä kehittävä vertaiskäynti on rakenteeltaan toimintatutkimuksen rakennetta myötäilevä. Kehittävän vertaiskäynnin toteuttamisen vaiheet ovat suunnittelu (plan), tekeminen (do), arviointi (check) ja kehittäminen (act). Kehittämisen vaiheessa omaa toimintaa parannetaan ja kehitetään vertaiskäynnin annin perusteella. (Hellstén ym. 2004, 12,17.)

Vertaiskäyntiin valmistaudutaan valitsemalla vierailukohde (vertaiskumppani) ja suunnitelmalla vertaiskäynti. Olennaista ennen vertaiskäyntiä on arvioida omaa toimintaa, hahmottaa oma osaaminen ja kehittämisen tarve ilmiöön liittyen. Tämä auttaa jäsentämään sitä, mitä vertaiskäynnillä tavoitellaan. Ennen vertaiskäynnin toteuttamista on tärkeää kirjoittaa kehittämiskohde selkeästi ylös. Tärkeää on myös tuoda vertaiskumppanille selkeästi esille omat odotukset vierailun tarkoituksesta sekä lähettää vertaiskumppanille kysymyksiä käyntiin liittyen. Suunnittelun jälkeen vertaiskäynti toteutetaan. Vertaiskäynnin jälkeen suoritetaan käyntiin sekä sen antiin liittyvä arviointi. Lopuksi reflektoiden päätetään, kuinka vertaiskäynnin antia voidaan hyödyntää oman työn kehittämisessä. (Hellstén ym. 2004, 16-17.)

6 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

6.1 Kehittämishankkeen aikataulu

Opinnäytetyöprosessi käynnistyi syksyllä 2018. Tarve pedagogiseen dokumentointiin liittyvälle opinnäytetyölle tuli Vantaan varhaiskasvatuksesta. Vantaan varhaiskasvatuksessa oli samaan aikaan käynnissä Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota-hanke), jossa oli päädytty käyttämään pedagogista dokumentointia hankkeen kehittämismenetelmänä. Opinnäytetyönä toteutettava kehittämishanke koettiin luontevaksi yhdistää tähän Kota-hankkeeseen. Syksyllä 2018 Kota-hankkeessa työskennelleiltä varhaiskasvatuksen opettajilta, Kota-opettajilta, varmistettiin, että he olivat valmiita sitoutumaan mukaan sekä toimimaan niin sanottuna kohderyhmänä. Opinnäytetyöprosessi suunniteltiin varhaiskasvatuksen asiantuntijan kanssa rakentuvan keväälle 2019. Aikataulu on esitetty kokonaisuudessaan alla olevassa kuviossa 4.



KUVIO 4. Opinnäytetyön aikataulu

Aineiston keruu toteutettiin kevään 2019 aikana Kota-opettajien vertaistapaamisten yhteydessä. Näistä vertaistapaamisista varattiin, jokaisesta aikaa ns. pedagogisen dokumentoinnin työpajalle. Suunnittelu ja ideointi tapahtui yhteistyössä Kota-opettajien kanssa ja työpajojen fasilitaattorina toimi opinnäytetyön tekijä. Tammikuussa 2019 Vantaan kaupunki myönsi tutkimusluvan.

Kehittämishankkeen tulokset julkaistiin syksyllä 2019 pidettävien Vantaan varhaiskasvatuksen infopäivien yhteydessä. Näille koulutuksellisille infopäiville kutsuttiin kaikki kaupungilla työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat. Infopäivillä keskityttiin ajankohtaisten asioiden lisäksi erityisesti pedagogiseen dokumentointiin. Opinnäytetyön tekijä osallistui infopäivillä pidettävään pedagogisen dokumentoinnin paneelikeskusteluun yhtenä asiantuntijana tuoden keskustelussa esille kehittämishankkeessa esille nousseita näkökulmia.

6.2 Vertaistapaamisten toteuttaminen

Aineiston keruumenetelmien valintaa ja aineiston keruun toteuttamista kehittämishankkeessa ohjasi toimintatutkimuksen sylkinen rakenne. Aineiston keruu rakentui kuuden Kota-opettajan vertaistapaamisen ympärille kevään 2019 aikana. Näistä kuudesta tapaamisesta neljä pidettiin kaupungintalon kokoustilassa työpajana, jossa työskenneltiin ison pöydän ääressä. Nämä työpajat kestivät 45 minuuttia ja fasilitaattorina kaikissa toimi opinnäytetyöntekijä. Yksi tapaaminen toteutettiin kehittävän vertaiskäynnin merkeissä ja yksi sähköpostin välityksellä. Kaikkien kuuden vertaistapaamisen sisältö ja kehittämishankkeen eteneminen sekä tulosten muodostuminen on kuvattu kuvioon 5.

Vertaistapaamiset muodostivat toimintatutkimuksellisen syklien kokonaisuuden. Jokainen sykli piti sisällään suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion. Reflektio vaiheessa vertaistapaamisten aineistoa analysoitiin. Kehittämishankkeessa toteutui kuusi sykliä, joista puhutaan vertaistapaamisina. (Toikko & Rantanen 2009,66- 67.) Kehittämishankkeessa käytettiin erilaisia aineiston keruumenetelmiä. Erilaisten menetelmien käyttäminen tarjosi mahdollisuuden monipuolisen tiedon rakentamiseen ja erilaiset menetelmät täydensivät toisiaan (Ojasalo ym. 2014, 40).



KUVIO 5. Aineiston keruun eteneminen, vertaistapaamisten sisällöt sekä tulosten ja toimintamallin muodostuminen toimintatutkimuksen rakennetta mukailien

Ensimmäinen vertaistapaaminen: työpaja, alkukartoitus

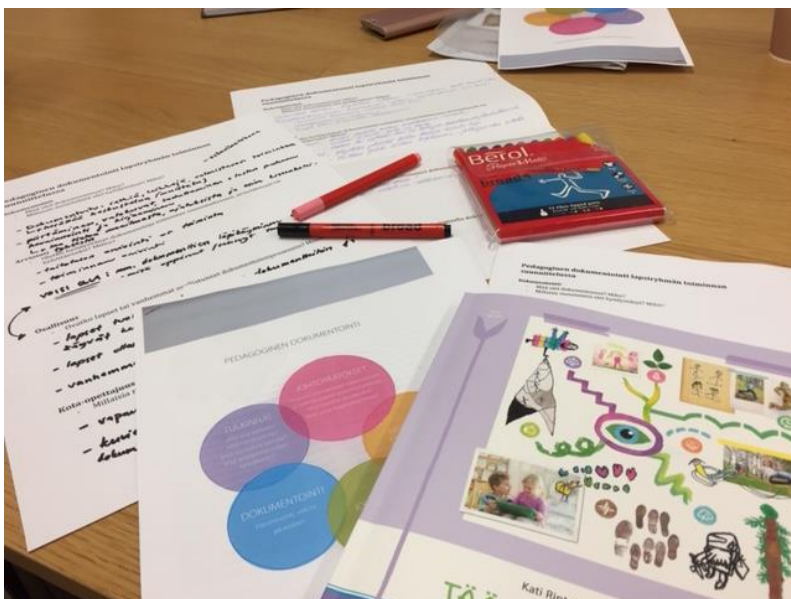
Ensimmäiseen vertaistapaamiseen työpajaan osallistui neljä Kota-opettaja ja varhaiskasvatuksen asiantuntija. Työpaja avattiin keskustelemalla kehittämishankkeen tarkoituksesta ja tavoitteesta. Keskustelua ohjattiin fasilitoidun keskustelun avulla pedagogisen dokumentoinnin teemaan. (Summa & Tuominen 2009, 57.) Keskustelun tukena oli pedagogisen dokumentoinnin prosessikaavio, jonka avulla pedagogisen dokumentoinnin sisältöä tarkasteltiin. Kaavio löytyy Rintakorven ja Vihmari-Henttosen teoksesta *Tää on meidän maailma!* (2018, 79).

Työpajan aikana esille nousi tarve Kota-opettajien motivaation vahvistamiselle ja tukemiselle. Vaikka keskustelua pedagogiseen dokumentointiin liittyvän kehittämishankkeen yhdistämisestä Kota-hankkeeseen oli aiemmin käyty, Kota-opettajat pohtivat epäillen kokonaisuuden muodostumista. He olivat kiinnostuneita sisällöstä, mutta pelkäsivät Kota-opettajuuden katoavan pedagogisen dokumentoinnin teeman alle. Yhdessä varhaiskasvatuksen asiantuntijan johdolla kehittämishankkeen näkökulmaa tiivistettiin. *”Opinnäytetyön avulla luodaan yhteistä ymmärrystä Kota-opettajien kanssa pedagogisesta dokumentoinnista ja sen vaikutuksista tiimin toiminnalle ja sen kautta lapsiryhmälle. Kota-opettajuus tukee ryhmää ja tiimiä pedagogisen dokumentoinnin keinoin niin, että läsnäolo lasten kanssa säilyy Kota-opettajien työn keskiössä.”* Motivaation tukemiseksi kiinnitettiin huomiota siihen, missä Kota-opettajat ovat hyviä. Korostettiin ajatusta siitä, että tarkoituksena hankkeessa ei ole arvioida Kota-opettajien tapaa toteuttaa pedagogista dokumentointia. Sen sijaan heidän avullaan, toisin sanoen heidän oman asiantuntijuutensa avulla, on tarkoitus koostaa sisältöä uusille näkökulmille. (Summa & Tuominen 2009, 11.)

Ensimmäisessä työpajassa toteutettiin alkukartoitus kyselyn avulla (liite 1). Kyselyn avulla selvitettiin Kota-opettajien käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista sekä se, kuinka he hyödyntävät sitä omassa työssään. Alkukartoituksen tekeminen oli varhaiskasvatuksen asiantuntijan toivoma. Kysymykset suunniteltiin pedagogisen dokumentoinnin teorian pohjalta. Kyselyn sisältö oli käyty läpi varhaiskasvatuksen asiantuntijan kanssa puhelimitse etukäteen ennen kyselyn toteuttamista.

Työpajaan ja kyselyyn vastaamiseen valmistauduttiin varaamalla mukaan erivärisiä tusseja sekä tulostamalla suuret A3 kokoiset kyselykaavakkeet (kuva 1). Niiden avulla haluttiin lisätä mielekkyyttä kyselyyn vastaamisessa. Kyselyyn Kota-opettajat vastasivat pareittain. Kyselyyn vastaamisen jälkeen jatkettiin yhdessä keskustellen aiheesta. Tapaamisen aikana käytyä keskustelua kirjattiin ylös muistiinpanoin. Keskustelun nauhoittamiseen ei oltu varauduttu. Kahdelle Kota-opettajalle, jotka eivät tapaamisessa olleet paikalla, alkukartoi-

tuksen kysymykset lähetettiin sähköpostin välityksellä ja he molemmat vastasivat siihen jälkikäteen.



KUVA 1. Ensimmäisen työpajan työskentelyä

Työpajan jälkeen aineisto eli työpajan aikana tehdyt muistiinpanot ja kyselyn vastaukset litteroitiin ja analysoitiin. Vastausten perusteella pystyttiin päättämään Kota-opettajien käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista sekä se, mistä lähtökohdista seuraavia työpajojen sisältöjä tulisi suunnitella.

Toinen vertaistapaaminen: työpaja, suunnittelu

Toiseen työpajaan osallistui viisi Kota-opettajaa ja varhaiskasvatuksen asiantuntija. Työpajan alussa käytiin läpi edellisen kerran alkukartoituksen vastaukset, jotka oli koottu yhteen ja analysoitu. Näin haluttiin varmistua siitä, että kyselyyn kirjatut vastaukset ja muistiinpanot oli tulkittu oikein. Alkukartoituksesta keskustelemisen jälkeen aloitettiin aivoriihi-työskentely. Sen avulla yhdessä ideoiden suunniteltiin tarkempaa sisältöä seuraaviin työpajoihin. Kota-opettajat pääsivät vapaan ideoinnin kautta osalliseksi kehittämisprosessin suunnitteluun, sen sijaan, että heille olisi esitetty valmis sisältö työpajoille. Osallistuminen suunnitteluun lisäsi motivaatiota ja he toivota esille innostuneisuutensa tulevaa prosessia kohtaan.

Aivoriihityöskentelyn aikana työskenneltiin yhdessä keskustellen ja ”heitellen” ajatuksia ilmaan. Alkukartoituksen tulokset toimivat keskustelun ja suunnittelun pohjana. Työpajaan valmistauduttiin etukäteen kirjoittamalla suurelle paperille tulevien työpajojen päivämäärät. Keskustelun aikana syntyviä ideoita kirjattiin tälle paperille ja yhdessä Kota-opettajien kanssa viivattiin yli ”huonoja” ideoita. Lopussa syntynyt työpajakokonaisuus käytiin läpi. Taulukossa 3 on esitetty lopullisen suunnitelman sisältö. Työpajasta dokumentiksi jäi tehty suunnitelma sekä muistiinpanot keskustelusta. Muistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi eli litte- roitiin vertaistapaamisen jälkeen.

TAULUKKO 3. Suunnitelman sisältö

KEVÄÄLLÄ 6kpl VERTAISTAPAAMISIA

1. ”Lähtökohdan kartoitus”
2. Yhteinen suunnittelu
3. Vierailu (kehittävän vertaiskäynnin idea)
4. Yhteenveto vierailusta työpajassa
5. Työstetään aihetta eteenpäin työpajassa (tuloksen rakentaminen)
6. Palautekerta (varhaiskasvatuksen asiantuntijan toive ei enää tiivistä työskentelyä)

Aivoriihityöskentelyn tuloksena syntyi idea toteuttaa vertaiskäynti päiväkotiin, jossa pedagogista dokumentointia toteutetaan. Kehittävän vertaiskäynnin rakenne oli tullut tutuksi opintojen aikana. Ehdotuksena oli, että vertaiskäynti toteutettaisiin sen rakenteella. Kota-opettajat toivoivat, että käynti tehtäisiin päiväkotiin, jossa pedagogista dokumentointia toteutettaisiin laadukkaasti. He toivoivat saavansa hyviä vinkkejä menetelmään liittyen. Kehittävän vertaiskäynnin idea ei itsessään kuitenkaan vaadi parasta mahdollista vertailukohdetta (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019b). Työpajassa päätettiin, että kehittävä vertaiskäynti toteutettaisiin seuraavan vertaistapaamisen yhteydessä. Kehittävän vertaiskäynnin idea käytiin yhdessä Kota-opettajien kanssa läpi. Työpajassa huomattiin, että aivoriihityöskentelyn aikana oli syntynyt valmiiksi kysymyksiä pedagogiseen dokumentointiin liittyen. Yhdessä päätettiin, että kysymyksiä voitaisiin suoraan hyödyntää vertaiskäynnillä, mutta niiden valmistelua jatkettaisiin kuitenkin vielä sähköpostin välityksellä.

Kehittävän vertaiskäynnin kohteeksi valikoitui yksityinen päiväkot, jonka johtaja on toiminut pedagogisen dokumentoinnin kouluttajana. Päiväkodissa oli edellisen vuoden aikana aloittanut useita uusia työntekijöitä, joten johtaja kuvaili, että sen vuoksi pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen oli päiväkodissa vielä aloitusvaiheessa. Kehittävän vertaiskäynnin periaatteen mukaan tämä ei kuitenkaan ollut este käynnin toteuttamiselle. Kehittävän vertaiskäynnin idean kannalta päiväkot sopi vertaisena kohteeksi hyvin. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019b.)

Ennen vertaiskäynnin toteuttamista käyntiin valmistauduttiin lähettämällä kysymykset etukäteen päiväkodin johtajalle. Sähköpostin välityksellä kysymykset työstettiin valmiiksi. Työpajassa alkuun luonnostellut kysymykset tarkentuivat ja niitä tuli lisää. Kysymykset lähetettiin (liite 2) viikko ennen vierailua kohdepäiväkotiin ja järjestettiin kyydit kohteeseen.

Kolmas vertaistapaaminen: kehittävä vertaiskäynti

Kehittävä vertaiskäynti toteutettiin PDCA-syklin mukaan. Kehittämishankkeen rakentuminen syklisesti tarjosi hyvän mahdollisuuden vaiheittain toteutuvan vertaiskäynnin toteuttamiselle. 1. Vierailu valmisteltiin (plan) edellisessä työpajassa ja sen jälkeen sähköpostin välityksellä. 2. Tekemisen vaihe (do), eli itse vertaiskäynti toteutettiin vertaiskäyntinä kolmannen vertaistapaamisen paikalla. 3. Arvioiminen (check) ja oman työn kehittäminen (act) tapahtui seuraavassa neljännessä työpajassa.

Kehittävään vertaiskäyntiin osallistui viisi Kota-opettajaa ja varhaiskasvatuksen asiantuntija. Vierailu yksityiseen päiväkotiin toteutui suunnitelman mukaisesti ja se kesti pari tuntia. Vierailu aloitettiin keskustellen pedagogisesta dokumentoinnista ja sen toteuttamisesta päiväkodin johtajan johdolla. Etukäteen lähetetyt kysymykset toimivat keskustelun runkona. Kysymyksiä ei käyty yksitellen läpi, vaan päiväkodin johtaja kertoi vapaasti pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisesta. Keskustelun yhteydessä kierrettiin eri tiloissa ja tutustuttiin päiväkodin oppimisympäristöön. Päiväkodilla oli uudet tilat, jotka kiehtoivat Kota-opettajia. Pääpaino vierailussa kohdistui oppimisympäristön muokkaamisen ideoihin.

Keskustelua vertaiskäynnillä dokumentoitiin muistiinpanoin. Keskustelua ei nauhoitettu, sillä nauhurin mukana kuljettaminen tilasta toiseen olisi ollut haastavaa. Nauhoittamisen sijaan otettiin valokuvia eri tiloista ja pedagogisen dokumentoinnin ideoista (kuva 2).

Yksityisessä päiväkodissa toiminta, oppimisympäristön rakentaminen ja pedagoginen dokumentointi pohjautui Reggio Emilia –kasvatusajatteluun. Päiväkodin johtaja toi esille, että huolimatta heidän pedagogisesta painotuksestaan, kehittävän vertaiskäynnin anti olisi hänen mielestään hyvin hyödynnettävissä myös ns. tavallisissa kunnallisissa päiväkodeis-

sa. Uudet valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat nimittäin pitkälti samanhenkisiä ajatusmaailmaltaan Reggio Emilia -kasvatusajattelun kanssa.



KUVA 2. Pedagoginen dokumentointi oppimisympäristössä

Tilasta toiseen liikuttaessa keskustelun seuraaminen, muistiinpanojen kirjoittaminen ja valokuvaaminen samaan aikaan oli haastavaa. Useiden ihmisten keskustellessa yhtä aikaa asioiden muistiin kirjaaminen osoittautui vaikeaksi, joten dokumentoimaan pystyttiin vain yhtä keskustelua kerrallaan. Kota-opettajat olivat erittäin innostuneita pedagogisen dokumentoinnin ideoista tapaamisen päätyttyä. Varhaiskasvatuksen asiantuntija kiitteli erityisesti onnistuneista järjestelyistä.

Vertaiskäynnin jälkeen muistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi, mutta useita keskustelujen aikana syntyneitä oivalluksia jäi varmasti kirjaamatta. Tämän jälkeen aineistosta analysoitiin sisällöt ja sitä luokiteltiin tiivistäen yhteenvedoksi. Yhteenvedon sisällöksi muodostuivat teemat vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, lasten havainnointi/dokumentointi, tiimi- ja yhteistyö sekä oppimisympäristön ratkaisut. Oppimisympäristöstä otetut valokuvat tulostettiin. Yhteenvedon ja tulostettujen valokuvien avulla vertaiskäynnin mieleen palauttaminen, arvioiminen ja oman toiminnan kehittäminen olisi mahdollista seuraavassa työpajassa. Tarkoituksena seuraavassa työpajassa ei tulisi olemaan vierailun yksityiskohtainen läpikäyminen, joten yhteenvedo tuntui riittävältä kuvien tueksi.

Neljäs vertaistapaaminen: työpaja, kehittävän vertaiskäynnin anti

Työpajaan osallistui viisi Kota-opettajaa sekä varhaiskasvatuksen asiantuntija. Työpajan tarkoituksena oli kehittävän vertaiskäynnin annin purkaminen, arvioiminen ja oman työn kehittäminen sen pohjalta. Työpaja aloitettiin mind shifting -ajatuksensiirrolla. Ajatuksensiirron tarkoituksena on auttaa siirtämään ajatukset yhteisen teeman ympärille. (Kälviäinen 2019.) Tulostetut valokuvat (kuva 3) vierailusta toimivat ajatustensiirron välineenä. Visuaalinen materiaali auttoi palauttamaan mieleen vertaiskäynnin sisältöä ja sen herättämiä ajatuksia ja tunteita.

Aluksi työpajassa keskustellen purettiin vertaiskäynnin antia. Keskustelun pohjana toimi vertaiskäynnistä tehty yhteenveto. Yhdessä pohdittiin, millaiselta pedagoginen dokumentointi oli näyttäytynyt ja millaisia vastauksia kysymyksiin oli saatu. Keskustelun yhteydessä varmistuttiin siitä, että muistiinpanot vastasivat Kota-opettajien kokemuksia vertaiskäynnistä.

Vierailukäynnin annin läpikäymisen jälkeen työpajassa työskenneltiin 1-2-3 -menetelmän mukaan. Sen tarkoituksena oli siirtää käynnin anti oman työn kehittämisen näkökulmaan. Työpajaan oli otettu mukaan erivärisiä ohutkärkisiä tusseja ja paperiarkit, joissa oli numerot 1-2-3. Kota-opettajia pyydettiin kirjoittamaan ylös kolme ideaa siitä, kuinka omaa työskentelyä pedagogiseen dokumentointiin liittyen voisi vertaiskäynnin annin perusteella kehittää. Kirjaamisen jälkeen paperit pyydettiin siirtämään seuraavalle opettajalle. Nyt tarkoituksena oli kirjoittaa edellisen opettajan kehittämisehdotuksiin toteuttamisideoita mahdollisimman nopeasti. Papereita kierrätettiin eteenpäin viiden minuutin sykleissä niin kauan, että oma paperi palautui takaisin omalle kohdalle. Menetelmän ideana oli auttaa Kota-opettajia ideoimaan ja löytämään konkreettisia keinoja pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen mahdollisimman nopeasti ilman liiallista kritiikkiä omia ajatuksia kohtaan. Lopuksi ideoista ja ajatuksista keskusteltiin yhdessä.

Työpaja dokumentoitiin kirjaamalla keskustelua ylös muistiinpanoin. 1-2-3-menetelmällä syntyneet kehittämisehdotukset ja toteuttamisideat dokumentoitiin sellaisenaan. Työpajan jälkeen muistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi ja aineisto analysoitiin. Luokittelun kautta aineistosta nousivat teemoiksi: osallisuus, keinot pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen, dokumenttien näkyväksi tekeminen, pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus ja ideoita pedagogisen dokumentoinnin käytöstä.



KUVA 3. Tulostettuja kuvia vertaiskäynnistä mind shifting-ajatuksensiirtoa varten

Viides vertaistapaaminen: kerätyn aineiston työstäminen

Tämä viides vertaistapaaminen oli alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoitus toteuttaa työpajana. Tarkoituksena oli hyödyntää luovia ja toiminnallisia menetelmiä, kuten edellisissä työpajoissa. Sen sijaan tapaaminen jouduttiinkin toteuttamaan sähköpostin välityksellä työvuoro haasteiden vuoksi.

Suunniteltua työpajaa varten kaikkien edellisten vertaistapaamisten aikana syntyneitä aineistoa oli etukäteen tiivistetty ja luokiteltu pedagogiseen dokumentointiin liittyvien käsitteiden avulla teemoiksi. Luokiteltu aineisto lähetettiin sähköpostilla Kota-opettajille ja varhaiskasvatuksen asiantuntijalle. Tarkoituksena oli selvittää Kota-opettajien ajatukset sisällöstä. Haluttiin varmistua siitä, että aineisto oli ymmärretty ja tulkittu oikein. Tärkeää oli selvittää, tunsivatko Kota-opettajat aineiston omakseen. Sähköpostin välityksellä palautetta koottuun aineistoon tuli harmillisesti vain kahdelta Kota-opettajalta. Loput totesivat, että aineisto on kattava ja paikkansa pitävä ja, että kahden Kota-opettajan esille tuomat muutamat ehdotukset, olisivat riittävä korjaus kokonaisuuteen. Tekstissä käytettiin esimerkiksi käsitettä ”*pedagogisesti suunniteltu vanhempainilta*”, jota Kota-opettajat eivät tunteneet omakseen. Tämä osoitti sen, miten tärkeää aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen varmistaminen säännöllisesti on. Aineiston sisältöä muokattiin palautteen pohjalta ja lopullisten tulosten työstäminen aloitettiin.

Kuudes vertaistapaaminen: työpaja, palaute ja hankkeen päättäminen

Viimeisen työpajan yhteydessä esiteltiin karkean luonnos tuloksista ja mallin sisällöstä sekä kerättiin palaute kehittämishankkeesta. Työpajaan osallistui viisi Kota-opettajaa ja varhaiskasvatuksen asiantuntija. Työstetty malli oli luonnosteltu visuaaliseen muotoon. Mallin sisältö ja visuaalinen rakenne miellyttivät Kota-opettajia. Tässä vaiheessa tuotiin esille, että visuaalinen muoto ja sisältö tarkentuisivat vielä opinnäytetyön kirjaamisen yhteydessä selkeämmäksi. Lopuksi Kota-opettajia ja varhaiskasvatuksen asiantuntijaa kiitettiin kehittämishankeprosessiin osallistumisesta. Päätösjuhlan tapaan tarjottiin mansikoita ja suklaata. Luovien menetelmien näkökulmasta fasilitaattorin tehtävä on prosessin selkeästä päättymisestä huolehtiminen sekä sen juhlistaminen. (Kälviäinen 2019.) Kuudennen vertaistapaamisen jälkeen jo vertaistapaamisissa syntynyttä materiaalia tarkasteltiin uudelleen ja jo aloitetun mallin työstämistä jatkettiin.

Kota-hankkeen varsinainen päätöstilaisuus pidettiin parin viikon päästä työpajasta. Tilaisuudessa Kota-opettajat esittelivät oman pedagogisen dokumentoinnin -polkunsaa. Niistä avautui hyvin yhteys tehtyyn alkukartoitukseen. Tämä tilaisuus toimi hankkeen loppukartoituksena. Kota-opettajat toivat tilaisuudessa esille, että johdonmukainen aiheeseen perehtyminen oli lisännyt jokaisen Kota-opettajan ymmärrystä pedagogisesta dokumentoinnista ja sen merkityksestä varhaiskasvatuksen työmenetelmänä.

6.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnilla tarkoitetaan sitä, kun kerätty aineisto käsitellään analysointimenetelmillä. Tämä on tarpeellista sen vuoksi, koska aineisto sellaisenaan ei ole vielä tutkimuksen tulos. (Kananen 2014b, 105, 150-151.) Kehittämishankkeessa aineiston analysointi oli osa prosessia ja se tapahtui vaiheittain vertaistapaamisten välillä, kuten kuviossa 5 aiemmin esitettiin. Lopullisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin vaikuttivat kaikkien kuuden vertaistapaamisen eli toimintatutkimuksellisen syklin aineisto. Kiviniemi (2018, 81-82) kuvaa, että aineiston analysointia on hyvä tehdä pitkin tutkimusprosessia, eikä vasta lopussa. Tällöin aineiston analysointi on niin sanotusti suuntaa antava ja kuljettaa tutkimusta sen edetessä oikeaan ja tarkoituksen mukaiseen suuntaan.

Analysointimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Tuomi & Sarajärvi (2002, 103) nimeävät sen laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysia voidaan tehdä aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta tai teorialähtöisestä näkökulmasta käsin, mutta aina näkökulman tarkentaminen ei ole välttämätöntä. Sisällönanalyysi toimii sellaisenaan yksittäisenäkin metodina. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä saadaan

tiivis ja yleisessä muodossa oleva kuvaus etsimällä aineistosta merkityssuhteita ja kokonaisuuksia. Sen avulla aineisto muotoillaan sanallisesti tiiviiseen ja selkeään muotoon. (Vilkkä 2015, 136; Tuomi & Sarajärvi 2002, 22, 117.) Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysin rakennetta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan siitä löytyvien käsitteiden avulla (Kananen 2014a, 108). Tuomi & Sarajärvi (2002, 108) kuvaavat, että sen avulla aineistosta saadaan luotua teoreettinen kokonaisuus.

Aineistolähtöinen aineiston analysointi aloitettiin **litteroimalla** kerätty tieto tekstin muotoon ja siitä pyrittiin löytämään vastaukset tutkimuksen kysymyksiin. Litteroinnilla tarkoitetaan kaikkien, niin haastattelujen, kuvien kuin videoidenkin muuttamista tekstiksi. (Kananen 2014b, 105.) Työpajoista tehdyt muistiinpanot, tapaamisten aikana käydyistä keskusteluista sekä työpajoissa syntyneet materiaalit litteroitiin tapaamisten jälkeen Wordin tekstitiedostoon. Otetut valokuvat tulostettiin. Teksti litteroitiin propositiotasolla, ranskalaisinviivoin Wordin. Propositiotason litteroinnilla tarkoitetaan sitä, kun esimerkiksi haastattelusta vain ydinsisältö kirjoitetaan ylös sanatarkan kirjaamisen sijaan (Kananen 2014b, 106). Sanatarkka litterointi ei ollut mahdollista, sillä tapaamisia ei oltu nauhoitettu. Dokumentointi oli tapahtunut muistiinpanoin. Työpajoissa syntyneet, Kota-opettajien tuottamat kirjalliset vastaukset, litteroitiin suoraan sellaisinaan.

Litteroinnin jälkeen aineistoa **luokiteltiin**. Vastauksien löytäminen tekstimuotoisesta aineistosta ilman luokittelua voi olla työlästä ja haastavaa. Luokittelua voidaan kutsua kategorisoimiseksi, koodaamiseksi tai teemoitteluksi. Luokittelun yhteydessä aineisto muuttuu ja sen on tarkoituskin muuttua muotoaan. Tutkija pystyy paremmin hahmottamaan luokitellun avulla aineiston pääsisällöt. (Kananen 2014b, 150-151.) Aineistoa luokiteltiin pelkistämällä eli redusoimalla vastauksen ydinsisällön avulla. Samansisältöiset vastaukset yhdistettiin tiiviimpien ilmaisujen alle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 123.) Samaa tekniikkaa käytettiin alkukartoituksen analysoinnissa. Vallin (2018, 114) mukaan alkukartoituksessa käytettyjen avoimien kysymysten vastaukset voidaan käsitellä tällä tavalla. Vertaistapaamisten välillä tehdyissä analyyseissa aineisto luokiteltiin alustavasti eri käsitteiden alle. Käsitteet tarkentuivat ja yhdistyivät viimeisessä analyysivaiheessa lopullisiksi teemoiksi.

Aineiston luokittelun jälkeen aineisto **ryhmiteltiin** eli klusteroitiin. Tämä tarkoittaa, että pelkistetyt ilmaisut listattiin yhteen ja niistä muodostettiin omia ryhmiä. Tässä vaiheessa kaikkea aineistoa käytiin tarkasti läpi. Aineisto tiivistyi, sillä yksittäiset aineistosta nousseet huomiot tiivistettiin yhteen yläkäsitteiden alle. Klusterointia seurasi vielä aineiston abstrahointi eli **käsitteellistäminen**. Käsitteellistäminen tarkoittaa, että aineistossa käytettyjä ilmaisuja ja käsitteitä yhdistetään teoriassa käytettyihin käsitteisiin. Tässä vaiheessa ryh-

mille syntyi pedagogisen dokumentoinnin viitekehukseen liittyvät teemat. Olennaista tässä vaiheessa oli muistaa säilyttää syntyvien käsitteiden ja sisällön yhteys käsiteltyyn aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124- 126.) Esimerkki alkukartoituksen analysoinnista taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Alkukartoituksen analysointia

Aineisto	Luokittelu	Käsitteellistäminen = Päätelmät
<i>"Toiminnasta piirtäminen ja valokuvat."</i> <i>"Havainnointi"</i>	Dokumentoidaan toimintaa	Dokumentoinnilla näkyväksi tekemisen merkitys.
<i>"Blogi tulevaisuudessa, leops – keskustelut..."</i> <i>"Vanhemmat näkevät, mitä on tehty."</i>	Dokumentoidaan toimintaa jollekin Toiminnan näkyväksi tekeminen vanhemmille	Dokumentoinnissa huomioidaan vanhempien osallisuus
<i>"Aikuiset ovat dokumentoineet projektin vaiheita valokuvaamalla ja videomalla. Tätä on tarkoitus jatkaa ja tehdään "matka" näkyväksi lapsille..."</i> <i>"Lapset tuottavat ja palaavat dokumentteihin ja aikuiset käyvät keskustelua lasten kanssa."</i>	Dokumentoidaan toimintaa jollekin Tehdään se näkyväksi ja huomioidaan lasten näkökulma Dokumentoinnilla merkitystä seuraavan toiminnan suunnittelussa	Dokumentoinnista alkaa rakentua isompi kokonaisuus, jossa edelliseen palataan ja lasten osallisuus alkaa hahmottua. = Pedagoginen dokumentointi

Analysoinnin eri vaiheissa aineistoa käytiin läpi useaan otteeseen. Sisältöjä pohdittiin yhdessä Kota-opettajien kanssa työpajojen aikana. Jokaisessa työpajassa käytiin edellisen tapaamisen anti läpi yhdessä Kota-opettajien kanssa. Näin varmistettiin tehtyjen tulkintojen todenperäisyys. Viidennen vertaistapaamisen, joka toteutui sähköpostitse, jälkeen kaikki aineisto koottiin yhteen. Lopullisia yläkäsitteitä eli teemoja aineiston perusteella syntyi neljä: tiimin sitoutuminen, menetelmän valinta, näkyväksi tekeminen ja osallisuudesta huolehtiminen.

Prosessin edetessä kehittämishankkeen tuloksena syntyvän mallin sisällölle oli tullut toiveeksi, että se antaisi vastauksia kysymykseen, mistä pedagoginen dokumentointi olisi hyvä aloittaa. Mallin toivottiin tuovan esille matalan kynnyksen näkökulmasta tärkeimmät aloitusvaiheeseen liittyvät asiat. Tuloksista syntyneet teemat vastaavat tähän kysymykseen. Esimerkki lopullisten teemojen syntymisestä taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Esimerkki koko aineiston analysoinnista

Aineisto	Luokittelu		Käsitteellistäminen/teemat
"Lähdin dokumentoimaan toimintaa valokuvin.."	Käytetään jotain dokumentointitapaa	→	Menetelmän valinta
"Videoiden avulla lasten on mahdollisuus nähdä heidän omaa toimintaansa.."	Käytetään jotain dokumentointitapaa Lapset mukana	→	
"Miten dokumentoidaan..."	Käytetäänkö jotain dokumentointitapaa	→	Osallisuudesta huolehtiminen
"Lapset kertovat kuvasta ja näin saadaan tietoa lasten ajatuksista.."	Lapset mukana Käytetään Dokumentointitapana haastattelua	→	
"Päiväkodin on oltava aloitteellinen vanhempien osallisuus huomioitaessa..."	Vanhempien näkökulman huomioiminen Tiimin vastuu	→	
"Kasvunkansiot vanhempien saataville."	Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	→	Tiimin sitoutuminen
"Lähdetään pienestä ideasta ja katsotaan mihin se kantaa."	Dokumentteja hyödynnetään omassa työssä	→	
"Vastuiden jakaminen ja asioista sopiminen."	Tiimin mukaan saaminen	→	
"Omien projektien läpi käyminen."	Dokumentteja käytetään osana omaa työtä	→	Näkyväksi tekeminen
"Vanhemmat näkevät mitä on tehty."	Dokumentit laitetaan näkyville vanhemmille	→	
"Selkeä alkutila (seinä, ilm.taulu tms.) dokumentoinnille"	Oppimisympäristön rakentaminen	→	
"Lasten työt arvostavasti esillä kehyksissä seinillä."	Dokumentit laitetaan näkyville	→	

7 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET

7.1 Alku- ja loppukartoitusten tulokset

Alkukartoituksen mukaan Kota-opettajien ajatukset siitä, kuinka he hyödyntävät pedagogista dokumentointia työmenetelmänä vaihtelivat. Jokainen toteutti työssään dokumentointia (valokuvaaminen, havainnointi, videokuvaaminen). Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin sen sijaan koki päässeensä vain pari. Tällä tarkoitetaan dokumentoinnin tuomien dokumenttien hyödyntämistä työn suunnittelussa ja arvioimisessa. Samoin lasten ja vanhempien osallisuuden näkökulman huomioiminen dokumentointiprosessissa oli vaihtelevaa. Kaikki Kota-opettajat eivät nähneet toteuttamaansa toimintaa pedagogisena dokumentointina. Käsite tuntui alkuperehtymisestä huolimatta osalle vieraalta, mutta keskustelu toi siihen uusia näkökulmia.

”Mehän teemmekin jo todella paljon, vaikka aluksi tuntui, että en tee pedagogista dokumentointia ollenkaan..”

Alkukartoituksen läpikäymisen yhteydessä Kota-opettajat huomasivat, että he tosiaan toteuttavat jo pedagogista dokumentointia, vaikkakin arjessa on yhä haasteita. Tuloksista saatiin tukea näkökulmalle Kota-opettajien omasta asiantuntijuudesta, mikä selvästi lisäsi heidän motivaatiotaan yhteiselle työskentelylle. Ja lauseesta:

”haukataan vain pala kakkua aluksi”,

syntyi koko kehittämishankkeen mukana kulkenut motto. Kota-opettajat rohkaisivat itseään ja toisiaan pedagogisen dokumentoinnin tarkastelemiseen pienistä lähtökohdista, jolloin kokonaisuus ei tuntuisi niin raskaalta.

Alkukartoituksen tulosten perusteella tehtiin päätelmä, että seuraavissa työpajoissa hyödynnettävien menetelmien tulisi olla erilaisia. Erilaiset menetelmät tarjoaisivat erilaisia mahdollisuuksia tuoda olemassa olevaa tietoa ja asiantuntijuutta esille. Samalla ne tarjoaisivat Kota-opettajille erilaisia mahdollisuuksia kehittää omaa asiantuntijuutta aiheeseen liittyen. Alkukartoituksen tulokset esiteltiin Kota-opettajille siitä näkökulmasta, mitä he jo osaavat. Mitkä ovat heidän vahvuutensa asiantuntijoina työstää pedagogisen dokumentoinnin teemaa eteenpäin. Huomio haluttiin pitää osaamisessa haasteiden sijaan.

Loppukartoituksena toimineessa Kota-hankkeen päätöstilaisuudessa Kota-opettajat esittelivät oman pedagogisen dokumentoinnin polkunsä. Polun avulla ja tilaisuudessa käydyssä keskustelun pohjalta nähtiin, että systemaattinen ja ohjattu ilmiöön perehtyminen oli auttanut Kota-opettajia hahmottamaan menetelmän merkitystä. Kota-opettajat toivat esille,

että prosessin alussa pedagogisen dokumentoinnin käsite oli tuntunut vieraalta. He olivat pelänneet hankkeella olevan liian suuret odotukset heidän asiantuntijuudelleen. He kuitenkin kuvasivat säännöllisten tapaamisten ja mahdollisuuden reflektoida omaa osaamistaan työpajojen keskusteluissa olleen tärkeitä prosessin vaiheita.

”...johdattanut omia ajatuksiamme eteenpäin; ns. ulkopuolisen mukana olo tuonut ryhtiä keskusteluun pedagogisesta dokumentoinnista.”

Kaikki kertoivat kehittämishankkeen lisänneen omaa ymmärrystä ja ammattitaitoa pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisesta ja sen hyödyntämisestä toiminnan suunnittelun, kehittämisen ja arvioimisen välineenä. Pedagoginen dokumentointi ei ole vain menetelmä, jota hyödynnetään omassa työssä, vaan tapa tehdä omaa työtä. Oman työn ja työntapojen reflektointi ja kehittäminen vaativat kuitenkin aikaa. Tässä prosessissa Kota-opettajat totesivat olevansa vasta alussa, mutta mielenkiinto kehittämiseen oli herännyt.

”Oli hyvä ja mukava oppia uutta pedagogisesta dokumentoinnista. Tajusin, että ainahan sitä on tullut tehtyä jollain tavalla eikä ole mitään ”mahdotonta ja vaikeaa” toteuttaa.”

”Prosessi on lähtenyt itsellä (siis peda dokumentoinnin) käyntiin ja tulee olemaan osa työskentelyä myös jatkossa.”

7.2 Vertaistapaamisten tulokset

Vertaistapaamisten yhdessä toteutettujen työpajojen ja kehittävän vertaiskäynnin kautta hankitun aineiston pohjalta syntyneet tulokset vastaavat kehittämishankkeen aikana nousseeseen tutkimusongelmaan, mistä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa on hyvä lähteä liikkeelle. Mitkä ovat ne matalan kynnyksen näkökulmasta tärkeimmät asiat, jotka on huomioitava pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheessa. Taulukossa 6 on tiivistetysti kuvattu kehittämishankkeen tuloksia.

TAULUKKO 6. Kehittämishankkeen tuloksia

<p>Tiimin sitoutumiseen liittyviä</p> <p>Koko tiimin vastuulla.</p> <p>Syksyn ensimmäinen tiimipalaveri: mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa, meidän ryhmässämme.</p> <p>Jokaisen tiimin jäsenten vahvuudet ja osaamisen alueet</p> <p>Tiimin jäsenet sitoutuvat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Sitoutuminen voi liittyä myös ajatukseen ”olen valmis oppimaan.”</p> <p>Pedagoginen dokumentointi voi olla yksi viikoittaisten tiimipalaverien rakennetta jäsentävä menetelmä.</p> <p>Muokataan toimintakulttuuria pedagogista dokumentointia tukevaksi.</p>	<p>Menetelmän valintaan liittyviä</p> <p>Valitaan käytettävä menetelmä (millä ja miten arkea ja toimintaa dokumentoidaan).</p> <p>Tiimissä voidaan jakaa vastuualueita dokumentointiin liittyen.</p> <p>Dokumentteja otettaessa on hyvä miettiä mitä dokumentoidaan, miksi ja mitä dokumenteista hyödyimme.</p>
<p>Näkyväksi tekemiseen liittyviä</p> <p>Otetut ja tehdyt dokumentit tuodaan näkyville, jotta niitä voidaan hyödyntää toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioimisessa.</p> <p>Valitaan näkyväksi tekemisen keino (esim. oppimisympäristö, kasvunkansio, sosiaalinen media).</p> <p>Muokataan oppimisympäristöä</p> <p>Sovitaan siitä, kuinka usein otettujen dokumenttien äärelle palataan.</p>	<p>Osallisuudesta huolehtimiseen liittyviä</p> <p>Osallisuudesta huolehtiminen on kasvattajien vastuulla.</p> <p>Keskustellaan tiimissä, miten osallisuus ryhmässä toteutuu suhteessa lapsiin ja vanhempiin.</p> <p>Sovitaan mitä ovat ne keinot, joilla vanhempien osallisuus toteutuu.</p> <p>Otetaan lapset mukaan pedagogisen dokumentoinnin prosessiin; toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arvioimiseen.</p>

Työntekijöiden ymmärrys pedagogiseen dokumentointiin sitoutumisesta, pedagogisen dokumentoinnin konkreettiseen toteuttamiseen liittyvät näkökulmat ja osallisuuden näkökulman tiedostaminen nousivat keskeisiksi tuloksiksi. Ne muotoituivat teemoiksi tiimin sitoutuminen, menetelmän valinta, näkyväksi tekeminen ja osallisuudesta huolehtiminen.

Tiimin sitoutuminen

Tiimin mukaan saamisen tärkeys nousi erityisesti esiin niin vertaiskäynnillä kuin 1-2-3-menetelmätyöskentelyssä. Suurimmaksi haasteeksi Kota-opettajat kokivat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa tiimin sitoutumattomuuden pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. He toivat esille, että olisi tärkeää yhdessä tiimin kanssa pohtia pedagogisen dokumentoinnin tarkoitusta ja merkitystä, jotta tiimi saataisiin sitoutumaan yhteisen menetelmän käyttämiseen. Kota-opettajat kokivat, että ilman tiimin tukea on raskasta työskennellä, kuin ”rekeä vetäen”.

”Hyvä idea lähteä liikkeelle syksyllä yhteisellä tiimin keskustelulla, jossa käydään läpi käsitykset ja ymmärrykset siitä, mitä pedagoginen dokumentointi on. Asetetaan yhteiset tavoitteet...”

”Keskustelu tiimissä. Vahvuuksien löytäminen, kiinnostuksen kohteiden jakaminen, osaamisen hyödyntäminen. Toisten auttaminen ja asioista juttelu. Ajatusriihet. Positiivinen palaute.”

Kota-opettajat toivat esille, että tiimin mukaan saaminen voi olla haastavaa sen vuoksi, että tiimin jäsenillä on ehkä erilaisia käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista tai käsite on hankalasti lähestyttävä. Mahdollisiksi esteiksi tiimin mukaan saamisessa nähtiin eritasoiset tvt-taidot ja ymmärryksen puutteen menetelmän tavoitteesta. Yhteinen keskustelu siitä, miksi pedagoginen dokumentointi on tärkeää, koettiin tarpeelliseksi. Tärkeäksi koettiin, että tiimin mukaan saamiseksi aiheesta on hyvä keskustella jo syksyn ensimmäisessä tiimipalaverissa.

”Tiimipalaverin pohjassa pedagogisen dokumentoinnin osuus, tiimin mukaan saamiseksi.”

Ratkaisuksi tuotiin esille, että tiimipalaverissa voi esimerkiksi sopia rakenteista (kuka tekee ja milloin). Toimivat rakenteet mahdollistavat ajan järjestämisen esimerkiksi otettujen dokumenttien purkamiseen. Tiimipalaveriin sisällöiksi hahmoteltiin: mitä halutaan dokumentoida, mitä varten ja mitä siitä hyödytään tai toivotaan hyötyvän. Tärkeänä nähtiin myös se, kuinka usein tallennettujen dokumenttien äärelle pysähdytään arvioimaan ja suunnittelemaan toimintaa. Tavoitteeksi kuvattiin toimintakulttuurin muokkaamista pedagogista dokumentointia tukevaksi.

Menetelmän valinta

Toiseksi teemaksi nousi menetelmän valinta. Tällä tarkoitetaan dokumentointimenetelmien valintaa. Tuloksista selviää, että lasten arkea ja toimintaa dokumentoida useilla eri keinoilla. Näitä ovat esimerkiksi valokuvaaminen, videokuvaaminen tai havainnointi. Välineitä voivat olla mm. kamerat, puhelimet tai tabletit. Työpajoissa ja vertaiskäynnillä nousi tärkeäksi näkökulmaksi se, että pedagogista dokumentointia aloitettaessa on tärkeä valita selkeästi vain yksi menetelmä tai väline, jotta tiimin kaikkien jäsenten on siihen helpompaa sitoutua. Menetelmän valinta linkittyi tiimin sitoutumiseen.

”Tiimin osallisuus ja sitoutuminen tärkeää.”

”Vastuiden jakaminen. esim. 1. kuvaa lasten toimintaa, 2. sanoittaa, 3. piirtää.”

Liikkeelle tulee lähteä pienellä kynnyksellä pienistä arjen hetkistä tai projekteista. Esimerkiksi dokumentoimalla yhden päivän tapahtumia. Otettuihin dokumentteihin palaaminen lasten kanssa seuraavana päivänä ja niiden pohjalta seuraavan toiminnan suunnittelu tuli myös esille.

”Pitää koko ajan pitää punainen lanka ja pala kakkua mielessä, ettei se unohdu.”

”Haukataan se pieni pala kakkua, aloitetaan valitsemalla yksi lähestymiskohta ja kiinnitetään siihen huomiota.”

Dokumenttien ottaminen ja niiden työstäminen nähtiin mahdollisuudeksi yhdistää osaksi arjen toimintaa. Arjen toiminta toteutuu yhdessä lasten kanssa. Pedagogista dokumentointia ei pidä nähdä lisätyötä vaan tapana tehdä ja toteuttaa omaa työtä. Dokumenttien ottamisessa on tärkeää muistaa, että niitä otetaan kohdetta kunnioittaen ja arvostaen. Menetelmän valinta koettiin tärkeäksi osaksi pedagogista dokumentointiprosessia, sillä otetut dokumentit mahdollistavat toiminnan kehittämisen ja arvioimisen.

Yhdessä oppiminen ja toisten tukeminen nousi dokumentointiin liittyen tärkeäksi huomioksi. Itse ei tarvitse kaikkea osata. Haasteiden edessä on hyvä muistaa näkökulma oppivasta työyhteisöstä, jossa yhdessä kokeillen ja oppien omaksutaan uusia taitoja. Tärkeintä on kiinnittää huomiota omaan asenteeseen oppimista kohtaan.

”Aina ei tarvitse olla täydellistä.”

Dokumentoinnin näkyväksi tekeminen

Kota-opettajat toivat esille, että pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä on huomioitava, kuinka otettuja dokumentteja hyödynnetään. Näkyväksi tekeminen koettiin tärkeäksi myös sen vuoksi, että sen kautta toteutettu toiminta saadaan näkyväksi niin kasvattajille, lapsille kuin vanhemmillekin. Toiminnan näkyväksi tekeminen oppimisympäristöön nousi esille niin työpajojen tuloksissa kuin vertaiskäynnillä.

Näkyväksi tekemisen teemaan linkittyi tiiviisti oppimisympäristön muokkaamiseen. Oppimisympäristön suunnittelu ja muokkaaminen pedagogista dokumentointia tukevaksi oli kehittävän vertaiskäynnin yksi tärkeimmistä tuloksista. Keskeiseksi ideaksi nousi dokumenttiseinän rakentaminen, johon esimerkiksi toteutettujen projektien vaiheet voitaisiin tuoda näkyville. Näkyville tuotavia dokumentteja voivat olla esimerkiksi valokuvat, lasten tekemät piirustukset, sadut ja taideteokset. Oppimisympäristöä tulee muokata niin, että otetuille dokumenteille on tilaa.

”Työt ja tuotokset esille lasten itsensä ja muiden ihailtavaksi.”

Dokumenttiseinän rakentamisen lisäksi toiminnan näkyväksi tekemisen keinoiksi kuvattiin esimerkiksi blogit ja kasvunkansiot. Ihanteena nähtiin, että kasvunkansiot voisivat olla lasten vanhempien saatavilla. Tällöin vanhempien olisi mahdollista nähdä sinne tallennetut dokumentit ja tällöin se tukisi vanhempien osallisuutta pedagogisen dokumentoinnin prosessissa. Viimeisenä, näkyväksi tekemisen teemaan liittyen, nousi esille eettisten kysymysten huomioiminen sekä toimintaa ohjaavien arvojen ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa tavoitteiksi kirjattujen asioiden näkyväksi tekeminen. Esimerkkinä mm. arviointipuu, jonka lehtiin toiminnan tavoitteet on kirjoitettu.

Osallisuudesta huolehtiminen

Viimeiseksi teemaksi nousi osallisuudesta huolehtiminen. Lasten ja vanhempien osallisuuden toteutumisesta vastuu kuvattiin olevan kasvattajilla. Heidän tulee tarjota osallisuuden mahdollisuuksia sekä muokata toimintaa niin, että osallisuus toteutuu.

”Lasten osallistuminen suunnitteluun ja sen dokumentointiin valokuvin ja videoin.”

Lasten mukaan ottaminen pedagogisen dokumentoinnin prosessiin tuotiin useammin esille ja koettiin helpommaksi kuin vanhempien. Lapsen osallisuuden näkökulmasta esille nousi lapsihavainnoin tärkeys, siihen liittyvät käytössä olevat lomakkeet ja arjen tilanteista keskusteleminen. Lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia ilmaista ajatuksiaan erilaisin keinoin, esim. piirtäen, valokuvaten tai lasten kokouksissa. Tärkeäksi nähtiin, että lasten kanssa keskustellaan dokumenteista. Dokumenttien avulla jutellaan sitä mitä on tehty, mitä opittu ja pohditaan mitä seuraavaksi voitaisiin yhdessä keksiä. Lasten pieniinkin ehdotuksiin voidaan tarttua ja tehdä niiden toteutuminen näkyväksi. Lasten mielenkiinnonkohteiden pohjalta nousevien projektien ei tarvitse olla koko ryhmää koskettavia. Arjessa voidaan dokumentoida yhdenkin lapsen mielenkiinnonpohjalta nouseva projekti.

”Havainnoidaan, keskustellaan lasten ympäristöissä ja leikeissä.”

”Otetaan lapset mukaan dokumentointiin heti; yhteinen asia.”

Lasten osallisuus linkittyi tuloksissa oppimisympäristön muokkaamiseen. Pedagoginen dokumentointi itsessään tarjoaa keinoja oppimisympäristön rakentamiseen sellaiseksi, että näkyväksi tekemiselle on tilaa. Lapset voivat esimerkiksi kuvata tiloja ja kuvien avulla käytävien keskustelujen pohjalta kasvattajat saavat tietoa tilojen toimivuudesta ja esimerkiksi siitä, missä dokumentit tulevat nähdäiksi.

Vanhempien osallisuudesta koettiin, että toimintaa ja dokumentteja on helpompaa tuoda vanhempien näkyville. Sen sijaan toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen dokumenttien

avulla koettiin vanhempien mukaan saamisen olevan haastavaa. Tärkeänä koettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelma- ja lapsen esiopetussuunnitelmakeskustelut, joiden yhteydessä vanhemmilla on mahdollisuus tuoda omat ajatuksensa ja mielipiteensä esille. Tärkeänä koettiin myös vanhemmille päivittäin annettava tieto lapsen päivän sujumisesta sekä siitä, mitä on tehty ja mikä päivässä on ollut merkityksellistä lapselle. Vanhempien osallisuuden ja osallistumisen yhdeksi keinoksi mainittiin vanhempainillat. Niiden valmistelmissä on hyvä huomioida osallisuuden toteutumisen mahdollisuudet.

”Olisi tärkeää kysyä jokaisen projektin yhteydessä, miten vanhemmat osataan ottaa mukaan.”

”Vanhempainillat tärkeässä roolissa. Jokainen vanhempainilta alkaa projektien esitelyllä, mitä tehdään ja mikä on tarkoitus.”

”Joka vuosi tapahtuma, jonka järjestämisessä vanhemmat mukana.”

Vanhempien osallisuuteen liittyen luottamuksellisen suhteen rakentuminen kasvattajien ja vanhempien välille nousi erityisesti vertaiskäynnillä esille. Osallisuuden näkökulmasta on tärkeää tuoda esille se, kuinka vanhempien tai lasten toiveita on kuultu ja kuinka ne ovat esimerkiksi toiminnan toteuttamisessa otettu huomioon. Yhtenä esimerkkinä toiveiden toteutumisen näkyväksi tekemisestä nousi toivepuun rakentaminen. Toivepuussa toteutuneet toiveet kuvataan lehtinä puun oksille.

”Vanhempien osallisuudessa korostuu kohtaamisen merkitys ja vuorovaikutustaidot.”

Osallisuuden ja Kota-opettajien oman työnkuvan näkökulmasta aineistosta nousi esille, että pedagogista dokumentointia voidaan käyttää apuna laaja-alaisen osaamisen sisältöjen oppimisessa ja se auttaa hahmottamaan, mitä laaja-alaisen osaamisen alueita toiminnassa on toteutettu. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa myös muun muassa lasten kielellisen tietoisuuden tukemisen. Dokumentit tekevät toiminnasta näkyvää ilman sanoja, mutta mahdollistavat samalla yhteisen keskustelun. Pedagoginen dokumentointi tukee suomen kielen oppimista niillä lapsilla, joilla suomi ei ole äidinkieli. Samalla se mahdollistaa lasten moninaisten perhekulttuurien näkyväksi tekemisen. Pedagoginen dokumentointi kuvattiin tästä näkökulmasta toimineen välineenä koulutuksellisen tasa-arvon tukemisessa.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA MALLI PEDAGOGISEN DOKUMENTOINNIN ALOITUSVAIHEESEEN

Kehittämishanke lähti liikkeelle Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksessa syntyneestä tarpeesta pedagogiseen dokumentointiin liittyvällä tutkimuksella. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli edistää pedagogisen dokumentoinnin käyttöä Vantaan varhaiskasvatuksessa. Tämä koettiin tarpeelliseksi, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat pedagogisen dokumentoinnin käyttämiseen, mutta pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen ja sen käyttäminen oli kuitenkin todettu vähäiseksi. (Rintakorpi 2018, 5; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36.)

Kehittämishankkeen aikana tutkimusongelmaksi nousi kysymys, mistä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa on hyvä lähteä liikkeelle. Mitkä olisivat matalankynnyksen näkökulmasta tärkeimmät asiat, jotka aloitusvaiheessa tulisi huomioida, kun varhaiskasvatuksessa aloitetaan pedagoginen dokumentointi käyttöä lapsiryhmän toiminnan suunnittelun, arvioimisen ja kehittämisen välineenä. Kehittämishankkeen tuloksista nousseet teemat, tiimin sitoutuminen, menetelmän valinta, näkyväksi tekeminen ja osallisuudesta huolehtiminen toimivat sisältönä johtopäätöksenä syntyneelle ”pedagogisen dokumentoinnin kakku” -mallille. Malli vastaa tutkimusongelmaan. Se kuvaa niitä näkökulmia, jotka on hyvä ottaa huomioon aloitusvaiheessa, kun pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa lähdetään liikkeelle.

Tärkeimmäksi johtopäätökseksi nousee, että pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheessa on tärkeää lähteä liikkeelle pienin askelin. Pedagogisen dokumentoinnin omaksuminen on uuden oppimista. Uuden oppiminen syntyy kasvattajien oman aktiivisen toiminnan tuloksena. Oppiminen vaatii oman oppimisen reflektointia ja arviointia. Omia ja tiimin totuttuja rutinoituneita tapoja on uskallettava tarkasteltava aktiivisesti ja uusia toiminta- ja työtapoja on kokeiltava rohkeasti. Pienet muutokset omassa toiminnassa vievät oppimista eteenpäin. (Salminen & Suhonen 2008, 10-11, 24.) Uuden oppiminen ja uudet työtavat kehittävät toimintakulttuuria. Uuden oppimisen kautta toimintakulttuurilla on mahdollisuus muovautua pedagogista dokumentointia tukevaksi. (Ahonen 2017, 61; Giamminuti 2009, 6.)

Pedagogisen dokumentoinnin merkityksen avaaminen tiimin kesken ja tiimin yhteinen keskustelu on opettelu- ja aloitusvaiheessa tärkeää. Yhteisen keskustelun kautta sitoutuminen yhteiseen oppimiseen onnistuu paremmin. Yhdessä reflektoiden pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen muodostuu tavaksi tehdä työtä. Päiväkodeissa työskennellessään tiiviisti oman tiimin kanssa ja yhteisiin haasteisiin vastataan yhdessä, joten yhteistoi-

minallisella oppimisella on suuri vaikutus. Sillä tarkoitetaan, että yhdessä opittaessa tiimin jäsenillä on positiivinen ja vuorovaikutuksellinen suhde keskenään. Uudet ajattelumallit opitaan yhdessä toimien. Tavoitteena on näin saada aikaan yhteinen merkitys pedagogiselle dokumentoinnille. Jokaisen tiimin jäsenen on otettava vastuuta omasta panoksestaan tiimin oppimisen eteen. Tiimissä rakennetaan oppivan työyhteisön ilmapiiriä. (Karila 2017, 10; Hyppänen 2013, 111; Salminen & Suhonen 2008, 15.)

Yhteinen oppiminen tarkoittaa myös sitä, että opettajan pedagogisesta vastuusta huolimatta, kaikkien työntekijöiden on sitouduttava yhteisiin toimintatapoihin. Tiimityön vahvuutena on jokaisen tiimin jäsenen tuoma panostus. Jokaisen erilaista osaamista on mahdollista hyödyntää pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa. (Karila 2017, 9-10; Lämsä & Hautala 2005, Hyppänen 2013, 90 mukaan.) Varhaiskasvatustiimissä voi työskennellä eri aikaan pedagogiikkaan perehtyneitä kasvattajia, joten yhteinen keskustelu työn pedagogiikan tavoitteista sen hetkisessä toimintakulttuurissa on senkin vuoksi tärkeää (Karila 2017, 10; Wagner 1998, Turjan 2018, 68 mukaan). Tavoitteena on saada koko tiimi yhdessä muuttamaan ajatteluaan ja omaa tapaansa tehdä työtä pedagogista dokumentointia tukevaksi. Tämä liittyy toimintakulttuurin muuttamiseen pedagogista dokumentointia tukevaksi. Vaikka tiimin tasolla vastuu oppimiseen ja toimintakulttuurin muutokseen sitouttamiseen on varhaiskasvatuksen opettajalla, tarvitaan päiväkodin johtajan pedagogista osaamista tässä muutoksessa tukena. (Fonsén ym. 2018, 168; Helin ym. 2018, 16; Wagner 1998, Turjan 2018, 68 mukaan.)

Pienestä liikkeelle lähtemisen näkökulma liittyy, oppimisen näkökulman lisäksi siihen, että pedagogisen dokumentoinnin prosessia hyödynnetään alussa vain pieniin arjen hetkiin. Sitä voidaan hyödyntää päiväkodin arjessa erilaisilla tavoilla. Lisäksi käsite kuulostaa helposti raskaasta ja työläältä, jos sen yhteydessä puhutaan toimintakulttuurin muutoksesta ja pedagogisen toiminnan kehittämisestä. Tällöin siihen perehtymistä ei ehkä jakseta aloittaa ja pedagoginen dokumentointi koetaan ylimääräisenä taakkana. Tämän vuoksi on huomioitava hankkeen punainen lanka ”haukataan vain pieni pala kakkua” ja aloitetaan pienien arjen hetkien dokumentoinnista ja niiden reflektoinnista. Näiden pienien prosessien jälkeen ajatusmaailma aukeaa ja pedagogisen dokumentoinnin omaksuminen helpottuu. Pedagogisesta dokumentoinnista tulee pikkuhiljaa tapa ajatella ja toteuttaa työtä sen sijaan, että se olisi jotain lisää. Samalla toimintakulttuuri muokkautuu lapsilähtöisemmäksi ja pedagogista dokumentointia tukevaksi, millä on vaikutusta suoraan varhaiskasvatuksen laatuun. (Heikka ym. 2018, 68; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38, 61.)

Pedagogisen dokumentoinnin perustana olevaan dokumentointiin on kiinnitettävä tuloksien perusteella huomiota. Mikäli kasvattajat eivät osaa käyttää valittua menetelmää tai

välinettä, dokumenttien ottaminen ei onnistu. Vaikka dokumentointi sellaisenaan ei tarkoita pedagogista työskentelyä, on siihen liittyviä päätöksiä silti tehtävä. (Mansikka 2019, 104; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 10.) Dokumentoinnin haasteita on hyvä pohtia siksi, sillä ilman niiden ratkaisemista ei dokumentteja saada otettua. Dokumentteja tarvitaan, jotta niitä voidaan hyödyntää osana toiminnan arviointia ja kehittämistä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 10.) Pedagogisen dokumentoinnin omaksumisen täytyy siis pitää sisällään ymmärrys siitä, että dokumentoinnilla itsessään on myös merkitystä.

Dokumentit on ottamisen ja tallentamisen jälkeen saatava näkyville, jotta niiden käsitteleminen ja hyödyntäminen pedagogisesti onnistuu. Näkyväksi tekeminen ja siihen liittyvät haasteet linkittyvät tuloksissa vahvasti tiimin sitoutumisen näkökulmaan. Kaikkien kasvatustajien on ymmärrettävä, että näkyväksi tekemisen kautta dokumentteihin palaaminen onnistuu. Palaaminen niihin puolestaan avaa mahdollisuuden niiden pohjalta käytävälle keskustelulle. Ja tällöin päästään dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 10.)

Tuloksissa lasten osallisuus ja siihen liittyvät käsitteet sivusivat kaikkia esille nousseita teemoja. Osallisuus on kiinteä osa pedagogista dokumentointia (Rintakorpi 2018, 15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37; Keksinen & Lounassalo 2011, 203). Sen merkitys nousi esille muun muassa osana dokumenttien ottamista, näkyväksi laittamista ja arviointiin osallistumista. Osallisuus ymmärrettiin siis pedagogiseen dokumentointiin kiinteästi kuuluvana ulottuvuutena. Turja (2018, 65-68) ja Lindgren (2012, 337-339) huomauttavat, että vaikka osallisuuden merkitys ymmärretään varhaiskasvatuksessa, jää sen toteutumisen mahdollisuudet usein rajallisiksi. Osallisuuden pohtiminen ja sen käsitteleminen säännöllisesti tiimipalaverissa on tämän perusteella tärkeää. Tuloksista ei kuitenkaan voi päätellä mitään erityistä tapaa tai keinoa, jolla osallisuuden toteutuminen osana pedagogista dokumentointia toteutuisi hyvin, vaikka erilaisia ideoita nostettiin esille. Osallisuuden näkökulma on kuitenkin pidettävä mukana uuden menetelmän käyttöön ottamisprosessia, jotta mahdollisuudet lisääntyisivät. Osallisuuden täytyy koskettaa jokaista lasta. Ja kasvattajilla on pedagoginen vastuu, että jokainen lapsi tulee kuulluksi (Turja 2017, 44-53). Osallisuuden huomioimisella, lasten kohtaamisella on merkitystä myös varhaiskasvatuksen laatuun. Karila (2017, 11) liittyy lasten sensitiivisen kohtaamisen varhaiskasvatuksen laatua määritteleväksi tekijäksi. Pedagoginen dokumentointi edellyttää lasten kohtaamista, joten sillä on merkitystä laatua tarkasteltaessa.

Pedagoginen dokumentointi on tämän kehittämishankkeen tulosten perusteella hankalalta kuulostava käsite. Sen yhteys arjen toimintaan tuntuu aluksi vieraalta. Käsite ei ole yksiselitteinen, kuten Mansikka (2019, 102) toteaa. Asiaan johdonmukainen perehtyminen aut-

taa hahmottamaan käsitettä ja omaa työtä sekä näkemään siinä pedagogisen dokumentoinnin elementtejä. Pedagogiseen dokumentointiin perehtyminen vaatii aikaa. Kehittämishankkeen ja toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että sen käynnistämä kehittämisprosessi jatkuu edelleen hankkeen päätyttyä (Toikko & Rantanen 2009, 66-67). Rintakorven (2018, 5) tulos, että pedagogista dokumentointia hyödyntää vain osa varhaiskasvattajista, ei tunnu vieraalta. Vuonna 2016 velvoittavien varhaiskasvatussuunnitelmien käynnistämä pedagogisen dokumentoinnin omaksumisen prosessin voi nähdä olevan valtakunnallisesti vasta aluillaan.

Pedagogisen dokumentoinnin moniulotteisuutta ja kompleksisuutta kuvaa se, että se liittyy niin toimintakulttuurin rakentumiseen, pedagogisen toiminnan suunnitteluun, omaan työtapaan, kehittämiseen ja arviointiin kuin vanhempiin ja lapsiin sekä heidän toiveisiinsa ja odotuksiinsa. (Heikka ym. 2018, 38-43; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 16; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36.) Näin ollen pedagogisen dokumentoinnin käsitteen ymmärtäminen ja omaksuminen vaatii syvää ymmärrystä sekä vahvaa ammattitaitoa. Oma työtä on kyettävä arvioimaan tietyn teoreettisen näkökulman valossa sekä on pystyttävä hallitsemaan itselle ehkä vieraita erilaisia dokumentointimenetelmiä. (Mansikka 2019, 113; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28).

Pedagogisella dokumentoinnilla on merkitystä kokonaisvaltaisesti oman työn toteuttamisen näkökulmasta. Kota-opettajat toivat esille, että pedagoginen dokumentointi auttaa laadukkaasti lapsilähtöisen toiminnan suunnittelemisessa ja sen avulla saadaan tietoa lasten maailmasta ja mielenkiinnonkohteista. Pedagogisen dokumentoinnin merkityksestä korostui, että se tekee varhaiskasvatuksessa tehtävää työtä näkyväksi ja nostaa samalla tehdyn työn arvostusta. Dokumentit tukevat keskustelua työyhteisössä ja tiimissä. Ne auttavat työn arvioimisessa ja kehittämisessä. Pedagogisen dokumentoinnin prosessin avulla on mahdollista pohtia, millaista toimintaa on toteutettu, miksi ja mitä siitä opitaan. Samalla voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen laatu kasvavaa arviointiin painottuvan työn kautta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38, 61; Ahonen 2017, 141-143.)

Pedagogisella dokumentoinnilla on todettu myös olevan yhteys kasvattajien tyytyväisyyteen omaa työskentelyä kohtaan (Rintakorpi 2018, 50). Pedagogiseen dokumentointiin paneutumisen voi tämän perusteella päätellä vaikuttavan toimintakulttuurin lisäksi positiivisesti omaan asenteeseen tehdä töitä. Kun arvostus nousee ja työn tulokset ovat konkreettisesti nähtävillä, on omasta osaamisesta ja onnistumisesta helpompi iloita.

Kehittämishankkeen tuloksien ja johtopäätöksien pohjalta syntyi ”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” -malli. Sitä voidaan käyttää pedagogisen dokumentoinnin aloitusvaiheessa. Kehittämishankkeen mukana kulkenut lausahdus ”pieni pala kakkua”, antoi sille idean

nimeen ja visuaaliseen muotoon. ”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” muodostuu neljästä palasta, jotka ovat tiimin sitoutuminen, menetelmän valinta, näkyväksi tekeminen ja osallisuudesta huolehtiminen. Näiden kakun palojen toteuttamisella päästään pedagogisessa dokumentoinnissa alkuun ja samalla niillä on positiivinen vaikutus varhaiskasvatuksen laatuun. (Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit 2019, 7.) Mitä useampi kakun pala ”haukataan” eli otetaan osaksi toimintaa, sitä positiivisemmat vaikutukset niillä on. Mallin hyödyntämisen keskeinen idea on pienestä liikkeelle lähteminen. ”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” on kuvattu visuaalisessa ja helposti esitettävässä muodossa liitteessä 3.

”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” -malli pedagogiseen dokumentoinnin aloitusvaiheeseen

Tärkeintä aloitusvaiheessa on, että liikkeelle lähdetään pienten arjen hetkien dokumentoinnista. Haukataan vain pieni pala kakkua. Tärkeää on että, työskennellään yhdessä oppien ja menetelmään sitoutuen.

Tiimin sitoutuminen

Aloitusvaiheessa pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista käynnistettäessä on varmistettava tiimin sitoutuminen. Tiimin sitoutuminen tarkoittaa, että pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen on koko tiimin vastuulla. Syksyn ensimmäisissä tiimipalaverieissa käydään yhdessä keskustellen läpi, mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa. Mitä se esimerkiksi tarkoittaa juuri meidän ryhmässämme? Jokainen tiimin jäsen voi tuoda esille omat vahvuudet ja osaamisen alueet, joita pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa voidaan hyödyntää. Jokainen tiimin jäsen sitoutuu tämän jälkeen pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Sitoutuminen voi liittyä myös ajatukseen ”olen valmis oppimaan.” Pedagoginen dokumentointi voi olla yksi viikoittaisten tiimipalaverien rakennetta jäsentävä menetelmä. Lähtökohtana on ajatus toimintakulttuurin muokkaamisesta pedagogista dokumentointia tukevaksi.

Menetelmän valinta

Tiimin sitouduttua valitaan yhdessä käytettävä menetelmä tai menetelmät. Tämä tarkoittaa millä ja miten arkea ja toimintaa dokumentoidaan. Tärkeää on muistaa, että valittavat ja käytettävät dokumentointivälineet ovat työvälineitä. Tiimissä voidaan jakaa vastuualueita dokumentointiin liittyen (esimerkiksi kuka dokumentoi ja milloin). Dokumentteja otettaessa on hyvä miettiä, mitä dokumentoidaan, miksi ja mitä dokumenteista ajatellaan olevan hyötyä. Menetelmän valinnan jälkeen on myös selvitetävä, miten ja milloin otetut dokumentit puretaan näkyvään muotoon. Tietosuojaan ja eettisyyteen liittyvät näkökulmat oh-

jaavat dokumenttien ottamista. Tärkeää on osata purkaa otetut dokumentit. Esimerkiksi osattava tulostaa tai jakaa tabletin muistissa olevat kuvat, jotta niihin voidaan palata ja niiden avulla arvioida toteutettua toimintaa.

Näkyväksi tekeminen

Otetut ja tehdyt dokumentit tuodaan tämän jälkeen näkyville, jotta niihin voidaan palata ja hyödyntää toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioimisessa. Tiimipalaverissa valitaan näkyväksi tekemisen keino. Yhdessä päätetään, tuodaanko otetut dokumentit näkyville esimerkiksi oppimisympäristöön (esim. dokumenttiseinä), kasvunkansioon vai sosiaaliseen mediaan (esim. blogi). Tarvittaessa oppimisympäristöä muokataan pedagogista dokumentointia tukevaksi. Tiimipalaverissa sovitaan myös siitä, kuinka usein otettujen dokumenttien äärelle palataan. Eli suunnitellaan arjen rakenteita niin, että dokumenttien äärelle pysähtymiselle on aikaa. Dokumenttien äärelle voidaan palata tiimin kesken ja tai lasten kanssa yhdessä. Voidaan pohtia myös sitä, millä tavoin yksittäisen päivän arjen kuulumiset ja lapsen kokemat merkitykselliset tilanteet tehdään vanhemmille näkyväksi. Tietosuojaan ja eettisyyteen liittyvät näkökulmat ohjaavat dokumenttien näytteille laittamista.

Osallisuudesta huolehtiminen

Osallisuudesta huolehtiminen on kasvattajien vastuulla. Jokaisella lapsella on oikeus osallisuuteen. Osallisuuden huomioon ottaminen lähtee liikkeelle lasten ajatuksista ja mielenkiinnonkohteista. Tärkeää on, että lapset otetaan mukaan pedagogisen dokumentoinnin prosessiin; toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arvioimiseen. Osallisuuden toteutumisesta on suunniteltava ja sille on annettava tilaa toteutua. Osallisuuden toteutumisessa painottelevat kasvattajien suunnitteleman toiminnan ja lapsilähtöisyyden näkökulmat. Tällä tarkoitetaan sitä, että osallisuus ja lapsilähtöisyys toiminnassa ei vie pedagogista vastuuta toiminnan suunnittelusta kasvattajilta. Keskustellaan tiimissä, miten osallisuus ryhmässä toteutuu suhteessa lapsiin ja vanhempiin. Sovitaan lisäksi mitä ovat ne keinot, joilla vanhempien osallisuus toteutuu, esimerkiksi suhteessa jokaiseen projektiin tai tapahtumiin. Otetaan vanhemmat mukaan niin arkeen kuin juhliinkin.

9 POHDINTA

9.1 Kehittämishankkeen arvioiminen

Kehittämishankkeen arviointi kulki tiiviisti mukana koko kehittämishankeprosessin ajan. Arviointi ei missään vaiheessa ollut irrallinen prosessin vaihe. (Toikko & Rantanen 2009, 82.) Vertaistapaamisten välillä varhaiskasvatuksen asiantuntijan kanssa käytiin säännöllisiä keskusteluja hankkeen etenemisestä. Keskusteluja käytiin sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Hankkeen syklinen eteneminen mahdollisti prosessin mukana kulkevan arvioinnin. Se mahdollisti myös sen, että Kota-opettajat voitiin säännöllisesti ottaa mukaan arviointiprosessiin. Heillä oli mahdollisuus antaa palautetta ja kommentoida edellisten työpajojen tai tapaamisten tuloksia aina seuraavan tapaamisen yhteydessä. Tämä vahvisti heidän osallisuuttaan kehittämishankkeessa ja osana arviointiprosessia. Kota-opettajat olivat kuitenkin pääsääntöisesti tyytyväisiä esitettyihin yhteenvetoihin ja tuloksiin. Eriäviä mielipiteitä tai kriittisiä näkökulmia ei juurikaan esitetty. Sellaiset olisivat ehkä avanneet keskustelua eritasolle ja tuoneet esille uusia, luovia ideoita. (Tuominen ym. 2015, 37-40.)

Kehittämishanke oli kokonaisuudessaan hyvin pitkä ja moninainen prosessi. Kokonaisuuden hahmottaminen ja sen avoimesti esille kirjoittaminen on ollut haastavaa työtä. Kirjoittamisen apuna toimi kalenteriin tutkimuspäiväkirja-tyylisesti tehdyt muistiinpanot aikatauluista ja rakenteesta. Toikon ja Rantasen (2009, 80-81) mukaan prosessin kirjaaminen kalenteriin on toimiva tapa dokumentointiin. Siitä voidaan jälkikäteen tarkistaa esimerkiksi hankkeen eteneminen. Säännöllinen kirjaaminen oli hyödyllistä, koska se piti kiinni prosessissa ja sen avulla tehdyt valinnat palautuivat mieleen (Hirsjärvi ym. 2003, 48). Niitä tarkastelemalla myös huomattiin, että prosessin aikana opittiin paljon esimerkiksi työpajojen fasilitoinnista, kehittämishankkeen toteuttamisesta ja hankkeen sisällön suunnittelusta.

Kehittämishanke toteutui toimintatutkimuksen syklisen rakenteen mukaan ja sen toteuttamiseen osallistui ihmisiä käytännön työelämästä. Kota-opettajat valikoituivat kohdejoukoksi kohdeorganisaation, Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen toiveesta. Kehittämishanke oli selkeästi rajattu yhden kohdeorganisaation sisäisten toimintatapojen kehittämiseen ja se tavoitteli yksittäisten ammattilaisten henkilökohtaista oppimista. (Toikko & Rantanen 2009, 30.) Toimintatutkimuksen ajatuksen mukaan kehittäminen oli osallistavaa ja tavoitteena oli ilmiöstä yhdessä oppiminen. Kota-opettajat toimivat aktiivisina osallistujina. Yhdessä toimien selvitettiin pedagogisen dokumentoinnin arjen haasteita, pohdittiin kuinka asian pitäisi olla ja etsittiin vastauksia tutkimusongelmaan. Oma työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana työskentelemisestä toi tukijan lähelle tutkimuskohdetta ja kehittäminen liittyi osaksi Kota-opettajien arjen työtä. (Kananen 2014b, 11; Ojasalo ym. 2014, 52,

58-59; Toikko & Rantanen 2009, 30, 66-67.) Toimintatutkimuksen syklinen eteneminen ja prosessimaisuus näkyivät selvästi kehittämishankkeessa vertaistapaamisten ympärille rakentuneessa kokonaisuudessa. Vertaistapaamiset toteutuivat suunnitellun syklin mukaan suunniteltuina päivinä.

Ennen kehittämishankkeen toteuttamista aiheeseen perehdyttiin lähdeaineiston avulla ja hahmoteltiin viitekehystä eli tietoperustaa. Ojasalon ym. (2014, 24) mukaan tämä onkin tärkeä vaihe kehittämishankkeen aloittamisessa. Pedagogiseen dokumentointiin liittyvää suomalaista kirjallisuutta oli saatavilla vähän (Mansikka 2019, 101; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 10). Kansainvälisissä tutkimuksissa pedagogiseen dokumentointiin liittyvät käsitteet lasten osallisuus, yhdenvertaisuus, varhaiskasvatuksen laadun parantaminen sekä arviointi ja kehittäminen. (Rintakorpi 2018, 11-12.) Nämä samat sisällöt valikoituvat viitekehysten sisältöön varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja pedagogisen toiminnan suunnittelun oheen.

Kehittämishanke kesti kevään 2019 tammikuusta toukokuuhun. Vertaistapaamisia oli keran kuussa. Niiden välissä oleva aika oli melko pitkä. Vaarana oli, että Kota-opettajat unohtavat edellisen tapaamisen sisällön ennen seuraavaa. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan edellisen tapaamisen sisällön läpikäyminen ja kuvat riittivät mieleen palauttamiseksi. Pidempi aika antoi Kota-opettajille aikaa reflektoida opittua asiaa ja kokeilla pedagogisen dokumentoinnin ideoita arjessa. Toisaalta tiiviimpi aikataulu olisi saattanut mahdollistaa sen, että aiheeseen olisi pystytty ”sukeltamaan” syvällisemmin ja innovatiivisempia ideoita olisi näin päässyt syntymään. Nyt kehittämisideat pyörivät pedagogisen dokumentoinnin teoriaan linkittyvien käsitteiden ympärillä, kuten dokumentoinnin keinot ja osallisuus, eikä uusia innovatiivisia näkökulmia syntynyt. Näkökulmat lähinnä tiivistyivät ja jäsentyivät syventymisen sijaan.

Kehittämishanketta toteuttaessa pystyttiin hyödyntämään opintojen aikana hankittua tietoa ja eri opintokokonaisuuksien sisältöjä. Kehittävän vertaiskäynnin hyödyntäminen osana kehittämishankkeen aineistonkeruuta tuntui luontevalta juuri tästä syystä. Kokemus kehittävän vertaiskäynnin toteuttamisesta, auttoi vierailun onnistumisessa. Kehittävä vertaiskäynti rakentui hankkeen kokonaisuuden kannalta tärkeään rooliin, tuoden tarkoitusta myös muihin tapaamisiin. Kehittävän vertaiskäynnin perusidea oli selkeä ja helposti toteuttavissa. Sen käyttämiseen aineistonkeruumenetelmänä päädyttiin Kota-opettajien kanssa käydyn yhteisen keskustelun kautta. Kota-opettajat toivoivat vierailukäynnin herättävän uusia ajatuksia pedagogisesta dokumentoinnista. Kehittävän vertaiskäynnin syklinen rakenne sopi hyvin syklisesti etenevään kehittämishankkeeseen. Kehittävän vertais-

käynnin eri vaiheiden toteuttamiseen ja suunnitteluun pystyttiin hyvin hyödyntämään eri tapaamisia.

Luovat ja toiminnalliset menetelmät tarjosivat erilaisia menetelmiä työpajojen fasilitointiin. Erilaisten menetelmien käyttäminen työpajoissa toi niiden sisältöön vaihtuvuutta, ja ne mahdollistivat Kota-opettajien osaamisen esille tuomisen. Käytettyjen menetelmien valinta sopi eri työpajojen sisältöön. Fasilitoitu keskustelu palveli prosessin suunnittelun ideointia, aivoriihiyöskentely tarjosi mahdollisuuden työpajojen sisällön suunnitteluun sekä kehittävän vertaiskäynnin kysymysten työstämiseen. 1-2-3-menelmän avulla Kota-opettajat siirsivät kehittävän vertaiskäynnin tuomat näkökulmat oman työn kehittämiseen. Työpajojen sisällöllinen suunnittelu tuntui onnistuneelta saadun palautteen pohjalta. Fasilitoinnin keinoin pystyttiin pitämään kehittämishankkeen kokonaisuus kasassa sekä Kota-opettajat motivoituneina kehittämiseen. (Tuominen ym. 2015, 40-41.)

Ojasalo ym. (2014, 59) näkevät osallistavan kehittämistavan etuna, että sen kautta saadaan aikaiseksi erilaisia ideoita. Osallistujilla on mahdollisuus tuoda oma osaamisensa tutkijan teoreettisen osaamisen oheen vastauksia etsittäessä. Kohdeorganisaatiot myös mahdollisesti hyväksyvät työntekijöiden itsensä löytämänsä ratkaisut paremmin kuin ulkopuolisen tutkijan sanelemat. Tätä tukevat prosessin aikana tehdyt havainnot yhteisestä työpajatyöskentelystä. Tutkijana tehtäväksi oikeastaan jäi vain valmiiden ideoiden ja ratkaisujen kerääminen sekä auki kirjoittaminen. Kehittämishankkeessa osallistavan kehittämisen haasteena oli kuitenkin tutkijan roolissa pysyminen. Tutkijan oli yritettävä pysytellä mahdollisimman neutraalissa roolissa muistiinpanoja tehden, mikä osoittautui välillä haastavaksi. Omat kokemukset pedagogisesta dokumentoinnista ja sen haasteista vaikuttivat varmasti tapaamisten dokumentointiin eli siihen mitä tutkija piti oleellisena kirjoittaa muistiin. Näin ollen tutkijan omat asenteet ohjasivat todennäköisesti aineiston syntymistä. Kananen (2014b, 16) toteaaakin, että toimintatutkimuksessa rikotaan usein juuri sitä perinteisen tutkimuksen sääntöä, jossa kielletään tutkijaa vaikuttamasta tutkimuksen etenemiseen tai sen tuloksiin.

Alkukysely toteutettiin osana ensimmäistä työpajaa. Kyselyyn vastaamisen jälkeen käyty vapaamuotoinen keskustelu tarjosi tutkijalle mahdollisuuden tarkentavien kysymysten esittämiseen. Kota-opettajat pystyivät samalla tarkentamaan myös omia vastauksiaan. (Valli 2018, 97-98.) Loppukartoituksena kehittämishankkeessa toimi päätöstilaisuudessa Kota-opettajien oma esitys. Tarkempaa vertailua näiden kahden kartoituksen välillä ei toteutettu, mutta niiden avulla pystyttiin päättämään tarvittavat tulokset. Johdonmukaisemmat alku- ja loppukartoitukset olisivat tuoneet tutkimukseen syvyyttä ja niiden avulla olisi luotettavammin voitu päätellä kehittämishankkeen vaikuttavuutta. Pedagogisen do-

kumentoinnin osallisuuteen velvoittavan luoteen tavoin kyselyt olisi voitu toteuttaa Kota-opettajien lisäksi niin lapsille kuin vanhemmillekin. Tämä olisi tuonut kehittämiseen syvemmän, pedagogisen dokumentoinnin viitekehykseen sopivan, näkökulman. Heidän näkökulmien selvittämisellä olisi voitu esimerkiksi saada tietoa siitä, millainen näkyväksi tekemisen keino palvelisi perheitä parhaiten ja miten pedagoginen dokumentointi heille näyttäytyy.

Kehittämishankkeen lopputuloksena syntynyt ”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” malli ei sinällään tuo pedagogisen dokumentoinnin teoriaan mitään uutta sisältöä. Mutta se auttaa keskittymään ja kiinnittämään huomiota niihin tärkeisiin pedagogisen dokumentoinnin ulottuvuuksiin, joiden toteuttamisella on merkitystä käyttöönottovaiheessa. Sen avulla voidaan pedagogista dokumentointia myös ymmärtää paremmin. Malli vahvistaa osallistavaa ja kontekstuaalista pedagogisen dokumentoinnin ideaa. Se korostaa pedagogisen dokumentoinnin viitekehyksen tavoin toimintakulttuurin ja pedagogisten prosessien liittyvää näkökulmaa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 112-113; Virkki 2015, 50-51; Hirsjärvi ym. 2003, 168-173.) Samalla sillä voi nähdä vaikutusta varhaiskasvatuksen laadun kannalta (Heikka ym. 2018, 68). Malli on tiivistetty yhdelle A4:lle, jotta sen hyödyntäminen esimerkiksi erilaisissa koulutuksissa tai tiimipalaverissa onnistuisi. Malli syntyi ainoastaan työntekijöiden näkökulmien pohjalta, mutta kuten aiemmin todettiin lasten ja vanhempien näkökulman selvittäminen olisi tuonut siihen lisää syvyyttä.

Lisäksi voidaan vielä pohtia, oliko kehittämishankkeeseen kohdejoukoksi valikoitunut kuu- den Kota-opettajan joukko riittävä laadukkaiden, innovatiivisten tulosten saavuttamiseksi. He kaikki olivat valmiiksi kehittämismyönteisiä, sillä olivathan he hakeutuneet töihin Kota-hankkeeseen. Saadut tulokset olivat hyvin johdonmukaisia pedagogisen dokumentoinnin viitekehyksen kanssa, joten vahva ammatillisuus heijastuu sen perusteella Kota-opettajien osaamisesta, vaikka he itse eivät sitä välttämättä osanneet ajatella. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 112-113.) Tulokset olisivat voineet olla erilaisia, mikäli kohdejoukoksi olisi valittu sellaisia varhaiskasvatuksenopettajia, jotka eivät ole osallistuneet varhaiskasvatuksen kehittämiseen oma-aloitteisesti.

9.2 Kehittämishankkeen eettisyys ja luotettavuus

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) kirjaa eettisesti toteutuneen tutkimuksen periaatteita. Näitä periaatteita noudattamalla tutkimuksesta tulee luotettavaa, eettisesti hyväksyttyä ja tuloksista uskottavia. Tutkijan on noudatettava muun muassa rehellisyyttä ja avoimuutta koko tutkimusprosessin ajan.

Tuomi & Sarajärvi (2002, 149) toteavat, että tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus ja käytetyt lähteet toimivat hyvän tutkimuksen määritelmänä. Kehittämishankkeen raporttiin etsittiin tuoreita ja kansainvälisiä lähteitä. Suomalaisia lähteitä pedagogisesta dokumentoinnista oli haastavaa löytää. Kuten Mansikka (2019, 101) ja Rintakorpi (2018, 10) toteavat lähdekirjallisuutta pedagogisesta dokumentoinnista on saatavilla huonosti. Kansainvälisten artikkeleja puolestaan löytyi, mutta niiden saatavuus osoittautui haastavaksi. Apuna käytettiin Lahden ammattikorkeakoulun kirjaston tiedonhankinta klinikkaa, jossa todettiin sama haaste. Lähteisiin perehtymisen ja aiheetta tutkittaessa huomattiin, että useat artikkelit kuvaavat pedagogisen dokumentoinnin juuri Reggio Emilia -kasvatusajattelun periaatteita kuvaten osallisuutta tukevaksi menetelmäksi. Käytettyjen lähteiden uskotaan näin ollen tukevan ja kuvaavan tätä samaa näkökulmaa riittävän laadukkaasti. Lähteitä valitessa pyrittiin välttämään yli kymmenen vuotta vanhoja tekstejä. Osa tutkimuksellisista lähteistä on tätä vanhempia. Raporttia kirjoittaessa on käytetty mahdollisimman tarkkoja lähdeviitteitä, jotta sisältöjen tarkistaminen alkuperäisistä lähteistä onnistuu.

Toisena kriteerinä hyvälle tutkimukselle Tuomi & Sarajärvi (2002, 149) määrittelevät tutkimuksen eettisen kestävyuden. Se liittyy kiinteästi tutkimuksen luotettavuuteen ja laatuun. Sekä tutkimussuunnitelman laatuun, tutkimusasetelman sopivuuteen ja raportoinnin toteuttamisen tapaan. Ne kaikki liittyvät tieteellisen kehittämistoiminnan ja tutkimuksen yleisiin luotettavuuden mittareihin, reliabiliteettiin ja validiteettiin. Näistä kahdesta reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen tulosten pysyvyyttä. Eli tuloksien tulisi pysyä mahdollisimman samoina, mikäli tutkimus uusittaisiin. Validiteetti puolestaan tarkoittaa, että tutkimuksessa on tutkittu oikeita asioita, tutkimus on hyvin suunniteltu ja aineiston analyysi on luotettavaa. (Kananen 2014a, 147.) Nämä kaksi käsitettä liitetään yleensä tiiviisti määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen, mikä nähdään ongelmana laadullisten tutkimusten yhteydessä. Sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde nähdään ainutlaatuisena, minkä vuoksi ajatellaan, ettei tutkimuksen toistettavuus ole mahdollista. Laadullisissa tutkimuksissa tämä ongelma yleensä ratkaistaan kuvaamalla raportissa mahdollisimman tarkasti se, miten tutkimus on toteutettu ja miten tulokset on saatu aikaiseksi. Näiden kuvausten avulla osoitetaan luotettavuuden toteutumista. (Hirsjärvi ym. 2003, 214.) Tämä huomioitiin raportin kirjoitusvaiheessa. Raportissa pyrittiin kuvaamaan toteutetut vertaistapaamiset ja työpajat mahdollisimman tarkasti ja ymmärrettävästi. Tällä tehtiin kehittämishankkeen eteneminen lukijoille ymmärrettäväksi sekä se, kuinka tuloksiin ja johtopäätöksiin päädyttiin. Lukijoilla on näin ollen mahdollisuus tehdä päätelmiä tutkimuksen luotettavuudesta. (Kiviniemi 2018, 85; Ojasalo ym. 2014, 105.)

Luotettavuuden näkökulma huomioiden suunnittelun ja analyysivaiheissa on kiinteästi tehty yhteistyötä kehittämishankkeen työelämän kumppaneiden kanssa. Kehittämistyön

tarve syntyi työelämälähtöisesti ja tavoitteiden ja vertaistapaamisten sisältö käytiin yhdessä läpi. Yhdessä keskustellen käytiin säännöllisesti läpi kehittämistyön etenemistä ja tulosten analysointia. Työelämä on näin ollen ollut kiinteästi mukana kehittämishankkeessa sekä analysoinnissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää useiden menetelmien käyttäminen, triangulaatio. Se tarkoittaa, että tutkittua ilmiötä on tutkimusprosessin edetessä tarkasteltu eri näkökulmista sekä käytetty esimerkiksi erilaisia menetelmiä tiedon hankinnassa. Tässä kehittämishankkeessa aineiston keruu rakennettiin erilaisten menetelmien (kysely, kehittävä vertaiskäynti sekä luovat ja toiminnalliset menetelmät) ympärille juuri triangulaation näkökulma huomioiden. Tämä mahdollisti luotettavuuden lisäämisen ohessa myös erilaisien näkökulmien löytämisen. (Ojasalo ym. 2014, 105; Hirsjärvi ym. 2003, 215.)

Kanasen (2014b, 132-133) mukaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja triangulaation ohessa tutkimuksen riippuvuudella, siirrettävyydellä ja vahvistettavuudella on merkitystä tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Riippuvuus liittyy tutkimuksen uudelleen toteuttamiseen ja tulosten paikkansa pitävyyteen. Siirrettävyys tarkoittaa tulosten yleistettävyyttä. Siirrettävyyden näkökulmasta kehittämishankkeessa syntyneen mallin tulee olla siirrettävissä pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen Kota-hankkeen ulkopuolelle. Tämä toteutuu, sillä malli ei ole sidoksissa millään tavalla Kota-opettajuuteen. Kota-hanke toimi kehittämishankkeessa tutkimuksen toteuttamisen mahdollistajana. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tulosten tulkintojen paikkansa pitävyyttä ja sen tueksi johtopäätöksissä tehdyille päätelmille on etsitty vahvistusta erilaisista lähteistä. Kansainväliset tuoreet artikkelit olisivat tästä näkökulmasta lisänneet edelleen tutkimuksen luotettavuutta sekä tarjonneet vertailukohtaa suomalaisten tutkimusten oheen.

Suurimmaksi luotettavuutta heikentäväksi näkökulmaksi kehittämishankkeessa nousee esille työpajoissa käytetty dokumentointitapa. Menetelmänä käytettiin ainoastaan muistiinpanojen tekemistä nauhoittamisen sijaan. Tutkijan oma käsitys pedagogisesta dokumentoinnista ohjasi todennäköisesti muistiinpanojen tekemistä. Nauhoitetusta aineistosta olisi analysointivaiheessa voinut nousta esille sellaisia näkökulmia, joita tutkija ei nähnyt tärkeänä dokumentoida muistiinpanoihin. Muistiinpanot jäivät myös hyvin suppeiksi, sillä työpajan fasilitaattorin aika ei riittänyt molempiin, muistiinpanojen kirjaamiseen ja fasilitointiin. Toisen tutkijan mukana olo olisi mahdollistanut yksityiskohtaisempien muistiinpanojen tekemisen. Suppeiden muistiinpanojen määrä vaikutti myös aineiston analysoinnin vaiheessa litterointiin. Propositiotasolla litteroitu teksti noudatti pitkälti muistiinpanojen rakennetta. Työpajoista jäi kuitenkin aineistoksi muistiinpanojen lisäksi työpajoissa syntynyt materiaali, jonka Kota-opettajat itse tuottivat.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimus ei saa olla loukkaavaa tai epärehellistä. Tutkimuksen on oltava niin sanotusti mahdollisimman läpinäkyvää tutkimuksen tuloksia julkistettaessa. Ennen tämän raportin julkaisemista sisällön paikkansa pitävyys on tarkistettu Kota-hankkeen yhdyshenkilöltä eli varhaiskasvatuksen asiantuntijalta sekä kehittäjän vertaiskäynnin kohteena olleen päiväkodin johtajalta. Tällä on varmistuttu siitä, ettei julkaistava tieto ole virheellistä tai loukkaavaa heidän kannaltaan. Tutkijan on lisäksi toimittava huolellisesti aineiston käsittelyssä. Kehittämishankkeen aikana kerätty aineisto on tallennettu kehittämishankeprosessin ajaksi tietokoneelle, josta se poistetaan tämän raportin julkaisemisen jälkeen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Lähtökohta kehittämishankkeelle tuli työelämästä. Ojasalo ym. (2014, 16) kuvailevat kehittämistyön olevan autenttista silloin, kun se on työelämästä lähtöisin olevaa ja omaa ammatillista kehittymistä tukevana. Kehittämishankkeen suunnitteluun ja sen tarkoituksen ja tavoitteiden laatimiseen osallistui aktiivisesti Kota-hankkeen yhdyshenkilö, joten kehittämishankkeen tulokset ovat työelämää palvelevia. Autenttinen kehittämistyö, tarjoaa mahdollisuuden uudenlaisten näkökulmien löytämiselle. Kehittämishankkeen tuloksena syntynyt malli avaa käytännönläheisestä näkökulmasta pedagogisen dokumentoinnin lähtökohdista aloitusvaiheessa. Se palvelee varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien vantaalaisien kasvattajien lisäksi omaa ammatillista kehittymistä. Samalla se tarjoaa muille pedagogisesta dokumentoinnista kiinnostuneille tietoa menetelmän lähtökohdista ja ideoita aloitusvaiheeseen.

9.3 Kehittämishankkeen hyödynnettävyys ja jatkokehittämisehdotukset

Kehittämishankkeen tuloksia on mahdollisuus hyödyntää Vantaan varhaiskasvatuksessa. ”Pedagogisen dokumentoinnin kakku” -malli antaa konkreettisia ehdotuksia työntekijöille siitä, kuinka pedagogisen dokumentoinnin käyttöönottoa voidaan aloittaa osana omaa työtä. Se liittää pedagogisen dokumentoinnin kiinteäksi osaksi varhaiskasvatuksen pedagogisia prosesseja ja toimintakulttuuria (Virkki 2015, 50-51). Pedagoginen dokumentointi liittyy ajatukseen tavasta tehdä työtä, eikä niinkään työssä käytettävästä menetelmästä. Viitekehyksessä on pyritty avaamaan eri käsitteiden toisiinsa linkittymistä, jotta se auttaa aiheeseen perehtyvää ymmärtämään pedagogisen dokumentoinnin teoreettisia lähtökohdista.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjiä arvioimaan toteuttamaansa varhaiskasvatusta. Tällä on suora yhteys varhaiskasvatuksen laadun toteutumiseen. Jatkotutkimuksen aiheeksi nähdään, että varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin

yhteydessä tutkittaisiin myös käytettyjen menetelmien vaikutusta, esimerkiksi juuri pedagogisen dokumentoinnin vaikutusta laatuun. Tässä kehittämishankkeessa todettiin teorian pohjalta laadun kasvavan pedagogisen dokumentoinnin käyttämisen yhteydessä, mutta tarkempi menetelmän vaikuttavuuteen keskittyvä tutkimus avaisi näkökulmaa tarkemmin. Laatua tarkasteltaessa myös lasten osallisuuden ja laadun näkökulmat yhdistävä tutkimus voisi tuoda mielenkiintoisella tavalla esille lasten omien kokemusten merkitystä varhaiskasvatuksen kehittämiseen; millaisilla keinoilla lapset voitaisiin saada osallisiksi varhaiskasvatuksen arvintiin. Pihlainen ym. (2019, 138) toteavatkin, että varhaiskasvatuksessa korostuu tällä hetkellä osallisuuden kokemukset, millä on varmasti yhteyttä varhaiskasvatuksen laadun arviointiin. He huomauttavat, että lasten näkemysten huomioinen osana arviointia, tuovat täydennystä muulla tavalla toteutettuun arviointiin.

Pedagoginen dokumentointi tuo menetelmänä myös kasvattajille mahdollisuuksia oppia uutta ja kehittää omaa pedagogista osaamistaan (Alnervik 2018, 75). Uuden työtavan tai uuden näkökulman, josta työtä tekee, omaksuminen vaatii muutoksia tukevan toimintakulttuurin olemassaoloa. Työyhteisössä tapahtuvat muutokset vaativat aina hyvää johtamista. (Fonsén ym. 2018, 171; Lämsä & Hautala 2005, 186.) Tämän näkökulman perusteella jatkotutkimuksen aiheena voisi olla muutosjohtamisen tai pedagogisen johtamisen merkitys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutoksessa pedagogista dokumentointia tukevaksi. Pedagogisesta johtamisesta ja varhaiskasvatuksesta on tehty tutkimuksia (mm. Fonsén 2014), mutta tarkempi yhteys juuri pedagogisen dokumentoinnin näkökulmaan tuntuu vielä puuttuvan.

Muutosta tukevan toimintakulttuurin kehittämisen lisäksi myös pedagogisen dokumentoinnin menetelmää on hyvä tarkastella kriittisesti ja kehittää sen käyttämistä. Mansikan (2019, 100) mukaan pedagogisen dokumentoinnin kehittämisessä tulee huomioida se, ettei se jää vain ulkokohtaiseksi kehittämisen ja arvioimisen tavaksi. Tilannekohtaisen reflektion ja yhteisöllisen kontekstin huomioimisen edistäminen on tällöin tärkeää. Pedagoginen dokumentointi on aina sidoksissa siihen kulttuuriin ja kontekstiin, jossa sitä toteutetaan. Sen avulla näkyväksi tuotujen arjen hetkien ymmärtäminen vaatii aina niihin hetkiin sidoksissa olevaa reflektiota ja ymmärrystä. (Ritakorpi & Vihmari-Henttonen 2018, 53.) Kehittämishanke toteutui mielenkiintoisessa Koulutuksellisen tasa-arvon -hankkeen kontekstissa. Jälkeen päin kontekstia pohtiessa herää mieleen ajatus siitä, olisiko tutkimuksessa voitu tarkemmin selvittää kuinka pedagogisen dokumentoinnin keinoin voitaisiin tukea syrjäytymisvaarassa olevia lapsia. Kota-opettajat toivat tähän viittaavia asioita esille. Pääpaino tässä tutkimuksessa oli pedagogisessa dokumentoinnissa itsessään ja sen aloitusvaiheessa, mikä tuntuu suppealta kontekstia näin jälkikäteen tarkasteltaessa.

Kehittämishankkeessa ei myöskään tutkittu pedagogisen dokumentoinnin vaikuttavuutta lapsiryhmän toimintaan tai pedagogisen dokumentoinnin ja osallisuuden näkökulmaa suhteessa lasten leikkiin. Leikki on lapsille ominainen tapa toimia ja oppia (Opetushallitus 2019a). Roos (2017, 11) tuo esille, että varhaiskasvatuksen haasteena edelleen on leikin merkityksen entistä syvemmän ymmärryksen rakentaminen. Venninen ym. (2010, 9) pohjivat samaa kritisoidessaan leikin roolin puuttumista Shierin osallisuuden portaiden teoriasta. Leikin näkökulman syvempi tarkastelu osallisuuden ja erityisesti pedagogisen dokumentoinnin viitekehyksessä olisi mielenkiintoista. Nämä molemmat näkökulmat yhdistäen voisi esimerkiksi tutkia, miten pedagogisen dokumentoinnin keinoin voitaisiin tukea lasten leikkiä sekä tarkastella leikin tarjoamia mahdollisuuksia osallisuuden toteutumiseksi.

Osallisuuden näkökulmasta pedagogiseen dokumentointiin liittyen ruotsalaisissa tutkimuksissa nousee esille kysymys lasten osallisuuden toteutumisesta. Esimerkiksi Lindgren (2012) pohtii, että pedagoginen dokumentointi kannustaa kasvattajia osallistumaan erilaisesta näkökulmasta oman työnsä toteuttamiseen, mutta toteutuuko pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä lasten osallisuus toivotulla tavalla. Jäävätkö lasten osallisuuden mahdollisuudet aikuislähtöiseksi. (Alnervik 2018, 75.) Lindgren (2012, 337-339) kritisoi myös, että Ruotsissa lapset jäävät pedagogisen dokumentoinnin kohteeksi aidon osallisuuden sijaan. On tärkeää pohtia, kuinka visuaaliset dokumentit saataisiin palvelemaan aikuisten ohessa myös lapsia, mikä lisäisi osallisuuden merkitystä. Jatkotutkimukselle osallisuuden toteutumisesta pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä voi näin ollen nähdä tarvetta.

Viimeisenä jatkokehittämissuunnitelmana pedagogisen dokumentoinnin kontekstuaalisuuteen liittyen pohditaan, olisiko mahdollisuutta rakentaa pedagogisen dokumentointi käsitteen ympärille omaa systeemiteoriaa. Mikä tuli mieleen Härkösen (2013, 436) luomasta varhaiskasvatuksen pedagogisesta systeemiteoriasta. Teoria pohjautuu Bronfenbrennerin ekologisen teorian luonteeseen asioiden toisiinsa nivoutumisesta ja toisiinsa vaikuttamisesta. Ja sen lähtökohtana oli varhaiskasvatuksen kompleksinen luonne. (Virkki 2015, 14-15.) Samaan ideaan perustuvalla pedagogisen dokumentoinnin systeemiteorialle saattaisi olla tarvetta. Voi pohtia, että selkiyttäisikö oma teoria pedagogisen dokumentoinnin hankalasti lähestyttävää sisältöä ja käsitteen kompleksisuutta? Vai riittääkö ymmärrys Reggio Emilia -kasvatusajattelusta taustalle?

Pedagogisen dokumentoinnin liittäminen osaksi velvoittavia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vuonna 2016 oli tärkeä päätös. Päätöksen voi nähdä toivottuna muun muassa lapsivaikutusten arvioimisen kannalta. Lapsivaikutusten arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että päätösten ja säädösten vaikutuksia tulee tarkastella lasten näkökulmasta. Eli miten pää-

tökset ja toimenpiteet vaikuttavat lasten oikeuksien toteutumiseen. Toivottujen lapsivaikutusten tapaan pedagoginen dokumentointi on lapsilähtöinen menetelmä, joka mahdollistaa lasten mukaan ottamisen arviointiin ja tarjoaa päivittäin mahdollisuuksia lasten osallisuudelle. (LAVA 2019, 7-9; Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2019c.) Turner ja Wilson (2009) toteavat, että pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan varhaiskasvatus tehdä koko ajan näkyvämmäksi yhteiskunnassa. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisella voidaan nähdä olevan mahdollisuuksia lapsia koskeviin poliittisiin päätöksiin vaikuttamisessa. (Rintakorpi 2018, 32.)

Pedagoginen dokumentointi on osa tämän ajan varhaiskasvatusta, ja siihen liittyvät näkökulmat varmasti lisääntyvät uusien tutkimusten myötä. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat kiinnostuneet pedagogisesta dokumentoinnista ja sen tuomista mahdollisuuksista (Mansikka 2019, 102). Ruotsissa pedagoginen dokumentointi on ollut kaksikymmentä vuotta osa varhaiskasvatussuunnitelmanperusteita ja silti uusille näkökulmille ja tutkimuksille todetaan vielä olevan tarvetta (Rintakorpi 2018, 62). Siellä esimerkiksi osallisuuteen liittyvien eettisten kysymysten tarkasteleminen koetaan edelleen tarpeelliseksi kehittyvän teknologian maailmassa (Lindgren 2012, 337-339). Uusille näkökulmille ja erilaisilla näkökulmilla painottavalle pedagogiseen dokumentointiin liittyvä tutkimukselle on tulevaisuudessa varmasti tarvetta. Pitkän aikavälin tutkimuksilla voidaan esimerkiksi selvittää syvällisemmin pedagogisen dokumentoinnin vaikutuksia varhaiskasvatukseen ja sen laatuun (Rintakorpi 2018, 62).

LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alnervik, K. 2018. Systematic Documentation: Structures and tools in a practice on communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood* 19(1)/2018, 72-84. Saatavissa: <https://journals-sagepub-com.aineistot.lamk.fi/doi/pdf/10.1177/1463949118762147>

Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 20- 34.

Brown, M., Cutler, K., Debates, D., Gilkerson, D. & Stremmel, A. 2010. Pedagogical Documentation and Collaborative Dialogue as Tools of Inquiry for Pre-service Teachers in Early Childhood Education: An Exploratory Narrative. *Journal on the Scholarship of Teaching and Learning* 10(2)/2010, 48-59.

Costiander, K. 2016. Mistä syntyy hyvä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri? Osaamisen asiassa – Opetushallituksen blogi [viitattu 30.1.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/mista_syntyy_hyva_varhaiskasvatuksen_toimintakulttuuri

Emilsson, A. & Samuelsson, I. 2014. Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal* 34(2)/2014. Published online 31 jan 2014 [viitattu 18.11.2019]. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/260036943_Documentation_and_communication_in_Swedish_preschools

Elfström Pettersson, K. 2013. Children's Participation in Preschool Documentation Practices. *Childhood* 22(2)/2015, 231-247. Saatavissa: <https://journals-sagepub-com.aineistot.lamk.fi/doi/pdf/10.1177/0907568213513480>

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Tampere: Opetushallitus.

Felck, B, Richmond, A.S., Sanderson, J. & Yacovetta, S. 2015. Does Pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? Curriculum & Teaching Studies- Research article. Cogent Education 2/2015, 1-18. Saatavissa:

<https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2015.1124824.pdf>

Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. 2018. Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen - case Ylikylä. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 168-187.

Giamminuti, S. 2009. Pedagogical Documentation in the Reggio Emilia Educational project: values, quality and community in early childhood settings. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Australia: The University of Western Australia. Saatavissa:

https://api.research-repository.uwa.edu.au/portalfiles/portal/3246849/Giamminuti_Stefania_2009.pdf

Halme, K. 2019. VS: Opinnäytetyöstäni [sähköposti]. Vastaanottaja Huusko, V. Lähetetty 10.6.2019.

Haanpää, S. & Kola-Torvinen, P. 2018. Uusi varhaiskasvatuslaki – mikä muuttuu tietosuojan ja salassapidon osalta? Opetushallitus. Salassapito ja tietosuoja varhaiskasvatuksessa. Opetusvideo [viitattu 11.11.2019]. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/salassapito-ja-tietosuoja-varhaiskasvatuksessa>.

Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Asiantuntijuus, kollektiivinen luovuus, ja jaetut tietokäytännöt. Aikuiskasvatus 32/2012, 246-256.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2017. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 56-68.

Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 35-45.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 11-19.

- Hellstén, K., Outinen, M. & Holma, T. 2004. Kehittävä vertaiskäynti – työväline laadunhallintaan. Aiheita 31/2004. Helsinki: STAKES.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 2003. 6.-9. painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 312-326.
- Hyppänen, R. 2013. Esimiesosaaminen liiketoiminnan menestystekijä. Helsinki: Edita.
- Hyppönen, T. 2019. Luovia ja toiminnallisia menetelmiä kehittämistyöhön. Luovat ja toiminnalliset menetelmät. Luentomateriaali. PowerPoint esitys. 12.4.2019. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Härkönen, U. 2013. Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa Härkönen, U. (toim.) Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceeding of the 10th international JTEFS/BBCC conference sustainable development. Culture. Education. Publications of the University of Eastern Finland Reports and Studies in Education. Humanities and Theology No 7. Joensuu: University of Eastern Finland, 411-450.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Ketotokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kananen J. 2014a. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kananen, J. 2014b. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kantojärvi, P. 2012. Fasilitointi luo uutta. Menesty ryhmän vetäjänä. Liettua: Talentum media oy.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.

Karila, K. 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. Saatavissa: <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>

Karjalainen, S. 2017. Pieniä kohtaamisia. Teoksessa Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. Saatavissa: <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>

Karvonen, J. 2010. Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki: Kuntaliitto. Saatavissa: file:///Users/virvehuusko/Downloads/opetustoimenlaatu_ebook.pdf.

Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 26/2011 Helsinki: Socca, 199-216.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kota kick off 2018. PowerPoint esitys. 7.11.2018. Vantaa.

Kota-resurssiopettajamalli 2018. Valtion erityisavustus esi- ja perusopetuksen edistäviin toimenpiteisiin (OKM/OPH). Kota-mallin raportointi varhaiskasvatuksen johtoryhmälle 6.9.2018. PowerPoint esitys. 6.9.2018. Vantaa.

Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-28.

Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. 2017. Osallisuus esiopetuksessa on vanhemman oikeus. Kasvatus & aika 11(3)/2017, 96-99.

Kälviäinen, M. 2019. Luovia yhteissuunnittelun menetelmiä. Luentomateriaali. PowerPoint esitys. 22.3.2019. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.

LAVA 2019. Lapsivaikutusten arviointi. Lapsi ja perhepalveluiden muutosohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa:

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136377/PP_LAVA_prosessikuvaus_vihri_lape_ilme.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lindgren, A-L. 2012. Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Childrens Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood* 44/2012, 327-340.

Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. Organisaatiokäyttötymisen perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.

Mansikka, J-E. 2019. Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyyksessä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti/Journal of Early Childhood Education Research* 8(1)/2019, 100-120.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2014. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. 3. uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Opetushallitus 2019a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinän kuoressa [viitattu 19.10.2019]. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa>

Opetushallitus 2019b. Yleissivistävän koulutuksen valtionavustukset [viitattu 23.1.2019]. Saatavissa:

https://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava_koulutus/103/2/valtion_erytisa_vustus_esi_ ja_perusopetuksen_seka_varhaiskasvatuksen_koulutuksellisen_tasa-arvon_edistamiseen_seka_siihen_liittyviin_kokeiluihin_vuosille_2019_2020

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Uusi varhaiskasvatuslaki [viitattu 17.10.2019]. Saatavissa: <https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>

Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämissessä. Sosiaali- ja terveysministeriön kehittämissuunnitelman osaraportti. Raportti on tarkistettu versio Lastensuojelun kehittämissuunnitelmassa ilmestyneestä verkkojulkaisusta. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.

Peltoniemi, J. 2015. Luovan ajattelun ja luovien ajattelijoiden teoriaa ja empiriaa. Oulu: Neutrinica Oy.

Pihlainen, K, Reunamo, J. & Kärnä, E. 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti/Journal of Early Childhood Education Research* 8(1)/2019, 121-142.

Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018. Tampere: Juvenes Print –suomen yliopistopaino oy.

Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 24. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2018. Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Roos, P. 2017. Osallisuuden polulla. Teoksessa Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. Saatavissa: <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>

Salminen, L. & Suhonen, R. 2008. Oppiminen ja oppimismenetelmät ja niiden hyödyntäminen ammatillisen kehittymisen tukena – raportti täydennyskoulutuksesta ja sen mahdollisuuksista. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. A new model for Enhancing Children´s Participation in Decion-making, in line with Article 12.1. of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Children & Society 15/2001, 107-117. Saatavissa: https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf

Silva, A.S., Medeiros, C.F. & Vieira, R.K. 2017. Cleaner Production and PDCA Cycle: Practical Application for Reducing the Cans Loss Index in a Beverage Company. Journal of Cleaner Production 150/2017, 324-338.

Stacey, S. Pedagogical Documentation in Early Childhood. Sharing children´s learning and teachers´ thinking. Minnesota: Redleaf Press.

Summa, T. & Tuominen, K. 2009. Fasilitaattorin työkirja. Menetelmiä sujuvaan ryhmätyökentelyyn. Kepan raporttisarja/Kehitysyhteistyön palvelukeskus 103. Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa ry.

Tarkka, K. 2019. Johdanto pedagogiseen dokumentointiin. Videoluento [viitattu 11.10.19]. Opetushallitus. Pedagoginen dokumentointi. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi>

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019a. Lapsen osallisuus [viitattu 11.11.2019].
Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019b. Vertaisarvioinnin menetelmiä [viitattu 1.6.2019].
Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/hankkeet-ja-hanketuki/arviointi/vertaisarviointi/vertaisarvioinnin-menetelmia>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019c. Lapsivaikutusten arviointi [viitattu 17.10.2019].
Saatavissa: https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/johtamisen_tueksi/miten_arvioida/lapsivaikutusten_arviointi
- Tervonen, J. 2009. Jotos – polku osallisuuteen. Lasten ja nuorten osallisuuden käsikirja. Tampere: Tampereen kaupunki. Saatavissa: <https://docplayer.fi/1353920-Jotos-polku-osallisuuteen-lasten-ja-nuorten-osallisuuden-kasikirja.html>
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3. korjattu painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, T., Järvi, K., Lehtonen, M., Valtanen, J. & Martinsuo, M. 2015. Palvelujen tuotteistamisen käsikirja. Osallistavia menetelmiä palvelujen kehittämiseen. Aalto-yliopiston julkaisusarja tiede+teknologia 5/2015. Helsinki: Tampereen teknillinen yliopisto, Tekes.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.
- Turja, L. 2018. Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 65-81.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saavissa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Työterveyslaitos 2019. Työn kehittäminen [viitattu 18.10.2019]. Saatavissa: <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyon-kehittaminen/>

- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Keuruu: PS-kustannus, 92-116.
- Vantaa 2019a. Hankkeet [viitattu 9.6.2019]. Saatavissa:
https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/varhaiskasvatus/palvelujen_kehittaminen/hankkeet
- Vantaa 2019b. Varhaiskasvatuksen tulosalue [viitattu 9.6.2019]. Saatavissa:
https://www.vantaa.fi/hallinto_ja_talous/organisaatio/sivistystoimen_toimiala/varhaiskasvatus
- Vantaa 2019c. Koulutuksellisen tasa-arvon (Kota) hanke [viitattu 9.6.2019]. Saatavissa:
https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/varhaiskasvatus/palvelujen_kehittaminen/hankkeet/kota-hanke
- Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2017. Sivistystoimi, varhaiskasvatus. Vantaa: Vantaan kaupunki.
- Vantaa varhaiskasvatussuunnitelma 2019. Sivistystoimi, varhaiskasvatus. Vantaa: Vantaan kaupunki.
- Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit 2019. Tiivistelmät 3/2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf
- Varhaiskasvatustilasto 540/2018. Saatavissa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446131536>
- Varhaiskasvatussuunnitelmaperusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti. VKK-Metro varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus.
- Virkki, 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. Helsinki: Kopio Niini Oy.

Vlasov, J. 2018. Reflecting Chances in Early Childhood Education in the USA, Russia and Finland. Acta Universitatis Tamperensis 2416. Tampere: Tampere University Press.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24:2018. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Wien, C. A. 2015. Making Learning Visible Through Pedagogical Documentation.
Saatavissa: <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Wien.pdf>

Åkerfelt, T-L. 2018. VS: Opinnäytetyöstä [Sähköposti]. Vastaanottaja Huusko, V. Lähetetty 23.10.2018.

LIITTEET

LIITE 1:

Alkukartoitus

Pedagoginen dokumentointi lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa

Dokumentointi

- Mitä olet dokumentoinut? Miksi?
- Millaisia menetelmiä olet hyödyntänyt? Miksi?

Arviointi

- Oletko hyödyntänyt dokumentteja toimintaa suunnitellessasi, arvioidessasi tai kehittäessäsi? Miten?

Osallisuus

- Ovatko lapset tai vanhemmat osallistuneet dokumentointiprosessiin? Miten?

Kota-opettajuus

- Millaisia mahdollisuuksia näet pedagogisella dokumentoinnin työsi kannalta?

LIITE 2:

Kehittävän vertais-
käynnin kysymykset
kohde päiväkotiin

KYSYMYKSET VIERAILUAMME VARTEN

- Millaisia hyväksi havaittuja käytännön ideoita teillä on pedagogiseen dokumentointiin? Mistä kannattaisi aloittaa, jos pedagoginen dokumentointi on vielä vieras tapa toimia?
- Ideoita prosessin konkreettisesti näkyväksi tekemiseen?
- Miten pedagoginen dokumentointi linkittyy teillä lasten vasuihin, entä toiminnan suunnitteluun ja arviointiin (ryhmävasu/ryhmän toimintasuunnitelma)?
- Miten lapset ja vanhemmat on otettu mukaan pedagogiseen dokumentointiin? Miten vanhempien osallisuus näyttäytyy? (S2-perheet, haasteet ja niihin vastaaminen?)
- Onko päiväkodissanne yhtenäistä dokumentointia, joka jatkuisi esim. lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen (esim. aihe/ sama asia, joka eläisi koko lapsen päiväkodissa olo ajan)?
- Lisäksi toivoisimme vinkkejä koko tiimin mukaan saamiseen dokumentointiprosessiin.

Terveisin,

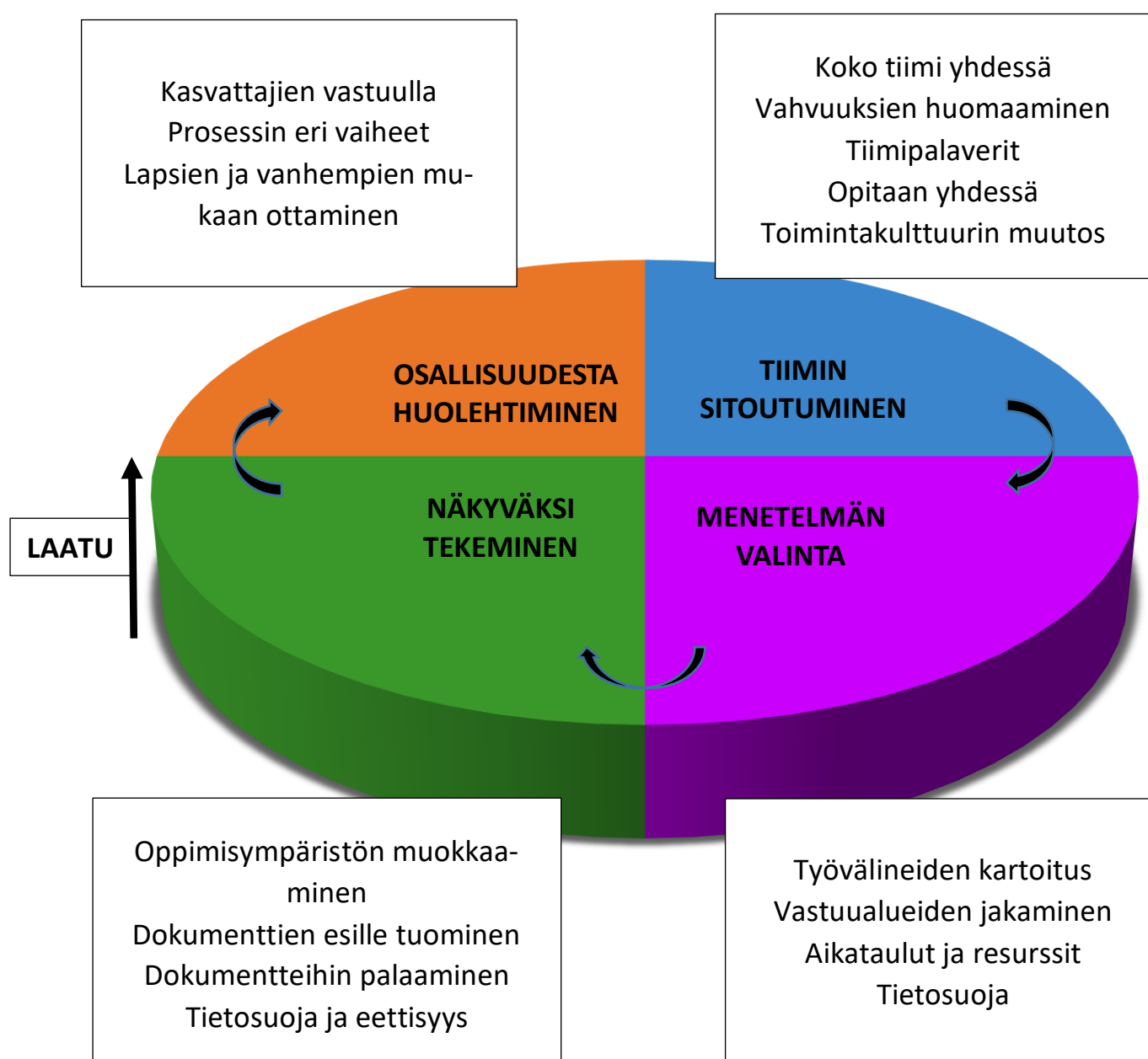
Virve ja Kota -opettajat

LIITE 3.

MALLI PEDAGOGISEN DOKUMENTOINNIN ALOITUSVAIHEESEEN

Pedagogisen dokumentoinnin kakku

"Alussa voi haukata vain palan kakkua ja lähteä liikkeelle pienten arjen hetkien dokumentoinnista. Opitaan yhdessä."



Kakun lohkojen toteutumisella on positiivinen vaikutus varhaiskasvatuksen laatuun, toimintakulttuurin muutokseen ja pedagogisen toiminnan toteuttamiseen

(Huusko, V. 2019.)