



Kehusmaa Mira

Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2021

Tämän laadullisen, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin toteutetun tutkielman tarkoituksena on kartoittaa teoreettisesta näkökulmasta pedagogista dokumentointia ja sen käyttöä varhaiskasvatuksen menetelmänä. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat, että pedagoginen dokumentointi on osa pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Pedagogisen dokumentoinnin avulla luodaan ymmärrys lasten kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. Tuohon tietoon pohjautuen varhaiskasvatusta suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään yhdessä lasten ja huoltajien kanssa. Tutkielman aineisto koostuu kirjallisuudesta ja tutkimuksista, joissa dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi näyttäytyvät.

Suomessa on tutkittu pedagogista dokumentointia vähän. Lisäksi pedagoginen dokumentointi etsii vielä paikkaansa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa siellä työskentelevien kommentissa, jonka vuoksi aihetta on merkittävä tutkia lisää. Tutkimukselleni asetin tehtäväksi selvittää, *mitä pedagoginen dokumentointi on ja miten pedagoginen dokumentointi kirjallisuudessa näyttäytyy varhaiskasvatuksen menetelmänä.*

Tuloksista käy ilmi, että pedagoginen dokumentointi on koko yhteisön yhteinen päätös ja valinta toimintakulttuurissa, jossa lasten osallisuus näyttäytyy tärkeänä osana. Pedagoginen dokumentointi on myös prosessi, jonka joka vaiheeseen sisältyy reflektointia kaikkien pedagogiseen dokumentointiin osallistuneiden voimin. Tutkimusten tulosten valossa pedagoginen dokumentointi lisää henkilöstön lapsitunteista, ja huolellisuutta työn suunnittelussa ja arjen kehittämisessä. Lisäksi tulosten mukaan pedagoginen dokumentointi ei näyttäydy kaikkialla niin suuresti käytettynä menetelmänä, mitä valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjeistavat.

Avainsanat: Havainnointi, lasten osallisuus, pedagoginen dokumentointi, pedagoginen toiminta, toimintakulttuuri, varhaiskasvatus.

Sisältö

Johdanto.....	4
1 Tutkimuksen toteutus	6
1.1 Tutkimuskysymykset.....	6
1.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu	6
1.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	7
2 Pedagoginen toiminta.....	9
2.1 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri	9
2.2 Pedagoginen suunnittelu.....	10
2.3 Lasten osallisuus.....	11
2.4 Pedagoginen arviointi	13
3 Pedagoginen dokumentointi	16
3.1 Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen yhdessä.....	17
3.2 Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet.....	18
3.3 Pedagogisen dokumentoinnin prosessi	19
4 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen menetelmänä	21
4.1 Pedagoginen dokumentointi yksilön näkökulmasta.....	22
4.2 Pedagoginen dokumentointi koko yhteisön työmenetelmänä	24
5 Pohdinta ja yhteenveto.....	26
5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	28
5.2 Jatkotutkimusaihe	28
Lähteet	30

Johdanto

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrättiin viimeisimpään muotoonsa joulukuussa 2018 vastaamaan uutta varhaiskasvatustalakeia. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatusta tarjoavia velvoittava asiakirja, valtakunnallinen määräys, jonka mukaan varhaiskasvatus koko Suomessa toteutetaan ja jonka mukaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan. Varhaiskasvatussuunnitelmassa esiin nostettu pedagoginen dokumentointi on Opetushallituksen (2019) mukaan keskeinen varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteuttamista, arviointia ja kehittämistä tukeva menetelmä. Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteina on oppia tuntemaan yksittäistä lasta, ymmärtää lasten välisiä suhteita, mahdollistaa huoltajien osallisuus lapsensa varhaiskasvatukseen, sekä tunnistaa ja tiedostaa henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonnetta. Jatkuvana prosessina pedagogisen dokumentoinnin avulla kootut dokumentit mahdollistavat henkilöstön toiminnan itsearviointia ja pedagogisen toiminnan arviointia. (Opetushallitus, 2019.) Uusi varhaiskasvatustalakei edellyttää varhaiskasvatusta tuottavilta laadunhallintaa ja sen läpinäkyväksi tuomista (Soukainen 2016, s. 183). Pedagoginen dokumentointi viittaakin juuri tähän.

Alasuutarin (2010, s. 186) mukaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmia käytetään harvoin apuna lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa. Pedagogisen dokumentoinnin myötä myös lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat otetaan aktiiviseen käyttöön pedagogisen suunnittelun ja dokumentoinnin myötä. Soukaisen (2016) mukaan varhaiskasvatuksen arviointi on vaikeasti toteutettavaa työtä, jossa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla suhteilla on merkitystä. Arjessa on haastavaa sanoa, mikä on syy ja mikä oikeastaan seuraus. Lisäksi arvioimisessa ei aina ole yksiselitteistä sanoa, mikä vaikuttaa mihinkin, sillä muuttujia välissä on paljon. Arjessa ahertaessaan varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi oman toimintansa valintoja ja vaikutuksia aina sillä hetkellä olevaan tilanteeseen, eikä asian pohtimiseen aina mahdollista paljoa aikaa. (Soukainen, 2016, s. 182–183).

Kasvatustieteen tohtori, varhaiskasvatuksen opettaja Kati Rintakorpi on kehittänyt pedagogista dokumentointia keskittyen viime vuosina pedagogista dokumentointia koskevaan tutkimustyöhön. Hänen merkityksensä Suomessa julkaistulle varhaiskasvatuksen pedagogista dokumentointia koskevalle kirjallisuudelle on valtava, sillä valtaosa löytämästäni suomalaisesta aineis-

tosta pohjautuu hänen tutkimuksiinsa ja aineistoihinsa. Vuonna 2014 Rintakorpi yhdessä kollegoidensa Lasse Lipposen ja Jyrki Reunamon kanssa tutki dokumentointia varhaiskasvatuksessa hoidon aloittaneen lapsen ja hänen vanhempiansa näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että dokumenteilla oli suuri arvo niin varhaiskasvatukselle kuin vanhemmillekin. Kuitenkin tutkimuksen tulokset myös osoittivat, kuinka dokumentointi jää helposti ainoastaan tietojen tallentamisen tasolle ilman tietojen myöhempää hyödyntämistä. (Rintakorpi, Lipponen & Reunamo, 2014.) Tuon tutkimuksen tulos oli syy Rintakorven myöhemmälle, vuonna 2016 ilmestyneelle tutkimukselle pedagogisesta dokumentaatiosta varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämisen menetelmänä. Sen tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö ei löydä aikaa pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselle, eikä heillä ei ole riittävästi välineistöä siihen. Lisäksi tuloksista käy ilmi, että tutkimukseen osallistuneet kokivat haastavaksi oppia pedagogisen dokumentoinnin työskentelytapanaan. (Rintakorpi, 2016b.)

Tämä tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka kartoittaa teoreettisesta näkökulmasta pedagogista dokumentointia ja sen käyttöä varhaiskasvatuksen menetelmänä. Työni alussa luvussa 3 käyn läpi teoreettisen viitekehysteni. Se koostuu pedagogisen toiminnan määrittelystä. Pedagoginen toiminta on tutkimuksessani oleellinen pedagogisen dokumentoinnin rinnalle, sillä kuten Opetushallitus (2018) kirjoittaa, pedagoginen dokumentointi on osa pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan tulisi olla perusteltavissa pedagogisin keinoin eli suunniteltua ja tavoitteellista. Tästä syystä myös pedagoginen suunnittelu nousi osaksi viitekehystäni. Pedagogiikka ulottuu varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kautta varhaiskasvatuksen arvomaailmaan, vuorovaikutukseen, ja käytäntöihin. Varhaiskasvatuksen toiminnan tavoitteiden tulee pohjautua lapsiin, ja lisäksi pedagoginen dokumentointi toimiakseen vaatii lasten osallisuutta, joten myös lasten osallisuus on olennainen osa tämän tutkielman viitekehystä. Viitekehysten jälkeen luvuissa 4 ja 5 käyn läpi tutkimuksen tulokset. Lopuksi luvussa 6 tarkastelen tutkielmaani kokonaisuutena, muodostan yhteenvedon tutkimuksen tuloksista ja pohdin tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta. Esittelen pohdinnassa myös tutkielmalle jatkotutkimusaiheen.

1 Tutkimuksen toteutus

Tämä luku sisältää kandidaatin tutkielmani metodologiset valinnat. Lisäksi esittelen tutkimukseni toteutuksen. Ensimmäinen alaluku aukaisee tutkielmani tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Toinen alaluku keskittyy tutkimusmenetelmän valintaan ja aineiston keruuseen. Kolmannessa alaluvussa käyn lyhyesti läpi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

1.1 Tutkimuskysymykset

Koska pedagoginen dokumentointi on tuore, mutta tärkeä osa varhaiskasvatusta, haluan selvittää, mitä kirjallisuus esittää pedagogiseksi dokumentoinniksi ja miten se näyttäytyy kirjallisuudessa menetelmänä varhaiskasvatuksessa. Kirjallisuuskatsauksen toivon antavan vastauksia ja tietoa varhaiskasvatukseen pedagogisen dokumentoinnin käytön laajuudesta ja mahdollisuuksista. Johdannossa esiin nostamani, Rintakorven (2016b) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kohtasivat työnsä arjessa esteitä ja haasteita pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseksi. Esteiksi ja haasteiksi tutkimukseen osallistuneet nimesivät ajan, teknisten laitteiden, ja teknisten taitojen puutteet, mutta myös dokumentointimenetelmien oppimisen vaikeuden. (Rintakorpi, 2016b).

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä varhaiskasvatuksen pedagoginen dokumentointi on?
2. Miten pedagoginen dokumentointi näyttäytyy kirjallisuudessa varhaiskasvatuksen menetelmänä?

1.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, mitä kirjallisuudessa kerrotaan pedagogisesta dokumentoinnista ja miten pedagoginen dokumentointi kirjallisuudessa näyttäytyy menetelmänä

varhaiskasvatuksessa. Valitsin teoreettiseksi lähestymistavakseni kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, sillä kuten Salminen (2011) kirjoittaa, kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voi kuvailla yleiskatsaukseksi, jossa ei ole tarkkoja ja tiukkoja sääntöjä. Kirjallisuuskatsauksessa käytetyt aineistot ovat laajoja, jolloin kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan rakentaa asiakokonaisuudesta kokonaiskuvaa. (Salminen, 2011, s. 4–6.) Tässä kirjallisuuskatsauksessa kokonaiskuvan rakentamiseen käytän kirjallisuuden rinnalla nimenomaan aiempia tutkimuksia aiheesta, jolloin kuten Salminen (2011, s. 3) ja Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2012, s. 121) kirjoittavat, kokoan aiempien tutkimusten tuloksia ikään kuin tehden tutkimusta tutkimuksista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2012, s. 161) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja siihen minä myös tutkielmassani pyrin.

Lähteeni sisältää niin kansainvälisiä, kuin kotimaisiakin aineistoja, jotka olen etsinyt Oula-Finnasta, Ebscosta, Artosta ja Google Scholarista. Suomenkielisiä aineistoja etsiessäni hakusanoina käytin termejä *varhaiskasvatus*, *pedagogiikka*, *pedagoginen dokumentointi*, *pedagoginen suunnittelu*, *varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri*, *lasten osallisuus* ja *lasten havainnointi*. Kansainvälisissä lähteissä hakusanoinani olivat *pedagogical documentation*, *early childhood education*, *early childhood teacher education*, *documentation*, *inclusion*, *reflection*, *curriculum for early childhood education*. Olen kiinnittänyt aineistojen laatuun huomiota valitsemalla vertaisarvioituja aineistoja. Hakusanojen käytöllä ja tuloksia aiheeseeni rajaamalla takasin sen, kuten Metsämuuronen (2006, s. 31) asian esittää - aineistoni koostuu edustavasta joukosta mahdollisimman luotettavia tutkimuksia. Kuitenkin pedagogisen dokumentoinnin ollessa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa suhteellisen uusi ilmiö, on valtaosa suomalaisesta aineistosta Kati Rintakorven ansiota.

1.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkielman läpinäkyvyys kuvastaa Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan tutkielman luotettavuutta ja luotettavuutta nostaa tutkijan tarkka kuvailu tutkimuksensa toteutuksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, s. 232; 260). Näin ollen tämän tutkielman Johdanto ja Pohdinta sisältävät tutkielman teon vaiheet. Lisäksi mukaillen Hirsjärveä, Remestä ja Sajavaaraa (2016) pyrin olemaan lähteiden valinnassa puolueeton, rehellinen ja huolellinen, sekä osoittamaan eri tutkimuksissa havaitsemani mahdolliset ristiriitaisuudet, puutteet ja näkemyserot.

Hirsjärvi kollegoineen lisäksi kirjoittaa, että tutkija pyrkii keskustelemaan aiemman tutkimustiedon kanssa oman tutkimuskysymyksensä kautta, ja tähän myös itse tutkielmassani pyrin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, s. 260.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan tutkimuksen teossa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta eettisesti toteutetusta tutkimuksesta voidaan puhua. Tämä tutkielma ei sisällä plagiointia, itseplagiointia, tai tulosten kaunistelua. Käytetyt menetelmät ovat kirjoitettu auki huolellisesti. (Hirsjärvi ym., 2016, s. 26.) Pyrin myös toimimaan Hirsjärven kollegoineen (2016) ja Tuomen ja Sarajärven (2018) esiin nostamien yleisesti noudatettavien tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen mukaan. Näitä toimintatapoja ovat tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioimisessa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus. (Hirsjärvi ym., 2016, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150-151.)

2 Pedagoginen toiminta

Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagoginen ajattelu on lähtöisin 1800-luvulla eläneen Fröbelin kasvatusajattelusta. Hän näki lapset aktiivisina toimijoina ja leikin merkitystä korostettiin lapsen kehittymiseen. (Roos, 2016, s. 52.) Termi pedagogiikka on yhtä kuin kaikki ne menetelmät ja periaatteet, millä opetus ja kasvatusta järjestetään (Sandberg, 2021, s. 17). Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on käytännön toimintaa, joka näyttäytyy lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa, mutta myös arjen kulttuurisissa käytännöissä (Karila, 2017, s. 10). Pedagogiikka liittyy laajemmin koko päiväkodin kasvatusyhteisöön ja toimintakulttuuriin, eli se näkyy varhaiskasvatuksessa lasten opetuksessa, kasvatuksessa ja hoidossa (Karila, 2017, s. 10; Sandberg 2021, s. 17–19). Pedagoginen toiminta ei ole tuokio- tai tilannesidonnaista, vaan kaikki päivän hetket ovat yhtä merkityksellisiä. Kaikille lapsille varmistetaan tasa-arvoiset mahdollisuudet kehittyä ja kasvaa tavoitteellisen ja suunnitelmallisen toiminnan avulla, joka pohjautuu lasten tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 17).

2.1 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Opetushallituksen (2018) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksen toteutuksessa ja siihen asetettujen tavoitteiden toteutumisessa. Toimintakulttuuri koostuu siinä osana olevien arvoista, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta, sitä organisoivien osaamisesta ja ammatillisuudesta, oppimisympäristöistä, sekä itse arjen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toimintakulttuuri siis muotoutuu yhteisön vuorovaikutuksessa, jota tietoiset ja tiedostamattomat tekijät muokkaavat. (Opetushallitus, 2018.) Brotherus ja Kangas (2018) puolestaan määrittelevät toimintakulttuurin koostuvan toisiinsa kietoutuneena olevista tekijöistä: päiväkotien talo- ja kaupunkikohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista, toimintaympäristöstä, sekä yksikössä omaksutusta ja rakennetusta toimintatavasta (Brotherus & Kangas, 2018, s. 20). Toimintakulttuuria määrittää varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Lisäksi kullakin päiväkodilla on omat toimintaa ohjaavat ohjeensa, sekä kirjoittamattomat tapansa toimia, jotka

vaikuttavat toimintakulttuuriin. (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi, & Siimes, 2016, s. 219.)

Ahosen (2015, s. 188) mukaan pedagogisen toiminnan tarkastelu auttaa päiväkodin konkreettisen toimintakulttuurin huomioinnissa. Toimintakulttuuri näkyy kaikissa pedagogisissa käytännöissä, sillä se liittyy vahvasti lasten saaman opetuksen laatuun (Brotherus & Kangas, 2018, s. 20). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittämään omaa työtään ja työyhteisönsä toimintakulttuuria niin, että kaikki toiminnan lähtökohdat ovat pedagogisesti perusteltavissa. Työyhteisöjen tulee sopia kaikki käytännöt, joilla he kykenevät varmistamaan lasten oikeuden tulla kuulluksi, ymmärretyksi, huomioon otetuksi ja nähdyksi. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 16).

2.2 Pedagoginen suunnittelu

Varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, jonka suunnittelun pohjalla on toimintaa ohjaavat asiakirjat ja varhaiskasvatussuunnitelmat, mutta yhtä lailla myös jokapäiväisessä arjessa tapahtuva lasten kuuleminen ja havainnoiminen (Ahonen & Roos, 2019, s. 53; Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov, 2018, s. 38). Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus arjessa ovat toimiessaan ne asiat, jotka muuttavat kasvatuksen varhaiskasvatukseksi ja sen myötä pedagogiikaksi (Ahonen & Roos, 2019, s. 49). Pedagoginen suunnittelu on toiminnan yhteistä rakentamista ja yhteisten merkitysten etsimistä, arjessa tapahtuvaa tutkimustyötä. Sen avulla selvitetään, mikä on kunkin oppijan mieleen, minkälainen on kunkin oppijan maailma, ja miten eri asiat näyttäytyvät eri ihmisille. Sen myötä lasten ajattelu, heidän haaveensa, pelkonsa, ja oppimisen voimavaransa tai mahdolliset esteensä selkiytyvät varhaiskasvatuksen työntekijöille. Näiden pohdintojen ja havaintojen avulla asetetaan tavoitteita opetukselle ja oppimiselle, ja etsitään sellaisia tapoja toimia, jotka motivoivat ja haastavat jokaista lasta. (Rintakorpi 2016a, s. 153.) Suunnittelu ei siis kohdistu yksittäisiin tuokioihin, vaan kokonaisvaltaisemmin se näkyy kaikessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa, toimintakulttuurin osissa: oppimisympäristöissä, pedagogisissa työta-voissa ja vuorovaikutuksessa (Ahonen & Roos, 2019, s. 50–51).

Fonsénin, Heikan ja Elon (2014) mukaan lasten kohtaamisen periaate vaikuttaa osallisuuteen perustuvan suunnittelun takana. Henkilöstön tulisi toimintaa suunnitellessaan huomioida, mitä odotuksia he lapsille asettavat toiminnallaan, ja mitkä asiat lapsille ovat merkityksellisiä

(Fonsén, Heikka & Elo, 2014, s. 85–86). Toiminnan suunnittelussa tulisi siirtää mitä tehdään -ajattelu miksi tehdään -ajatteluun, jolloin suunnittelussa voidaan huomioida koko ympäristö ja vuorovaikutus lasten kasvussa ja kehityksessä, lasten vahvuudet ja mahdolliset tuen tarpeet, ryhmadynamiikka, pienryhmien ja koko ryhmän toiminta sekä kasvattajan oma toiminta (Koi-vunen & Lehtinen 2015, s. 97).

Lasten mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun on tärkeää. Sen lisäksi myös toiminnan tavoitteet tulisi suunnitella lapsikohtaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että toiminnan suunnittelun pohjalla on aina lapsen ja hänen tarpeidensa tunteminen. Suunnitelmissa tulee sisällöllisten tavoitteiden lisäksi näkyä lasten omat yksilölliset oppimistyyli. (Ahonen, 2017.) Kaikki päivän toiminnot tulisi olla pedagogisen suunnittelun alla, eli myös rutiineiksi muodostuneiden tapojen. Sillä kuten sanottua, kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua. Näin ollen myös saapuminen päiväkotiin ja sieltä lähteminen, riisuminen ja pukeutuminen, ulkoilu ja siirtymiset, ruokailu ja lepoaikat, siis kaikki päivän aikana tapahtuva, tulisi olla pedagogisen suunnittelun kohteena. (Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov, 2018, s. 42.) Pedagogisen toiminnan suunnittelua varhaiskasvatuksessa tulisikin tarkastella aikuisten ja lasten yhteisenä prosessina niin, että siinä toteutuu myös lasten oikeuksien ja laadukkaan varhaiskasvatuksen periaatteet (Fonsén, Heikka & Elo, 2014, s. 86). Lasten osallisuus ja kuuleminen ovat yksi keskeisimpiä laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijöitä (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 81).

2.3 Lasten osallisuus

Lasten osallisuudella on valtava painoarvo lasten elämässä, kuten Helin, Kola-Torvinen ja Tarkka (2018, s. 12) ja Turja ja Vuorisalo (2017, s. 38) kirjoittavat. Ihmisen perusluonnetta mietittäessä siihen liittyy aina yhteydessä muihin johonkin kuuluminen: osallistuminen elämiin, toimimiseen ja olemiseen muiden kanssa. Lasten oikeus osallisuuteen on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen yksi tärkeimmistä velvoitteista. Myös perustuslain mukainen tasa-arvoinen kohtelu ja itseään koskeviin asioihin vaikuttamisen mahdollisuus, sekä varhaiskasvatuslain asettama tavoite osallistumiselle ja vaikuttamiselle lasta itseään koskeviin asioihin korostavat lasten oikeutta osallisuuteen. Sama vaikuttamisen ja osallisuuden teema kulkee läpi koko varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asiakirjan. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 12; OPH 2018; Perustuslaki, 1999/731, 6§; Varhaiskasvatuslaki, 2018/540, 20§; Yleissopimus

lapsen oikeuksista, 1989.) Laadukkaana varhaiskasvatuksen kriteeriksi onkin muodostunut lasten osallisuuden tavoittelemisen, ja luultavasti tästä syystä lasten osallisuutta onkin tutkittu ja käsitelty kirjallisuudessa paljon.

Leinonen (2014) on määritellyt osallisuuden nähden sen kaikkeen lasten toimintaan liittyvänä. Hänen mukaansa osallisuus sosiaalisissa suhteissa ja ryhmän toiminnassa syventyy vuorovaikutukseen ja yhteiseen ryhmän toimintaan. Osallisuus arjessa sanelee hänen mukaansa lapsen osallisuuden varhaiskasvatuksen perustoimintoihin, arkeen ja rutiineihin. Osallisuus kokemukseksi taas paneutuu jokaisen lapsen omaan kokemukseen osallisuudesta varhaiskasvatuksessa. (Leinonen, 2014, s. 18). Ahosen (2017) mukaan osallisuuden pedagogiikka tarkoittaa lasten aitoa mahdollisuutta ilmaista ajatuksiaan, mielipiteitään, sekä mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseensa ja elämäänsä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita hänen mukaansa esimerkiksi yksittäisten lasten ideoiden jatkuvaa toteuttamista, vaan enemmänkin yleisesti lasten aktiivinen osallistuminen nähdään kaiken oppimisen lähtökohtana. (Ahonen, 2017.) Kokemuksen tunne liittyy olennaisesti osallisuuteen (Heinonen, ym., 2016, s. 161). Turja (2011) on koonnut osallisuuden keskeisimmiksi määrittelyiksi kuulluksi tulemisen, oman osallisuuden tietoisuuden ja tunteen, sekä mahdollisuuden vaikuttaa omassa yhteisössään. Lisäksi Turja nosti esiin muun muassa vapaaehtoisuuteen perustuvan osallisuuden, vastuunottamisen ja tasa-arvon. (Turja, 2011, s. 29.)

Kuitenkin varhaiskasvatuksen arjessa lasten mahdollisuudet osallistua vaihtelevat, sanoo Roos (2016). Varhaiskasvatuksen arki koostuu hänen mukaansa erilaisista toimintatavoista ja rutiineista, jotka ohjaavat päivän kulkua ja sitä, miten missäkin milloinkin toimitaan. Osa toimintatavoista ja rutiineista ovat henkilöstön päättämiä, joihinkin lapsilla on mahdollisuuksia vaikuttaa enemmänkin. (Roos, 2016, s. 54.) Varhaiskasvatuksessa henkilöstön käsitykset lasten osallisuudesta voivat olla hyvinkin vaihtelevia keskenään (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 45). Heinosen ja kumppaneiden (2016) ja Kankaan ja kumppaneiden (2018) mukaan tulee huomata, että mahdollisuus lasten osallisuuteen ei tapahdu ilman kärsivällistä mahdollistamisen suunnittelua - lasten osallisuudelle tulee jättää mahdollisuuksia ja tilaa päivittäisessä arjessa. Varhaiskasvatuksen arjessa osallisuuden mahdollistamista tulee heidän mukaansa siis suunnitella, kuten toimintaakin suunnitellaan. (Heinonen, ym. 2016, s. 161; Kangas, Vlasov, Fonsén, Heikka, & Brotherus, 2018, s. 9.)

Virkin 2015 valmistuneen tutkimuksen mukaan lasten kokemus osallisuudestaan riippuu henkilöstön omasta tahdosta mahdollistaa lapsille niin itsenäinen kuin yhteinen päätöksenteko. Lisäksi Virkin (2015) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että pelkkä tietoisuus mahdollisuuksista valita edistää osallisuuden tunnetta. (Virkki, 2015, s. 105.) Näin ollen yksittäisten toimintatapojen sijaan lasten osallisuus tulisi toteutua kasvattajien näkemyksenä siitä, että lapset ovat aktiivisia toimijoita (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 54). Lasten osallisuus tähtää kasvattamaan heistä ajattelevia, aktiivisia, itseensä luottavia ja toiset huomioonottavia (Roos, 2016, s. 54), jolloin lasten oma ymmärrys oikeuksistaan, yhteisöistään, vastuustaan ja päätöstensä seurauksista kehittyvät, nimenomaan osallisuuden avulla (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 16). Nämä asiat voidaan Roosin (2016) mukaan oppia harjoittelemalla vastuunottoa ja -kantoa, ei mukautumalla tai sopeutumalla päätöksiin, jotka aikuiset tekivät. Hänen mukaansa lasten kokemukset kuulluksi tulemisesta ja hyväksytyksi tulemisesta ovat tärkeitä. Lapset voivat kokea todellista osallisuutta ainoastaan silloin, kun aikuiset tavoittavat lasten näkökulman asioista. (Roos 2016, s. 54, 56.) Estolan, Uiton ja Karikosken (2020) mukaan opettajat joutuvat usein tasapainottelemaan lasten oikeuksien, esimerkiksi aktiivisen osallistumisen, ja oman vallan käyttönsä välillä (Estola, Uitto & Karikoski, 2020, s. 28). Lapsille toimintaan osallistuminen ei aina tuota osallisuuden kokemusta, mutta mahdollisuuden siihen se kuitenkin aina tarjoaa (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 18). Tulee muistaa, että henkilöstön järjestämässä toiminnassa mukana oleminen ei vielä tarkoita osallistumista tai osallisuutta, sillä osallisuuteen vaaditaan aina mahdollisuus vaikuttaa (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 46). Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lasten osallisuutta ei ole yksittäiset osallisuutta lisäävät projektit tai toimintatavat. Sen sijaan heidän mukaansa osallisuutta on henkilöstön näkemys lapsesta aktiivisena toimijana. Varhaiskasvatusympäristö mahdollistaa osallisuuden, kun henkilöstö tunnistaa osallisuuden tärkeyden ja sen myötä tukee osallisuuden kulttuuria. (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 54–55.)

2.4 Pedagoginen arviointi

Varhaiskasvatuksen laadukkuudelle ei kuitenkaan riitä pelkkä tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus, vaan lisäksi varhaiskasvatusta tulee arvioida. Opetushallituksen (2018) mukaan toiminnan arviointi tukee varhaiskasvatuksen kehittämistä, ja sitä ohjaavien asiakirjojen, varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelmien, toteutumista. Arviointi on keino nähdä varhaiskas-

vatuksen kehittämistarpeet, mutta myös nähdä vahvuudet toiminnassa. Lisäksi arviointi edesauttaa nimenomaan varhaiskasvatuksen laadun edistämässä. (Opetushallitus, 2018, s. 60.) Koivusen ja Lehtisen (2015) mukaan arviointi on havainnoinnin rinnalla yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen toimintamuodoista, jota hyödynnetään toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämässä. Heidän mukaansa arviointi käsitteenä on ymmärrettävä myös laajasti. Siihen sisältyy lapsen kehityksen arvioinnin lisäksi toiminnan suunnittelun ja toteutuksen arviointi, toimintaympäristön arviointi, tiimipalaverien arviointi, kasvattajan oman toiminnan arviointi ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön arviointi. (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 101.) Ahonen ja Roos (2019) kirjoittavat, että arvioinnin avulla toiminnan keskeisin ydin voidaan selvittää. Nimittäin heidän mukaansa suunnittelu ja toteutus ei itsessään paljasta sitä todellisuutta, jonka arviointi tekee: arviointi todentaa pedagogista toimintaa. Ja viitaten aiemmin avaa- maani lasten osallisuuteen, arvioinnin merkitys on Ahosen ja Roosin mukaan tärkeämpi kuin ennen, kun lasten ajatusten ja aloitteiden tulee mahdollistua toiminnassa. Arvioinnin avulla tarkastellaan lasten osallisuuden toteutumista. (Ahonen & Roos, 2019, s. 52.) Lisäksi lasten osallisuuden tulisi näyttäytyä lähtökohtana arvioinnille, ja pedagogiseen toimintaan liittyessä arvioinnin prosessiin tulisi osallistua lapset ja aikuiset yhdessä (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 81). Heikan, Hujalan, Turjan ja Fonsénin (2017) mukaan lapsen osallistuminen arviointiprosessiin edesauttaa lapsen omaa kehitystä ja oppimista. Lapsi harjoittaa oman ajattelun ja toiminnan reflektiota opetellessaan arvioimaan eri asioita. Myös aikuisen näkemyksillä on heidän mukaansa tässä suuri merkitys, sillä aikuinen palautetta antaessaan lapsen oman reflektoinnin rinnalla mahdollistaa lapsen vähitellen tulemisen itseohjautuvammaksi, jolloin aikuisen tarve lasta ohjata vähenee. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017, s. 59).

Ahonen ja Roos (2019, s. 50) korostavat, että arviointia toteutetaan toiminnan kehittämisen vuoksi, ei itsessään arvioimisen vuoksi. Arviointia tulisi heidän mukaansa tapahtua monikerroksisesti niin, että se kohdistuu esimerkiksi koko yhteisön toimintakulttuuriin, tiimin toimintaan, tietyn arjen toiminnon sujuvuuteen, mutta myös yksittäisen lapsen tarpeisiin jossain tietyssä, yksittäisessä arjen tilanteessa. Arvioinnin tulee siis olla arjessa muuttuvaa ja jatkuvaa. Ahonen ja Roos nostavatkin esiin, että toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja sitä myötä kehittäminen muodostavat prosessin: tavoitteellisuus vaatii suunnitelmallisuuden taakseen, ja arviointi tavoitteet. Saadun tiedon avulla aiemmin laadittuja tavoitteita tarkennetaan ja uusia tavoitteita mahdollisesti muodostetaan. (Ahonen & Roos, 2019, s. 50, 57, 64–65.) Seuraavassa luvussa avaamani pedagoginen dokumentointi on oleellinen osa tätä prosessia, sillä

Opetushallituksen (2018, s. 37) mukaan pedagoginen dokumentointi on edellä avaamani prosessin jokaiselle vaiheelle keskeinen menetelmä.

3 Pedagoginen dokumentointi

Niin Heinimaa (2011), Rintakorpi (2018) kuin Rintakorpi ja Vihmari-Henttonenkin (2017) kirjoittavat pedagogisen dokumentoinnin juurista. Heidän kaikkien mukaansa juuret ovat Italiasta lähtöisin olevassa Reggio Emilia -pedagogiikassa, jossa lapset nähdään tutkivina ja uteliaina, ja heidän oppimisensa perustuu vuorovaikutukseen muiden lasten, aikuisten ja ympäristön kanssa. Reggio Emilia -pedagogiikan pedagogit loivat pedagogisen dokumentoinnin lasten oppimisen tutkimiseen ja oman työnsä kehittämiseen. Dokumentit yhdistävät aiemmin opitun ja uuden oppimisen. Lisäksi dokumentit mahdollistavat toiminnan, eli oppimistilanteiden, näkyväksi tekemisen ja näin oppimistilanteille annetaan arvoa. (Heinimaa, 2011, s. 277–278; Rintakorpi, 2018, s. 19; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, s. 10–11.) Rintakorven ja Vihmari-Henttonen (2017) mukaan osaksi suomalaista varhaiskasvatusta pedagoginen dokumentointi alkoi tarttua 1990-luvulla italialaisen Reggio Emilia -kasvatusajattelun herätettyä suomalaisten varhaiskasvattajien huomion, jolloin dokumentointi otettiin varhaiskasvatuksen toimintataivaksi osana kuvataiteellisen työskentelyä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, s. 10.)

Varhaiskasvatuksessa sanalla dokumentointi on yleensä kuvattu lapsen kehityksen ja oppimisen, sekä toiminnan tallentamista ja näkyväksi tekemistä - esimerkiksi lapsen omien piirrosten, valokuvien, ja aikuisten muistiinpanojen keinoin. Dokumentointi voidaan jakaa kahteen osaan: dokumentoinnin sisältöön ja dokumentoinnin prosessiin. Sisällöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi piirroksia, videoita ja valokuvia. Dokumentoinnin prosessi taas kuvaa sitä, kun sisältöä reflektoidaan yhdessä lasten, vanhempien tai työntekijöiden kesken. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, s. 10; Rintakorpi, 2016a, s. 154). Dokumentit yksistään eivät ole osa varhaiskasvatuksen kehittämistä, mutta sen sijaan pedagoginen dokumentointi prosessina on (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, s. 10). Pedagoginen dokumentointi on menetelmä demokraattisen ja reflektiivisen pedagogiikan luomiseen (Rintakorpi, 2016b). Pedagoginen dokumentointi on siis jatkuva prosessi, jossa toiminnan suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen kautta muodostuu ymmärrys varhaiskasvatuksen toiminnasta (Opetushallitus 2018, s. 37).

3.1 Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen yhdessä

Rintakorven (2016a) mukaan pedagoginen dokumentointi tarkoittaa toiminnan yhteistä rakentelua ja yhteistä merkitysten etsintää. Se on arjessa tapahtuvaa tutkimustyötä, jonka tarkoitus on selvittää, mikä on kunkin oppijan kannalta mielekästä, millainen on kunkin maailma, ja miten eri asiat näyttäytyvät eri ihmisille. Pedagogisen dokumentoinnin myötä lasten toiveet, ajattelu, pelot, haaveet ja oppimisen voimavarat ja esteet avautuvat varhaiskasvattajille. Näin luodaan lasten, vanhempien ja muiden työntekijöiden kanssa suuntia kasvatukselle ja asetetaan oppimisen ja opetuksen tavoitteet. Lisäksi etsitään toimintatapoja, jotka koskettavat, haastavat, puhuttelevat ja motivoivat jokaista lasta. (Rintakorpi 2016a, s. 152–153.) Pedagoginen dokumentointi itsessään on osallisuutta, mutta lisäksi se luo osallisuutta (Heinimaa, 2011).

Alasuutarin, Markströmmän, ja Vallberg-Rothin (2014) ja Helinin, Kola-Torvisen ja Tarkan (2018) mukaan pedagogisen dokumentoinnin avulla lapsille mahdollistetaan eri tapoja jakaa omaa kokemusmaailmaansa, itselleen iloa tuottavia ja merkityksellisiä asioita. Mansikan (2019) mukaan lapset saattavat löytää merkityksellisiä seikkoja aikuisten antamien käsitteiden rinnalle. Helin, Kola-Torvinen ja Tarkka (2018) muotoilevat varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtäväksi sen jälkeen ottaa prosessiin mukaan oman ammatillisuutensa kautta pedagoginen ulottuvuus. Pedagogisella dokumentoinnilla tullutta ymmärrystä ja tietoa voidaan soveltaa oppimisympäristöjen, tapojen toimia, ja toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen muokkaamisessa. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 17–18.) Pedagogisella dokumentoinnilla työkaluna käytettäessä varhaiskasvatuksen aikuiset voivat nähdä puutteita, tai muita tärkeitä tarttumakohtia, joita he eivät muutoin välttämättä havaitsisi. Pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on näin ollen käynnistää aikuisten omaa ajatustyötä ja kyseenalaistaa omia tapojaan toimia. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, s. 16.) Mansikan (2019) mukaan pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on prosessimaisesti yhdessä lasten kanssa muodostaa uusia merkityksiä, ja muotoilla pulmia uudelleen, jotta yhdessä voidaan kuljettaa tutkittavaa asiaa mukana (Mansikka, 2019).

Rintakorven (2016a) mukaan toimiakseen pedagoginen dokumentointi vaatii koko työyhteisön sitoutumista, jotta jatkuva pedagoginen keskustelu pysyy yllä ja ajatuksia vaihdetaan avoimesti. Pedagogisen dokumentoinnin onnistumisen edellytys onkin vahva pedagoginen johtajuus koko varhaiskasvatusyksikön ja tiimin tasolla. (Rintakorpi, 2016a, s. 155.) Pedagoginen dokumentointi on lapsiryhmässä tehtävää työtä, jota toteutetaan yhdessä lasten kanssa, tai ainakin lasten nähdessä. Pedagoginen dokumentointi on osa päivittäin arjessa tapahtuvaa vuorovaikutusta lasten

kanssa, tai lasten kesken (Heinimaa, 2011.), ja pedagoginen dokumentointi toimintana mahdollistaa lasten osallisuuden (Turja, 2017, s. 49).

3.2 Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet

Pedagoginen dokumentointi on pohjimmiltaan filosofia, joka vaatii muun muassa aikaa, omien rajojen näkemistä ja ylittämistä, sekä halua muuttaa ja kehittää omia toimintatapoja ja käsityksiä (Rintakorpi 2016a, s. 154). Pedagogisen dokumentoinnin perusedellytys on lapsilähtöisyys (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, s. 13). Pedagogisen dokumentoinnin avulla ideoita varhaiskasvatukselle kartutetaan lapsilta, ei ainoastaan työntekijöiden omista kokemuksista, työkirjoista tai tutkimuksista. Pedagogisen dokumentoinnin avulla suuri osa varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelua ja valmistelua muuntautuu työksi lasten kanssa. (Heinimaa, 2011.), sillä dokumentoinnin perustana on lapsi yksilönä (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014). Laadukas pedagoginen dokumentointi vaatii Rintakorven (2016a) mukaan eniten aikaa. Lisäksi se edellyttää henkilöstöltä omien rajojen tunnistamista ja sivuttamista, sekä rohkeutta muuttaa omia käsityksiään ja toimintatapojaan. Pedagoginen dokumentointi ei toimi kuitenkaan yhden henkilön varassa, vaan se edellyttää koko työyhteisön sitoutumista jatkuvaan avoimeen pedagogiseen keskusteluun. Toimiva, pedagogiseen dokumentointiin sitoutuneisuus näkyy arjessa varhaiskasvatusympäristöissä käytetyissä menetelmissä, sekä henkilöstön tavassa nähdä varhaiskasvatuksen osallisten roolit, opetus ja oppiminen (Rintakorpi, 2016a, s. 154–155).

Pedagogista dokumentointia tulisi toteuttaa etsimisen ja asioiden merkitysten tulkitsemisen työmenetelmänä. Jos pedagogista dokumentointia toteutetaan syventyen siihen, se muokkaa tapamme nähdä opetus, oppiminen, maailma, ja lasten ja aikuisten roolit. Samalla se vaikuttaa henkisen, sosiaalisen ja fyysisen varhaiskasvatusympäristön menetelmiin ja muotoon. Se siis näkyy arjessa. (Rintakorpi 2016a, s. 153–154.) Jos pedagogista dokumentointia taas toteutetaan varhaiskasvatuksessa harvakseltaan paneutumatta tosissaan siihen, se ei vaikuta käytettyihin toimintatapoihin tai ympäristöihin. Silloin ei valokuvilla, havainnoilla tai lasten haastattelulla ole merkitystä, vaan ne ovat muisto varhaiskasvatuksen seinillä ja kaapeissa. Silloin ei pedagoginen dokumentointi myöskään toimi työmenetelmänä. (Rintakorpi 2016a, s. 154.) Pedagoginen dokumentointi näkee uuden oppimisen positiivisuuden kautta. Kuitenkin uuden oppimisen pohjalla on aina jo olemassa olevat taidot. Sen avulla voidaan myös selvittää, mitä lapsi haluaa

oppia ja miten oppimisenhalua on mahdollista hyödyntää pedagogisesti. Pedagogiseen dokumentointiin ei kuulu lasten taitojen tai niiden puutteen tallettaminen, eikä myöskään lasten treenauttaminen. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, s. 11.)

3.3 Pedagogisen dokumentoinnin prosessi

Pedagogiseksi dokumentoinniksi dokumentointia voidaan kutsua sitten, kun dokumenttien avulla reflektoidaan koettuja prosesseja yhteisön – eli lasten, henkilöstön ja huoltajien – kanalta. Näiden pedagogisten dokumenttien avulla koettu prosessi voidaan palauttaa mieleen ja nähdä kokemukset, oivallukset, onnistumiset ja kehittämistarpeet, jotka prosessin aikana ovat karttuneet. (Rintakorpi, 2016a.) Dokumentointi muuntaa lapsen kokemukset ja mielipiteet siis tilanteiksi, joissa aikuiset keskustelevat niistä keskenään. Näin ollen pedagoginen dokumentointi on oppimisprosessien uudelleen tarkastelua. (Alasuutari, Markström, & Vallberg-Roth, 2014.)

Pedagoginen dokumentointi on siis koetun reflektointia yhdessä. Kuitenkin ennen reflektointia tulee kerätä dokumentteja, havaintoja, sillä kuten Heikka, Hurjala, Turja ja Fonsén (2017, s. 59) kirjoittavat, varhaiskasvatuksen kentällä tiedon hankkiminen pohjautuu nimenomaan havainnointiin. Fonsénin, Heikan ja Elon (2014, s. 86) mukaan lapsi tulisi näyttäytyä havainnoidessa osallistujana ja aktiivisena toimijana, ei vain arvioinnin tai havainnoinnin kohteena. Koivunen ja Lehtinen (2015) ovat teoksessaan käsitelleet hyvin yksityiskohtaisesti ja eritellysti havainnointia. Havainnointi toimii heidän mukaansa perustana kaikelle toiminnan suunnittelulle, toteuttamiselle, sekä arvioinnille (Koivunen & Lehtinen, 2016, s. 16, 33).

Dokumentoidessa tulee kuitenkin ymmärtää, että dokumentteja, siis havaintoja ja tietoa, ei kerätä vain niiden keräämisen vuoksi, vaan keräämisen tulisi lähteä jonkun tarkoituksen vuoksi (Ahonen ja Roos, 2019, s. 66). Koivusen ja Lehtisen (2016) mukaan ennen havainnointia on tehtävä päätös havainnoinnin tarkoituksesta – mihin havainnoinnilla halutaan hankkia tietoa. Lisäksi tulee määritellä havainnoinnin ajankohta, paikka ja tapa, sekä havainnoitsija. Koivunen ja Lehtisen mukaan havainnoinnin dokumentointi on todellisuuden tarkkaa kuvaamista esimerkiksi tallentaen, kirjoittaen tai videoiden. (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 33, 77.) Saatu tieto toimii kasvatuksen pohjana lapsen yksilöllistä kehitystä tukeksi ja siihen liittyviä toimintoja suunnitellessa (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 84).

Rintakorven (2016a) mukaan dokumentoinnin teknisen vaiheen, havainnointien keräämisen, jälkeen on reflektoinnin aika. Keskustellen yhdessä lasten, huoltajien ja henkilöstön kanssa pohditaan ja tutkitaan dokumenttien edustamien asioiden merkityksiä. Pedagogisen dokumentoinnin ollessa todellisuuden tulkitsemista, tarvitaan mahdollisimman realistiseen tulkintaan tietenkin kaikki he, joihin dokumentointi liittyy. (Rintakorpi, 2016a, s. 155–156). Lasten oma sisäinen kuuleminen kehittyy, kun hän saa aikuisten tukemana reflektoida omaa toimintaansa, sekä avata omia mietteitään (Fonsén, Heikka & Elo, 2014, s. 87). Lisäksi Edwardsin, Gandinin ja Formanin (2012) mukaan pedagogisen dokumentoinnin merkitys on keskeinen varhaiskasvatuksen laadun mittarin sijaan toimimisessa merkityksiä tehdessä. Pedagoginen dokumentointi on arvioinnin välineenä siis tehokas, sillä sen tarkoitus ei ole tuottaa yleismaailmallista tietoa, vaan tarkempaa tietoa muodostamalla merkityksiä. (Edwards, Gandini & Forman, 2012.) Pedagogisen dokumentoinnin reflektoinnin avulla lasten ajatukset, haaveet, toiveet, pelot kuin myös oppimisen mahdollistavat ja estävät asiat avautuvat. Niiden perusteella varhaiskasvatuksen arkeen tulisi luoda jokaista lasta motivoivat, koskettavat ja haastavat suunnat, tavoitteet ja toimintatavat. (Rintakorpi, 2016a, s. 153, 155–156.)

4 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen menetelmänä

Pohjois-Amerikka ja Ruotsi ovat edustettuina pedagogisen dokumentoinnin tutkimuksen saralla (Rintakorpi 2018, s. 27), mutta Suomessa asia on toisin. Mansikka (2019) nostaa artikkelissaan esiin, että pedagoginen dokumentointi on nostettu kyllä esiin Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, esimerkiksi valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Kuitenkaan aihetta ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Esimerkiksi Ruotsalaisen Lindgrenin (2012) mukaan pedagoginen dokumentointi on ollut osa paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa jo vuodesta 1998, ja säännöllisestä toteuttamisesta johtuen pedagogisen dokumentoinnin on nähty edistävän yksilöllisyyttä lasten oppimisessa ja kehityksessä (Lindgren, 2012).

Rintakorpi on toteuttanut tutkimuksen oman tutkimuksensa (Rintakorpi, 2016b) lisäksi myös Reunamon kanssa koskien pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä oppimisympäristöihin varhaiskasvatuksessa (Rintakorpi & Reunamo, 2016). Myös Paanaselta ja Lipposelta (2018) löytyy tutkimusta pedagogisen dokumentoinnin keinoin tasa-arvon toteuttamisesta.

Pedagogiseen dokumentointiin vahvasti kuuluvaa lasten osallisuutta käsittelevää aineistoa on tuotettu Suomessa sen sijaan enemmän. Esimerkiksi Leinosen, Brotheruksen ja Vennisen vuonna 2014 valmistuneessa tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat tulkitsevat osallistumisen käsitteen eri tavoin, ja siitä syystä myöskin tukevat lasten osallistumista eri tavoin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista osa näki lasten osallistumisen heidän suunnittelemiinsa ja järjestämiinsä toimintoihin tärkeänä osallistumisen muotona, kun osa taas ymmärsi osallisuuden lasten vapaana valintana esimerkiksi vapaan leikin toverin ja itse toiminnon valitsemisessa. Muutama opettaja myös koki lasten osallisuuden olevan päivittäiselle pedagogiikalle jopa haitallista, sillä opettajien velvollisuus heidän mukaansa on vastuun kantaminen ja toiminnan ohjaaminen. (Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014.) Paanasen ja Lipposen (2018) mukaan toimintaa ohjaavia asenteita voi olla hankala muuttaa, vaikka käytössä olisi osallisuuden pedagogiikkaa tukeva pedagoginen dokumentaatio (Paananen & Lipponen, 2018). Eli toisin sanoen pedagoginen dokumentointi vaatii lasten osallisuutta, ja pedagoginen dokumentointi työmenetelmänä myös tukee lasten osallisuuden toteutumista.

Kansainvälisistä tutkimuksista esimerkiksi de Sousa (2019) nostaa pedagogista dokumentointia koskevan tutkimuksensa tuloksissa esiin osallisuuden pedagogiikan (*"a participatory pedagogy"*), joka hänen mukaansa tarkoittaa käytäntöjen, teorioiden ja tutkimusmenetelmien yhdistämistä. Tämän osallisuuden pedagogiikan keinoin rakentuu hänen mukaansa pedagogiikalle kulmakivi, jossa pedagoginen dokumentaatio toimii ankkurina lasten koulutuksen ja opettajien ammatillisen kehityksen välisessä yhteydessä. (de Sousa, 2019.) MacDonaldin ja Hillin (2018) pedagogista dokumentointia koulumaailman puolella koskevan tutkimuksen mukaan pedagogisen dokumentoinnin käyttämisestä oppilaiden kanssa muodostui keino vuorovaikutuksen edistämiseen koko oppimisyhteisön jäsenten välille. (MacDonald & Hill, 2018.) Seuraavaksi aukaisen tutkimukseni tuloksia niin yksilön, kuin yhteisön näkökulmista. Myös Opetushallitus (2018) kehottaa ottamaan pedagogisen dokumentoinnin tarkasteluun niin yksilölliseltä kuin yhteisölliseltäkin suunnalta.

4.1 Pedagoginen dokumentointi yksilön näkökulmasta

Opetushallituksen (2018) mukaan yksilölliseltä suunnalta ajateltuna dokumentoinnin kohteena on yksittäinen lapsi, jonka elämästä, kiinnostuksen kohteista ja kehityksestä pedagogisen dokumentoinnin tulisi tuottaa tietoutta. Tästä esimerkkinä lasten omat yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Opetushallitus, 2018, s. 37.) Onkin mielenkiintoista, että Paanasen ja Lipposen (2018) tasa-arvon toteutumista pedagogisen dokumentoinnin avulla käsittelevän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat pedagogisina dokumentteina eivät toimineet suunnitteluvälineinä. Sen sijaan ne olivat vanhempien ja henkilöstön välisten suhteiden rakentajia, sekä vanhempien ohjaamista ja tiedonjakamista varten. Paanasen ja Lipposen tutkimuksen tuloksista käy myös ilmi, että lapset eivät osallistuneet omien varhaiskasvatussuunnitelmiansa laatimiseen. Vaikka tutkimuksen opettajilla oli tapana valokuvata lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, nuo kuvat jäivät koko toimintakaudeksi koskemattomiin. Opettajat mainitsivat, että lapset eivät todennäköisesti muista enää syksyn puolella otettujen kuvien taustoja. Silti opettajat olivat sitä mieltä, että he eivät halua työstää portfolioita yhdessä lasten kanssa. Tämä tutkijoille näytti sen, että kuvattujen valokuvien tarkoitus oli vain todentaa tapahtunutta ikään kuin muistona. (Paananen & Lipponen, 2018.) Sama käy myös ilmi Rintakorven ja Reunamon (2016) tutkimuksen tuloksista. Heidän mukaansa alle puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista dokumentoi itse omaa toimintaansa vain jonkun verran. Kuitenkin suurin

osa tutkimukseen osallistuneesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä dokumentoi jonkin verran lasten toimintaa ryhmässä. (Rintakorpi & Reunamo, 2016.)

Rintakorven, Lipposen ja Reunamon (2014) toteuttama tutkimus koski dokumentointia hoidon aloittaneen lapsen ja hänen vanhempiensa näkökulmasta. Tuon tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että dokumentoituja tietoja ei käytetty pedagogisesti, kuin hoidon aloitusta seuranneiden kolmen kuukauden ajan. Sen jälkeen dokumentit jäivät nimenomaan pelkän dokumentin tasolle, eli dokumentit toimivat tallentamisen ja tiedottamisen välineinä. Kuitenkin aktiivisen käytön, eli noin kolmen kuukauden jakson ajan, pedagoginen dokumentointi oli toimiva väline pienen lapsen hoidonaloituksessa Rintakorven, Lipposen ja Reunamon mukaan. (Rintakorpi, Lipponen & Reunamo, 2014.) Samaa hyötyä pedagogisesta dokumentoinnista löysivät myös MacDonald ja Hill (2018), joiden tutkimuksen mukaan pedagogisen dokumentoinnin käyttäminen tuotti opettajille oivalluksia oppilaiden vahvuuksista, ajattelusta ja kiinnostuksen kohteista. Näiden tietojen avulla opettajat muuttivat toimintaansa oppilaiden kanssa keskustelemaan suuntaan huolellisen läsnäolon ja oppilaiden kuulemisen keinoin. (MacDonald & Hill, 2018.) Myös Rintakorpi ja Reunamo (2016) havaitsivat pedagogisen dokumentoinnin olevan yhteydessä lasten kiintymisessä päiväkodin henkilökuntaan. He löysivät positiivisen korrelaation pedagogisen dokumentoinnin määrän ja lapsen ja henkilöstön välisen herkän vuorovaikutuksen välillä. (Rintakorpi & Reunamo, 2016.) MacDonald ja Hill (2018) toivat myös esiin sitä, kuinka pedagoginen dokumentointi toimii ikään kuin peilinä oman ja muiden käyttäytymisen ymmärtämisessä (MacDonald & Hill, 2018). Rintakorpi ja Reunamo (2016) pohtivatkin, lisääkö herkempi vuorovaikutus lasten näkökulmien huomioon ottamista toiminnassa, jolloin pedagoginen dokumentointi helpottuu, vai lisääkö suurempi määrä pedagogaista dokumentointia ryhmän vuorovaikutuksen herkkyyttä.

Paanasen ja Lipposen (2018) tutkimuksen tuloksissa nousi esiin myös, että lasten osallisuuden mahdollistaminen toiminnan suunnittelussa ei toteutunut. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät kirjasivat esimerkiksi muutamiin lasten yksilöllisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin lasten toiveita toiminnalle, mutta eivät toteuttaneet näitä toiveita niin, että lapsille muodostui vaikuttamisen ja suunnittelun tunne. (Paananen & Lipponen, 2018.) Rintakorven ja Reunamon (2016) tutkimuksessa puolestaan selkeästi nousi esiin lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun yhdessä henkilöstön kanssa silloin, kun pedagoginen dokumentointi oli arjessa säännöllistä. (Rintakorpi & Reunamo, 2016.) Rintakorven ja Reunamon (2016) tutkimuksesta käy lisäksi ilmi, että enemmän dokumentoiva henkilöstö näki ryhmänsä lasten tunnelmaisun olevan positiivisempaa kuin niiden ryhmien henkilöstö, joka dokumentoi vähemmän.

Yllättäen kyllä, syynä tähän näytti olevan se, että aikuisten keskittyessä dokumentoimaan ei ryhmän toiminta selvästikään ollut aikuisjohtoista, vaan lapset saivat leikkiä paljon vapaasti keskenään, jolloin lasten itsenäisyys ja vastuullisuuden tunne selvästi oli korkealla kuten myös positiiviset tunteet. Toisin sanoen, pedagogisen dokumentoinnin käyttäminen korreloi negatiivisesti niihin toimintoihin, jotka yleensä ovat varhaiskasvatuksen korkealaatuisuutta todentavia. (Rintakorpi & Reunamo, 2016.)

4.2 Pedagoginen dokumentointi koko yhteisön työmenetelmänä

Yhteisölliseltä suunnalta tarkasteltuna pedagogista dokumentointia tulisi hyödyntää esimerkiksi oppimisympäristöjen ja toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen muokkaamisessa. Tällöin koko yhteisön toimintakulttuuri on pedagogisen dokumentoinnin kohteena. (Opetushallitus, 2018, s. 37.) Mansikan (2019) mukaan ympäröivää todellisuutta dokumentoidessa todellisuus altistetaan reflektiolle. Voidaan myöskin ajatella, että sitä voimakkaampi dokumentti on, mitä enemmän se vaikuttaa sosiaaliseen käytäntöön. (Mansikka, 2019.) Rintakorven ja Reunamon (2016) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatusryhmistä sovelsi dokumentointia toiminnan kehittämisessä ja suunnittelussa ainakin jossain määrin. Kaiken kaikkiaan heidän tuloksensa osoittavat aktiivisen dokumentoinnin käyttämisen korostavan huolellisuutta suunnittelussa ja kehittämisessä. Lasten ideat toimivat toiminnan lähtökohtana usein, ja opettajat kykenivät yhdistämään ne pedagogisiin sisältöihin ja tavoitteisiin. Mitä enemmän pedagogista dokumentointia toteutettiin, sitä enemmän toiminnassa otettiin huomioon lasten omaa ajattelua ja kognitiivisia- ja ongelmanratkaisutaitoja. (Rintakorpi & Reunamo, 2016.)

On siis selvää, että toimiakseen pedagoginen dokumentointi vaatii päätöksen paneutua siihen koko yhteisön voimin. Paananen ja Lipponen (2018) nostivat tutkimuksessaan esiin, että vaikka joissain varhaiskasvatuksen ryhmissä lapset ja henkilöstö tunsivat olevansa läheisempiä johtuen pedagogisen dokumentoinnin käyttämisestä, ei pedagogisten dokumenttien sisältö silti ohjannut toiminnan suunnittelua. (Paananen & Lipponen, 2018.) Myös Mansikka (2019) toteaa samaa. Hänen mukaansa harvoin pedagogista dokumentointia toteutetaan yhteisöllisen merkityksen kautta: dokumentteja ei reflektoida yhteisen toimintakulttuurin kannalta. (Mansikka, 2019.)

Kuitenkin Rintakorven ja Reunamon (2016) tutkimuksen tulokset osoittavat pedagogisen dokumentoinnin olevan yhteydessä lapsilähtöisen toimintakulttuurin kanssa. Lisäksi tuloksista käy ilmi, että pedagogista dokumentointia käyttävät ovat tyytyväisempiä työhönsä kuin ne, jotka pedagogista dokumentointia eivät käytä. (Rintakorpi & Reunamo, 2016.) Niin Rintakorpi ja Reunamo (2016), kuin MacDonald ja Hill (2018) tuloksissaan tuovat esiin sen, kuinka aktiivinen pedagoginen dokumentointi mahdollistaa opetuksen yhteisen rakentamisen ja oppimisen näkyväksi tekemisen.

5 Pohdinta ja yhteenveto

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin, mitä pedagoginen dokumentointi on, ja miten se kirjallisuudessa näyttäytyy menetelmänä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni viitekehyksen kokoamisen jälkeen tein tutkimuksen toteutusta koskevat päätökset. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus oli luontainen valinta kandidaatin tutkielmalleni joutuksen sen mahdollisuudesta rakentaa kokonaiskuvaa halutusta asiasta. Tutkimuskysymykset laadittuani pääsin aineistojen pariin.

Kirjallisuuskatsaukseni osoittaa, että Kati Rintakorven työllä on valtava merkitys suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogisen dokumentoinnin kehittämisessä. Suomessa aiheesta on kirjoitettu vähän, vaikka pedagoginen dokumentointi on Valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen perusteissa (2018) esitetty yhtenä tärkeimmistä varhaiskasvatuksen toteuttamisen menetelmistä.

Yksinkertaisimmillaan pedagoginen dokumentointi on keino tehdä lasten oppimiseen liittyvät voimavarat ja haasteet, sekä lasten ajattelu näkyväksi (Rintakorpi 2016a, s. 152). Mielestäni tämä lause on suoraan verroellinen esimerkiksi Parrilan ja Fonsénin (2016) määritelmään siitä, mitä jokaisen lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman pitäisi sisältää. Heidän mukaansa siitä tulee käydä ilmi lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyvät vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, sekä tavoitteet, jotka tukevat lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 79.) Toisin sanoen, lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma on yksi esimerkki pedagogisesta dokumentista.

Fonsénin, Heikan ja Elon (2014, s. 86) mukaan kasvatustoimintaa suunniteltaessa siinä tulee näkyä niin lasten näkemykset kuin kehitykselliset tarpeetkin. Tarkastelemieni tutkimusten tuloksista käy kuitenkin ilmi, että lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat eivät aina toimi toiminnan suunnittelun perustana, eikä lapset osallistu itse oman varhaiskasvatussuunnitelmansa tekoprosessiin. Jos ymmärrystä lasten osallisuuden tärkeydelle ei löydy, ei pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudetkaan voi avautua. Esimerkiksi Rintakorven ja Reunamon (2016) tutkimuksen mukaan lapsilähtöinen toimintakulttuuri on yhteydessä pedagogiseen dokumentointiin. Brotheruksen ja Kankaan (2018) mukaan osallisuuden päivittäinen toteutuminen vaatii sen, että osallisuus on osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria (Brotherus & Kangas, 2018). Eli kaiken kaikkiaan, jotta pedagoginen dokumentointi voi työmenetelmänä toimia,

tulee osallisuuden toteutua. Ja kuten Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen ja Riekkola (2018, s. 170) toteavat, osallisuus onkin yksilön ominaisuuden sijaan koko ryhmän ominaisuus.

MacDonaldin ja Hillin (2018) tutkimuksesta käy ilmi, että pedagogisen dokumentoinnin avulla yhdessä lasten kanssa voidaan rakentaa opetussuunnitelmia. Kun tähän vielä lisää Rintakorven ja Reunamon (2016) tuloksissaan esiin nostaman seikan, jonka mukaan pedagogista dokumentointia käyttävät ovat tyytyväisempiä työhönsä, kuin ne, jotka sitä eivät käytä, voi todeta, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurilla on valtava merkitys pedagogisen dokumentoinnin taustalla. Ehkä pedagogisen dokumentoinnin epäselvyyden taustalla näyttäytyikin se, että pedagogisen dokumentoinnin on oletettu menetelmänä olevan ikään kuin valmis raami, jonka avulla pedagogista dokumentointia toteutetaan. Kuitenkin todellisuudessa pedagoginen dokumentointi on työyhteisön yhteinen päätös muuttaa toimintakulttuuria, esimerkiksi suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja lasten kohtaamisen tavoissa. Sillä kuten Brotherus ja Kangas (2018) kirjoittavat, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri näkyy kaikissa pedagogisissa käytännöissä. Laadukas toimintakulttuuri todentaa laadukasta opetusta, sillä toimintakulttuuri liittyy vahvasti varhaiskasvatuksen opetuksen laatuun (Brotherus & Kangas, 2018, s. 20).

Yhteenvetona tutkimuskysymyksiini *mitä varhaiskasvatuksen pedagoginen dokumentointi on ja miten pedagoginen dokumentointi näyttäytyy kirjallisuudessa varhaiskasvatuksen menetelmänä* määrittyi pedagogisen dokumentoinnin olevan koko yhteisön yhteinen päätös ja valinta toimintakulttuurissa, sisältäen lasten osallisuuden. Pedagoginen dokumentointi on myös prosessi, jonka joka vaiheeseen sisältyy reflektointia kaikkien pedagogiseen dokumentointiin osallistuneiden voimin. Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen menetelmänä näyttäytyy tutkimukseni tulosten valossa niin yksilön, kuin koko yhteisön kautta. Sitoutuminen pedagogiseen dokumentointiin lisää henkilöstön lapsituntemusta ja työn mielekkyyttä kuin myös huolellisuutta suunnittelussa ja arjen kehittämisessä. Henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus lähenee pedagogisen dokumentoinnin avulla, ja lisäksi opetusta voidaan rakentaa yhdessä ja oppimista tehdä näkyväksi pedagogisen dokumentoinnin keinoin. Kuitenkin tulosten valossa on lisäksi todettava, että pedagoginen dokumentointi ei näyttäydy kaikkialla niin aktiivisena menetelmänä, mitä valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjeistavat.

5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessäni huomasin joutuvani välillä malttamaan mieltäni ja rajaamaan joitain aineistoja tutkimukseni ulkopuolelle ja koinkin joutuvani välillä vaikeiden päätösten eteen. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, tutkimukset sisältävät paljon päätöksiä, joista johtuen koko tutkimusprosessin aikana tutkijan etiikka joutuu useasti koetukselle. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52.)

Tavoitteenani on myös ollut tarkastella aiheittani mahdollisimman monipuolisesti eri suunnista ja sen avulla olen kiinnittänyt huomiota tutkimukseni eettisyyteen. Lisäksi eettisyyttä lisää pyrkimykseni pitää kaikki omat näkemykseni ja mielipiteeni tutkimuksen ulkopuolella.

Tutkijan avoin subjektiviteetti on laadullisen tutkimuksen lähtökohta, sillä tutkija on itse tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Tästä syystä luotettavuuden arviointia tulee toteuttaa koko tutkimuksen ajan. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Metsämuuronen (2006, s. 268) kirjoittaa tutkimuksen luotettavuuden olevan tutkimuksen ymmärrettävyyttä. Olenkin pyrkinyt kirjoittamaan tutkielmani vaiheet auki. Luotettavuutta mielessä pitäen olen aineistoksi valinnut ajankohtaisia lähteitä. Lisäksi olen pyrkinyt siihen, että käyttämäni aineisto on tieteellistä, ja että käyttämäni artikkelit ovat vertaisarvoituja. Olen tutustunut aineistooni perinpohjaisesti, sillä kuten Metsämuuronen (2006) kirjoittaa, tutkimuksen luotettavuutta varmistaa lähdeaineiston kokoaminen ja siihen huolellisesti tutustuminen (Metsämuuronen, 2006, s. 30). Lisäksi olen välttänyt toisen käden lähteitä, ja pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota lähdeviittauksiin.

5.2 Jatkotutkimusaihe

Rintakorven, Lipposen ja Reunamon (2014) toteuttaman dokumentointia hoidon aloittaneen lapsen ja hänen vanhempiensa näkökulmasta tutkivan tutkimuksen tuloksista nousi esiin, että dokumentoituja tietoja ei hyödynnetty myöhemmin, vaan dokumentit jäivät tietojen tallentamisen ja tiedottamisen tasolle. Rintakorven, Lipposen ja Reunamon tutkimus on toteutettu ennen uusimman Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) julkaisua, joten mielenkiintoista olisikin tutkia samaa aiheita nyt velvoittavan asiakirjan julkaisun jälkeen tutkien, hyödyntävätkö varhaiskasvatuksen ryhmät pedagogista dokumentointia

pienen lasten hoidon aloituksen yhteydessä esimerkiksi ryhmäytymisen tai turvantunteen kehittymisen näkökulmista.

Lähteet

- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia!: Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa* (1. painos.). Kasvusto.
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M., Markström, A. M., & Vallberg-Roth, A. C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Brotherus, A. & Kangas, J. (2018). Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa (toim.) J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- de Sousa, J. (2019). *Pedagogical documentation: The search for children's voice and agency*. European Early Childhood Education Research Journal, 27(3), 371–384.
- Edwards, C. P., Gandini, L. & Forman, G. E. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E., Heikka, J. & Elo, J. (2014). Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa (toim.) J. Heikka., E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus (yhdistys).
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–68.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.
- Heinimaa, E. (2011). Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit - Pedagoginen suunnannäyttävä maailmalla. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.). *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–282.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. (2018). Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteissa. Teoksessa (toim.) J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J.

- Heikka. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa *Pedagogiikan aika 2017*. Lastentarhanopettajaliitto. 9–11.
- Koivunen P-L. & Lehtinen, T. 2015. *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvatustajille*. PS-Kustannus.
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa (toim.) J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus (yhdistys).
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). *Children's participation in Finnish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting Children's Participation*. Nordic Early Childhood Education Research Journal, 7(8), 1–16. Osoitteessa: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/725/794>.
- Lindgren, A. (2012). *Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology*. International Journal of Early Childhood, 44(3), 327-340. DOI 10.1007/s13158-012-0074-x.
- MacDonald, M. & Hill, C. (2018). *The Intersection of Pedagogical Documentation and Teaching Inquiry: A Living Curriculum*. LEARNing Landscapes, 11(2), 271–286.
- Mansikka, J. (2019). *Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyksessä*. Journal of Early Childhood Education Research, 8(1), pp. 100-120.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos (2. laitos, 3. uud. p.)*. Helsinki: International Methelp.
- Opetushallitus (2019). *Pedagoginen dokumentointi*. Haettu 23.8.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi> .
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). *Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education*. Early Child Development and Care, 188:2, 77–87, DOI: 10.1080/03004430.2016.1241777.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perustuslaki 11.6.1999/731.

Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). *Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years*. *Early Child Development and Care*, 187:11, 1611–1622, DOI: 10.1080/03004430.2016.1178637.

Rintakorpi, K. (2016a) Pedagoginen dokumentointi arviointimenetelmänä. Teoksessa *Mitä kuuluu? Lasten kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Nokia: Piia Roos Oy. 152–158.

Rintakorpi, K. (2016b). *Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises*, *Early Years*, 36:4, 399-412, DOI: 10.1080/09575146.2016.1145628.

Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). *Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study*, *Early Years*, 34:2, 188–197, DOI: 10.1080/09575146.2014.903233

Rintakorpi, E. & Vihmari-Henttonen, E. (2017). *Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten keskus.

Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Nokia: Piia Roos Oy.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Soukainen, U. (2016). Laatu työ ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa (toim.) S. Parrila & E. Fonsén. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus. 169–186.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. (2017) Lasten Osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55.

Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa: *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. Sivut 24–35. Osoitteessa: <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy. Tampere. 36–55.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Publications the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 66. Osoitteessa: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf?sequence=1

Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1991/19910059?sopviite_id=19910059