

Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

Moninaiset käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista

Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Pro gradu -tutkielma

Laatija:

Reetta Vaarapuro

Ohjaaja:

Yliopistolehtori Anitta Melasalmi

Yliopistolehtori Timo Ruusuvirta

19.5.2021

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus) maisteriohjelma

Tekijä: Reetta Vaarapuro

Otsikko: Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta

Ohjaaja: Yliopistolehtori Anitta Melasalmi; Timo Ruusuvirta

Sivumäärä: 106 sivua + 11 liites.

Päivämäärä: 19.5.2021

Tutkimuksessa tuodaan esille varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta pedagogista dokumentointia. Teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan keskeisimpiä käsitteitä ja tuodaan esille dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin eroja. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista. Sen lisäksi tutkitaan, miten eri tekijät vaikuttavat pedagogiseen dokumentointiin. Pedagogisen dokumentoinnin keskeisiä käsitteitä ovat lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus, joten tutkimuksessa selvitetään myös millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla näihin käsitteisiin liittyy sekä miten lapsen ikä vaikuttaa pedagogisen dokumentoinnin kontekstissa.

Tutkimus suoritettiin yhdessä Länsi-Suomessa sijaitsevassa kaupungissa ja tutkimukseen osallistui 24 varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimuksen toteuttamisessa hyödynnettiin mixed methods tutkimusmenetelmää. Aineisto kerättiin kaksivaiheisesti sähköisellä kyselylomakkeella ja haastatteluilla. Laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja teemoittelulla. Määrällisen aineiston analyysissä tarkasteltiin korrelaatioita sekä erilaisia merkitsevyydestejä. Teoreettisessa viitekehyksessä päälähteinä olivat Rintakorpi (2016b; 2018), Vallberg-Roth (2012), Dahlberg, Moss ja Pence (2013), Mansikka (2019) sekä Alasuutari ja Kelle (2015).

Tulokset osoittavat, että pedagogiseen dokumentointiin liittyy moninaisia käsityksiä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että lisääntyvällä työkokemuksella, yliopistokoulutuksella, vanhempien lasten kanssa työskentelyllä sekä lisäkoulutuksella on positiivisia yhteyksiä pedagogiseen dokumentointiin. Tulosten mukaan pedagoginen dokumentointi lisää lapsilähtöisyyttä varhaiskasvatuksessa. Koska pedagoginen dokumentointi on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa uudehko työmenetelmä, sen selkiyttämiseen kaivataan lisää koulutusta, konkreettisia toimintatapoja sekä yhtäläisiä valmiuksia pedagogisen dokumentoinnin prosessiin.

Avainsanat: Pedagoginen dokumentointi, dokumentointi, yhteistyö, arviointi, lapsilähtöisyys, varhaiskasvatus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa	8
2.1	Dokumentointi	8
2.1.1	Reggio Emilia -pedagogiikka	9
2.1.2	Dokumentoinnin ristiriidat ja haasteet	11
2.1.3	Dokumentoinnin tavoitteet	13
2.2	Pedagoginen dokumentointi	14
2.2.1	Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteet	15
2.2.2	Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen	17
2.2.3	Lapsilähtöisyys ja lapsikäsiyys	21
3	Pedagoginen dokumentointi kehittävänä työotteena	24
3.1	Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin	24
3.1.1	Arviointi	27
3.1.2	Yhteistyö ja dokumentit	32
4	Tutkimuksen toteutus	34
4.1	Mixed methods tutkimusmenetelmänä	35
4.2	Fenomenografinen tutkimusote	37
4.3	Aineistonkeruu	37
4.3.1	Kysely	38
4.3.2	Haastattelu	42
4.4	Aineiston kuvaus	46
4.5	Aineiston laadullinen analyysi	48
4.6	Aineiston määrällinen analyysi	52
5	Tutkimustulokset	60
5.1	Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista	60
5.2	Käsityksiin vaikuttavat tekijät	72
5.3	Lasten osallisuus, lapsilähtöisyys ja iän merkitys pedagogisessa dokumentoinnissa	77
6	Johtopäätökset	82
6.1	Käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista	82

6.2	Vaikuttavat tekijät	85
6.3	Pedagogisen dokumentoinnin yhteys lasten osallisuuteen, lapsilähtöisyyteen ja ikään	87
6.4	Muita päätelmiä	88
7	Pohdinta	91
7.1	Tutkimuksen eettisyys	91
7.2	Validiteetti ja reliabiliteetti	92
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus	94
7.2.2	Tutkimuksen rajoitukset	95
7.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	96
	Lähteet	97
	Liitteet	107
	Liite 1. Kyselylomake	107
	Liite 2. Suostumuslomake haastatteluun	116
	Liite 3. Haastattelurunko	117

1 Johdanto

Pedagoginen dokumentointi on Suomen varhaiskasvatuksessa varsin uudehko työmenetelmä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 6–7), joten tutkimus pedagogisesta dokumentoinnista on vähäistä (Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista sekä tuoda esille miten eri tekijät vaikuttavat näihin käsityksiin. Repo ja kollegat (2019, 79) nostavat esille, että pedagoginen dokumentointi ei ole vielä täysin löytänyt paikkaansa varhaiskasvatuksen työmenetelmänä, vaan se on kehittymässä osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa. Näin ollen on mielenkiintoista tutkia, millaisia käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajilta löytyy. Tässä tutkimuksessa nostetaan esille myös pedagogisen dokumentoinnin kannalta keskeiset käsitteet eli lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus ja tutkitaan, millaisia käsityksiä näihin liittyy sekä millaisia merkityksiä lapsen iällä on pedagogisen dokumentoinnin kannalta.

Dokumentoinnilla tarkoitetaan tiedon keräämistä ja kokoamista (Vallberg-Roth 2012). Sen lisäksi sillä tarkoitetaan muistojen tallentamista ja asioiden tiedottamista sekä toiminnan näkyväksi tekemistä, joten dokumentoinnin avulla voidaan kuvata varhaiskasvatusta ja sen toimintaa (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10). Dokumentointi tuottaa myös sisältöä, josta voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen laatua (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 117). Reggio Emilia on pedagogiikan suuntaus, joka korostaa lasta aktiivisena toimijana, osallisuutta sekä yksilöllisyyden huomioimista (Karila 2013, 9–29; Ouakrim-Soivio & Kumpulainen 2020). Yhdessä dokumentointi ja Reggio Emilia -pedagogiikka ovat tuoneet uusia tuulia varhaiskasvatukseen pedagogisen dokumentoinnin muodostumisella.

Pedagoginen dokumentointi on prosessimainen työmenetelmä varhaiskasvatuksessa, joka tavoittelee lapsilähtöisiä toimintatapoja ja pyrkii lisäämään lasten osallisuutta. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–13, 78; Rintakorpi 2018, 11). Pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan dokumenttien reflektointia (Alasuutari ym. 2014, 31; Dahlberg ym. 2013, 156) yhteistyössä lasten ja huoltajien kanssa, ja tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja muodostaa yhteisymmärrystä varhaiskasvatuksessa toimivien henkilöiden välillä (Björnväs 2011, 59–70; Rinaldi 2006, 16; Rintakorpi 2018, 6).

Pedagogisella dokumentoinnilla lisätään myös varhaiskasvatuksen demokraattisuutta (Dahlberg ym. 2013, 144–145; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10, 14, 55) eli tasa-

arvoisempaa mahdollisuutta olla mukana ja vaikuttaa siihen, mitä varhaiskasvatuksessa tapahtuu (Rintakorpi 2018, 28).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on muodostettu useiden sekä suomalaisten että kansainvälisten tutkijoiden tutkimuksista ja teoksista. Keskeisenä vaikuttajana tähän tutkimukseen on Kati Rintakorpi, joka on yksin ja yhdessä muiden tutkijoiden kanssa tutkinut pedagogista dokumentointia suhteellisen paljon viime vuosien aikana. Rintakorven lisäksi Vallberg-Roth (2012), Dahlberg ja muut (2013), Mansikka (2019) sekä Alasuutari ja Kelle (2015) ovat vaikuttaneet paljon tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä.

Kansainvälisesti tarkasteltuna pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin merkitykset vaihtelevat. Suomessa esimerkiksi Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) erottelevat pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erot, mutta useissa kansainvälisissä tutkimuksissa pedagogisesta dokumentoinnista puhutaan vain dokumentointina. Näin käsitteiden erottaminen ja toimintojen tarkastelu saattaa helposti sekoittua keskenään eikä niiden erottaminen toisistaan ole enää selkeää. Tässä tutkimuksessa tuodaan esille pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erot sekä tuodaan tietoa siitä, millaisia käsityksiä nämä käsitteet varhaiskasvatuksessa herättävät.

Tutkimuksen alussa tuodaan esille pedagogisen dokumentoinnin kannalta keskeisiä käsitteitä ja selvennetään pohjaa siihen, miten pedagoginen dokumentointi on muodostunut osaksi varhaiskasvatusta. Toisessa luvussa tarkastellaan dokumentoinnin käsitettä ja Reggio Emilia -pedagogiikkaa, joiden pohjalta pedagoginen dokumentointi on muotoutunut. Luvussa tarkastellaan myös pedagogisen dokumentoinnin käsitettä yleisesti sekä sen tavoitteita ja toteuttamista. Luvun lopussa tuodaan esille lapsilähtöisyyttä ja lapsikäsitystä pedagogisen dokumentoinnin kontekstissa. Kolmannen luvun tarkoituksena on tuoda esille pedagogista dokumentointia kehittävästä työstä, jossa tarkastellaan siirtymää dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin. Sen lisäksi prosessissa keskeisessä asemassa on arviointi sekä yhteistyö, joten näitä tarkastellaan pedagogisen dokumentoinnin näkökulmasta. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyö ja erilaiset dokumentit linkittyvät vahvasti toisiinsa, joten näitä kahta käsitettä tarkastellaan samassa alaluvussa.

Neljännessä luvussa siirrytään teoreettisesta viitekehyksestä tutkimuksen toteutukseen ja esitellään tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmä ja tutkimusote. Tutkimus on kaksivaiheinen eli tutkimusaineisto kerättiin kahdessa erässä, kyselyn ja haastatteluiden avulla. Luvussa tuodaan esille aineistonkeruu prosessit sekä aineistojen analyysit. Viidennessä luvussa

esitellään tutkimustulokset ja kuudennessa luvussa tuodaan esille tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista muodostetut johtopäätökset ja pohditaan niitä aiempien tutkimusten ja teorian valossa. Tutkimuksen lopussa pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä tuodaan esille tutkimuksen rajoituksia ja mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa kerrotaan ensin dokumentoinnista ja Reggio Emilia -pedagogiikasta, joiden pohjalta pedagoginen dokumentointi on syntynyt. Dokumentoinnin avulla tuotetun sisällön ja Reggio Emilia -pedagogiikan keskeisten arvojen myötä varhaiskasvatukseen on muotoutunut uusi työmenetelmä, jota nimetään pedagogiseksi dokumentoinniksi. Luvussa tuodaan esille myös dokumentoinnin haasteita ja ristiriitoja sekä sen tavoitteita. Tämän jälkeen käsitellään pedagogista dokumentointia yleisesti, sen tavoitteita ja toteutumista sekä siihen liittyvää lapsilähtöisyyttä ja lapsikäsitystä.

2.1 Dokumentointi

Lyhyesti sanottuna dokumentointi on tiedon keräämistä ja kokoamista (Vallberg-Roth 2012). Dokumentointi tuo varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa toimintaa sekä lasten kehitystä ja oppimista näkyväksi. Dokumentoinnilla voidaan myös tallentaa muistoja ja tiedottaa asioita. Näin ollen dokumentointi on monitasoinen tapa kertoa mitä varhaiskasvatus on ja mitä siellä tapahtuu. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10.) Dokumentit muodostavat lapsen päivästä kokonaisuuden sisältäen sekä kodin että päiväkodin elämää (Markström 2016; Rintakorpi 2009). Dokumentointi saattaa myös tuoda ilmi asioita, jotka jäisivät muuten huomaamatta (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 16). Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) käyttävät käsitteitä dokumentoinnin sisältö ja dokumentoinnin prosessi. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi, joiden avulla tuodaan esille kaksi eri toimintaa, joita varhaiskasvatuksessa ilmenee.

Suomessa on käytetty varhaiskasvatuksessa jo kauan dokumentointia keräämällä lasten piirroksia ja harjoituksia kansioihin. 1990-luvulla tämä työskentelymuoto nimitettiin kasvunkansiotyöskentelyksi. (Rintakorpi 2018, 31.) Lasten piirroksia ja harjoituksia käytetään dokumentteina, mutta niiden päätarkoituksena on kuitenkin mahdollistaa lapsille eri taitojen harjoittamista (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91). Lasten mielipiteitä on saatu selville haastatteluiden avulla ja varhaiskasvatuksen toimintaa on tuotu esille lasten teosten avulla. Edellä mainitut dokumentointitavat ovat tyypillisiä Reggio Emilia -pedagogiikassa.

Digitalisaation myötä dokumentointi monipuolistui ja yleistyi 2000-luvulla. Tuolloin ei kuitenkaan vielä ymmärretty, että dokumentit voisivat auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään ympäristöä, minkä perusteella muokataan toimintakulttuuria. (Rintakorpi 2018, 31.)

Dokumentoinnin avulla voidaan suunnata katsetta tulevaisuuteen eli etsiä tietoa siitä, mitä

dokumentoinnilla on mahdollista saavuttaa ja kuinka tehokkaasti (Alasuutari & Kelle 2015; Rintakorpi 2016b, 152–156). Dokumentoinnin avulla voi säilöä oivalluksia, onnistumisia, muutoksia ja uuden oppimista. (Rintakorpi 2009; Rintakorpi 2016b, 152–156).

Dokumentointi on myös keino tuoda esille lasten persoonallisuutta (Esser 2015).

Ihminen käyttää dokumentointia arjen apuvälineenä monessa. Esimerkiksi hahmottaakseen työtehtäviään, kirjoittaessaan päiväkirjaa tai valokuvaamalla läheisiään. (Mansikka 2019.) Kaikki tämä tukee ihmisen muistia ja näihin dokumentteihin voi palata aina uudelleen (Mansikka 2019; Rintakorpi 2016b). Samaan periaatteeseen perustuu Rintakorven (2015) artikkelissaan esille tuoma Ferrarixen dokumentalismien teoria, jonka mukaan yhteiskunta perustuu kirjausten ja dokumenttien varaan, jotka tukevat ihmisten muistamista. Näin tapahtumia voidaan tarkastella jälkikäteen ja ymmärtää ihmisten välisiä suhteita ja yhteiskunnan rakenteita. Teoria liittyy ihmisen muistin ja dokumentit yhdeksi kokonaisuudeksi. Dokumentit, yhteinen kieli ja tavat auttavat ihmisiä päämäärien ja tavoitteiden muodostamisessa.

Dokumentointi voi olla muodoltaan elektronista tai perinteisempää, kuten käsin kirjoitettua (Vallberg-Roth 2012). Sitä esiintyy myös tekstimuotoisena, visuaalisena, auditiivisena, digitaalisena ja tulostettuna (Alasuutari & Kelle 2015; Knauf 2019), ja sitä voivat toteuttaa sekä lapset että aikuiset ja jokaisella on oma tapansa dokumentoida (Åsen & Vallberg-Roth 2012, 19). Kuitenkin Vallberg-Roth (2012) toteaa, että usein aikuinen hoitaa dokumentoimisen eikä näin ollen lapsi dokumentoijana ole kovin yleistä.

Pääasiassa dokumentointi vaatii käyttäjältään mediaosaamista eli taitoja valokuvata, videoita ja käsitellä ottamiaan dokumentteja (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 50).

Dokumentoinnin käyttö osana arkea aloitetaan opettelemalla dokumentoinnin menetelmää ja välineiden käyttöä (Rintakorpi 2009), ja näin ollen se vaatii työyhteisöltä koulutuksiin osallistumista ja taitojen kehittämistä (Mansikka 2019). Jotta dokumentointi muodostuu osaksi arkea, varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee keskustella yhdessä dokumentoinnin tavoitteista ja sen tapahtumisesta käytännössä. Koska dokumentointi vaatii aikaa ja muokkaa toiminnan toteutusta, se vaatii myös uudenlaisia toimintatapoja. (Rintakorpi 2009.)

2.1.1 Reggio Emilia -pedagogiikka

Reggio Emilia -pedagogiikka on varhaiskasvatuksen yksi kasvatussuuntaus, jossa tavoitellaan kokeellista asennetta (Mansikka 2019). Tarkoituksena on tehdä toimintaa näkyväksi monin eri

tavoin. (Kalliala & Pramling Samuelsson 2014; Mansikka 2019.) Reggio Emilia -pedagogiikka korostaa lapsen toimijuutta, osallisuutta ja leikin ja ilon tärkeyttä (Ouakrim-Soivio & Kumpulainen 2020). Tarkoituksena on kuunnella lasta avoimin mielin, huomioida hänen näkemyksiään toiminnan suunnittelussa sekä dokumentoida lapsilähtöisesti ja monipuolisesti tapahtunutta (Helenius & Lummelahti 2018). Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat dokumentit, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on alettu vuosien saatossa painottamaan lapsilähtöistä otetta, demokraattisuutta ja lasten osallisuutta yhä enemmän, jolloin Suomessa toteutettava varhaiskasvatus on lähentynyt muiden Pohjoismaiden varhaiskasvatusta (Mansikka & Lundkvist 2019). Näin myös Reggio Emilian kasvatustieteologia vahvistuu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Mansikka 2019).

Loris Malaguzzi loi Reggio Emilia -pedagogiikan ajatuksen, joka muokkasi sille ajalle tyypillisiä kasvatuserinteitä korostamalla demokraattisia kasvatuservoja ja lasten oikeuksia. Reggio Emilia -pedagogiikan näkemys muodostui itsenäisestä ja kriittisestä kansalaisesta sekä hierarkkisen ajattelun vastustamisesta. (Mansikka 2019.) Suomessa Reggio Emilia -pedagogiikkaan yhdistetään usein kuvataide ja luovuuden tukeminen. (Rintakorpi 2018, 30.) Yksilöllisyys, osallisuus ja asioiden kyseenalaistaminen, jotka ovat kyseisen pedagogiikan keskeisiä osa-alueita, ovat varsin uudehkoja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Karila 2013, 9–29).

Reggio Emilia -pedagogiikkaa toteuttavat varhaiskasvatuksen opettajat Italiassa käyttävät viikossa kuusi tuntia aikaa, jossa lapset eivät ole läsnä, toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen, valmistamiseen ja vanhempien tapaamiseen. Sen lisäksi he työskentelevät aina pareittain tai pienryhmissä. (Mansikka 2019.) Lapsiin suhtaudutaan toimeliaina ja kyvykkäinä ja yhdessä lasten kanssa rakennetaan oppimisympäristö, jossa yhdessä tekeminen on tärkeää (Abbott & Nutbrown, 2001, 4–6). Näiden keinojen avulla lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta voidaan toteuttaa. Osallisuuden ja lasten kunnioittamisen lisääntyminen vaikuttaa positiivisesti päiväkodin toimintakykyyn Reggio Emilia -pedagogiikan näkökulmasta. (Mansikka 2019.)

Reggio Emilia -pedagogiikan avulla on mahdollista oppia kollektiivisen, yhteistyöhön perustuvan ja demokraattisen oppimisen arvon (Rinaldi 2004). Myös Mansikka (2019) toteaa, että uuden oppiminen perustuu tilannesidonaisuuteen ja yhdessä tekemiseen. (Mansikka 2019). Näin kyseisen pedagogiikan näkökulmasta sisältöihin keskittyvä opetus ja ennalta

määrättyjen tavoitteiden toteuttaminen heikentää lasten oikeuksia ja heidän oppimisensa kunnioittamista. (McNally & Slutsky, 2017). Reggio Emilia -pedagogiikassa korostetaan kuuntelun tärkeyttä ja pyritään kunnioittamaan lapsia kuuntelemalla heitä ja sitä kautta ymmärtämään heitä ihmisinä (Picchio, Di Giandomenico & Musatti 2014; Rinaldi 2004).

Reggio Emilia -pedagogiikka yhdistetään yleisesti dokumentointiin. Ruotsissa kyseiseen pedagogiikkaan liitettiin juuri pedagoginen dokumentointi eli prosessi, joka antaa dokumentointiin lisäarvoa sisällyttämällä siihen havainnointia ja reflektointia (Dahlberg ym. 2013, 153; Rintakorpi, 2018, 20.) Emilson ja Pramling Samuelsson (2014) liittävät havainnoinnin ja dokumentoinnin vahvasti toisiinsa ja Rinaldi (2004) lisää siihen vielä tulkinnan. Reggio Emilia -pedagogiikan näkökulmasta pedagogisen dokumentoinnin tavoite on saavuttaa ymmärrys lasten maailmasta, jotta yhdessä oppiminen ja merkitysten muodostaminen onnistuisivat. (Elfström 2013, 117). Pedagoginen dokumentointi nähdään kontekstisidonnaisena prosessina (Mansikka 2019), ja sen tarkoituksena on seurata lasten yksilöllisiä sekä yhteisöllisiä oppimisprosesseja (Lenz Taguchi 2000, 290; Rinaldi 2004).

2.1.2 Dokumentoinnin ristiriidat ja haasteet

Dokumentoinnin haittapuolena on nähty se, että dokumentoijissa aikuinen jättäytyy vuorovaikutustilanteissa ulkopuolelle ja toimii tilanteissa mieluummin tarkkailijana kuin osallisena. Näin dokumentointi heikentää aikuisen läsnäoloa varhaiskasvatuksessa. (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Folkman 2017, 51.) On myös vaarana se, että dokumentit sisältävät aikuisen käsitykset toiminnasta ja vuorovaikutustilanteet muuttuvatkin aikuisjohtoiseksi toiminnaksi. Näin lasten osallisuus saattaa jäädä dokumentoinnin ulkopuolelle ja dokumentointi keskittyy lasten saavutuksiin eikä lasten näkökulmiin ja oppimisprosesseihin. (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Repo ym. 2019, 81; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 50.)

Kun aikuinen toimii dokumentoijana hän törmää väistämättä dokumentoinnin eettisiin kysymyksiin. Dokumentointitilanteessa dokumentoijalla on valtaa valita mitä dokumentoi ja mitä jättää dokumentoimatta. (Alasuutari ym. 2014, 118; Dahlberg ym. 2013, 155; Emilson & Pramling Samuelsson 2014.) Niin kuin yleensäkin varhaiskasvatuksen toiminnassa myös dokumentoinnissa ihmisen tulee osata hallita sen käyttöä. Dokumentoijan tulee siis ymmärtää dokumentoinnin positiiviset sekä negatiiviset puolet. (Alasuutari 2010, 25.) Dokumentointi ja niiden perusteella tehty arviointi voivat tukea, voimaannuttaa ja vahvistaa, mutta myös

heikentää, harhaanjohtaa ja rajoittaa lapsia, huoltajia ja varhaiskasvatuksen henkilöstöä (Vallberg-Roth 2012).

Rakentavasta näkökulmasta katsottuna dokumentointia voi käyttää selkeyttämään prosesseja ja hallita niitä, mutta samalla sitä voidaan käyttää kielteisessä mielessä vallankäytön välineenä. Harvoin dokumentointitilanne on täysin objektiivinen ja neutraali, vaan usein siihen liittyy toimintaan tai ihmissuhteisiin vaikuttavia tekijöitä, kuten eriarvoisuutta. Dokumentointi voi siis ilmetä joko kielteisenä eli hallinnan välineenä tai myönteisenä eli kehittämisen välineenä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. (Alasuutari ym. 2014, 106.)

Dokumentointi toimii myös useassa merkityksessä vallankäytön ja hallinnan välineenä. Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien sopimus ja lait ovat juridisia dokumentteja varhaiskasvatuksesta yhteiskunnan tasolla. Ne luovat raamit varhaiskasvatuksen järjestämiseen sekä vaikuttavat sen laatuun, mitkä ilmenevät työntekijöiden koulutustasosta ja esimerkiksi subjektiivisesta päivähoido-oikeudesta. (Alasuutari ym. 2014.) Dokumentit tukevat varhaiskasvatuksen institutionaalista luonnetta ja tuovat esiin asioiden toimivuutta (Schulz 2015). Hallinnollisia dokumentteja luodaan myös päiväkodin, työntekijän ja lapsen toiminnasta. Nämä hallinnolliset dokumentit ovat muun muassa läsnäololistoja, toimintakausi-ilmoituksia tai työaikaseurantaa. Ne auttavat seuraamaan varhaiskasvatuksen toimintaa. (Alasuutari ym. 2014.)

Dokumentointi auttaa seuraamaan varhaiskasvatuksen toimintaa myös jälkeenpäin ja pohtimaan erilaisia ratkaisuja kehittämään tulevaa toimintaa. Dokumenteista voi myös ilmetä lasten mielenkiinnon kohteita, joiden perusteella lapset jaotellaan pienryhmiin (Alasuutari ym. 2014.) Kuitenkin teoreettisen ymmärryksen ja käytännössä tapahtuvan dokumentoinnin välillä ilmenee ristiriitoja. (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2019). Siihen, miten dokumentoinnin tulisi käytännössä tapahtua on havaittu epäselvyyttä (Schulz 2015). Dokumentoinnin tavat ovat epäjohdonmukaisia, vaihtelevia ja epämääräisiä ja keskittyvät pääasiassa lasten kuvaamiseen pedagogiikan sijasta (Heiskanen ym. 2019).

Schulz (2015) tuo esille myös dokumenttien tasapuolisuuden toteamalla, että oppiva lapsi sekä dokumentointi tulisi nähdä homogeenisina käsityksinä. Rintakorpi (2018, 28) taas toteaa, että varhaiskasvatuksessa usein demokraattisuutta ilmaistaan tasapuolisuutena. Tämä ilmenee siinä, että jokaisella lapsella on oikeus samanlaisiin dokumentteihin, kuten valokuvaan tai askarteluteoksiin. Schulz (2015) näkemyksen mukaan jokaista lasta tulisi dokumentoida samalla tavalla. Joka tapauksessa, jos tämä demokraattinen dokumentointi ei edesauta

varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muokkaamista tai siitä ei voida reflektoida ja arvioida toimintaa, dokumentointi toimii vain varhaiskasvatuksen tallentamisen välineenä. (Rintakorpi 2018, 27–28.) Usein dokumentointi ajatellaankin vain passiiviseksi työkaluksi tallentaa ja arkistoida tietoja lapsista (Alasuutari & Kelle 2015).

2.1.3 Dokumentoinnin tavoitteet

Dokumentointi toimii apuvälineenä toiminnan suunnittelussa, analysoinnissa, tulkinnassa ja arvioinnissa. Tarkoituksena on tallentaa mahdollisimman tarkkaan varhaiskasvatuksen todellisuutta ylös. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Dokumentoinnin ja sitä tukevan havainnoinnin avulla varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista tutustua lapsiin paremmin, jonka jälkeen hän voi suunnitella toimintaa, joka kiinnostaa, tukee sekä haastaa lapsia (Rintakorpi 2009). Monimuotoinen dokumentointi kuuluu nykypäivän varhaiskasvatuksen arkeen ja määrittää tavallaan henkilöstön toimintaa. Siihen kuluu aikaa ja sen toteuttaminen vaatii myös huomiota. (Mansikka 2019.)

Mansikka (2019) toteaa dokumentoinnin keskeiseksi tehtäväksi moniarvoisuuden ja moniäänisyyden edistämisen. Pyrkimyksenä on tuottaa erilaisia näkökulmia lasten maailmasta käsin ja ymmärtää, että lasten ajatukset, toiminta ja puheet ovat tasa-arvoisessa asemassa aikuisten kanssa. (Mansikka 2019; Turner & Wilson 2009, 9). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa tuodaan lasten äänten kuulemisen tärkeyttä esiin. Sen lisäksi etnografinen tutkimus ja lapsitutkimus tuovat esille kokonaisvaltaista ymmärrystä lasten maailmasta. Lapset ovat tärkeässä asemassa rakentamassa yhteiskuntaa. (Rintakorpi 2018, 14.)

Dokumentit tuovat varhaiskasvatusta näkyväksi myös yhteiskunnallisella tasolla, joten dokumenteilla voi vaikuttaa positiivisesti päätöksentekoon ja arvostukseen (Rintakorpi 2009). Dokumentteja tutkiessa ei ole tarkoitus löytää suoraan vastauksia asioihin, vaan mieluummin etsiä uusia näkökulmia yhdessä lasten kanssa (Mansikka 2019; Turner & Wilson 2009, 9). Dokumentoinnilla nähdään siis olevan yhteyttä oppimisen tukemiseen ja koulutuksen tasa-arvoisuuteen (Schulz 2015).

Dokumentoinnin nähdään myös olevan yhteydessä opettajien ammatillisuuden kanssa (Mansikka 2019), koska dokumentointi tuo toimintaan ammatillisuutta. Dokumentoinnin avulla voidaan kehittää pedagogista työtä, tarkkailla ja tuottaa todisteita tapahtumista sekä luoda huoltajille selkeämpi käsitys varhaiskasvatuksesta. (Vallberg-Roth 2012.) Ne luovat pohjaa lapselle sekä hänen huoltajalleen annettavaan palautteeseen eli dokumenttien avulla

voidaan perustella annettua palautetta. Dokumenttien avulla luodaan normit, joiden perusteella tehdään jatkossa päätöksiä lapsen kannalta. (Schulz 2015.) Näin ollen dokumentointi vaikuttaa käsityksiin lapsesta ja lapsuudesta, ja se on merkittävässä roolissa lapsen elämässä (Alasuutari 2015).

Dokumentointi nähdään luonnollisena, välttämättömänä ja tärkeänä toimintana, koska se tuo esille varhaiskasvatuksen laatua (Alasuutari ym. 2014, 117.) Vallberg-Roth (2012) toteaa varhaiskasvatuksen laadun nousseen ja näin myös dokumentoinnin vaatimukset ovat nousseet sekä aikuisilla että lapsilla. Dokumenttien laadukkuus riippuu dokumentoijan taidoista dokumentoida. Tällä tarkoitetaan sitä, että onnistuneista dokumenteista on nähtävissä oppimisprosessi. (Schulz 2015.)

2.2 Pedagoginen dokumentointi

Rintakorpi (2016b, 152–156) käsittää pedagogisen dokumentoinnin tarkoittavan yhteisen toiminnan muodostumista ja merkitysten etsimistä. Pedagoginen dokumentointi antaa mahdollisuuden muodostaa lasten ja heidän huoltajiensa kanssa merkityksiä, käsitteellistää ja muokata arjessa ilmeneviä tapahtumia ja asioita sekä kehittää toimintakulttuuria (Björnväs 2011, 59–70; Rinaldi 2006, 16; Rintakorpi 2018, 6). Pedagoginen dokumentointi kuuluu osaksi arkipäivästä toimintaa, jolla selvitetään jokaisen yksilön mielenkiinnon kohteita (Rintakorpi 2016b, 152–156), ja erilaisia tapoja nähdä maailmaa. (Merewether 2018; Rintakorpi 2016b, 152–156.) Rintakorven ja Vihmari-Henttosen (2017) käyttämä termi dokumentoinnin prosessi, jota tässä tutkimuksessa nimetään pedagogiseksi dokumentoinniksi, tapahtuu siis varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja huoltajien kanssa yhdessä ja tämän yhteistyön kautta luodaan merkityksiä dokumentoinnille. Pedagoginen dokumentointi ei ole työmenetelmänä kovinkaan vanha, joten varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vaaditaan päivitettyä osaamista työhön (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 6–7).

Dahlberg ja Moss (2007) ymmärtävät pedagogisen dokumentoinnin välineeksi, jonka avulla tuodaan esille pedagogista toimintaa. Dokumentit ovat tallenteita jokapäiväisestä varhaiskasvatuksen arjesta, toiminnasta ja keskusteluista, joiden pohjalta pedagogisesti reflektoidaan dokumentteja (Alasuutari ym. 2014, 31; Dahlberg ym. 2013, 156). Pedagoginen dokumentointi voidaan siis nähdä jokapäiväisenä tutkimuksena (Dahlberg ym. 2013, 153). Toiminnan näkyväksi tekeminen dokumenttien avulla on keino, miten huoltajat voidaan osallistaa mukaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin (Fonsén ym. 2018).

Pedagoginen dokumentointi ymmärretään Suomessa sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla (Mansikka 2019). Se rakentaa kertomuksia lapsen elämästä ja varhaiskasvatuksesta. Sen avulla saadaan tietoon asioita, joita lapsi jo osaa, mitä hän haluaa oppia ja miten pedagogiikan keinoin hyödynnetään lapsen intoa uuden oppimiseen. (Björväås 2011, 59–70; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–11.) Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa arvokkaita pohdintoja varhaiskasvatuksesta (Björväås 2011, 59–70) ja se tuo varhaiskasvatuksen henkilöstölle tietoa lapsen ajattelun maailmasta (Rintakorpi 2015).

Pedagoginen dokumentointi antaa varhaiskasvatuksen henkilöstölle tietoa käyttämistään pedagogiikan keinoista ja sen avulla voidaan lasten kanssa yhteistyössä muodostaa uutta tietoa (Rintakorpi 2016a). Lisäksi pedagoginen dokumentointi on keino tutkia oppimistilanteita, jotta saadaan selville, miten niitä kannattaa toteuttaa (Hostyn, Mäkitalo, Hakari & Vandenbussche 2020). Pedagoginen dokumentointi on usean vaiheen sisältävä prosessi, joka muodostuu havainnoinnista, dokumentoinnista, dokumenttien tulkinnasta ja tavoitteellisesta reflektoinnista sekä johtopäätöksien teosta, joiden perusteella toimintaa kehitetään. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 78; Rintakorpi 2018, 11).

Pedagogisen dokumentoinnin prosessi, joka tavoittelee Reggio Emilia -pedagogiikan tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta, saattaa ilmetä vaativana projektina varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Mansikka 2019). Elfströmin (2013, 261) tutkimus toi esille sen, että pedagoginen dokumentointi vaatii pohdinnan taustalle teoreettista ja filosofista näkökulmaa. Samalla vaaditaan taitoja hallita dokumentointitekniikoita ja joustavaa organisaatiota, joka mahdollistaa pitkäjänteisen ja kokeellisen työskentelyn (Mansikka 2019). Pedagogista dokumentointia käytetään varhaiskasvatuksessa kuitenkin melko vähän ja varsinkin nuorimpien lasten kanssa sen käyttö on vähäistä. Syiksi pedagogisen dokumentoinnin vähäiseen käyttöön esiintyy aikapula, osaamattomuus ja tarvittavien välineiden puute. (Rintakorpi 2018, 5). Kuitenkin pedagoginen dokumentointi voi toimia oleellisena työmenetelmänä toiminnan laadun, tehokkuuden ja kehityksen arvioinnissa (Emilson & Pramling Samuelsson 2014).

2.2.1 Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteet

Pedagogisella dokumentoinnilla on useita tavoitteita. Ensimmäkin pedagogisen dokumentoinnin perusedellytys on lapsilähtöinen näkemys ja sen avulla pyritään lisäämään lasten ja huoltajien osallisuutta varhaiskasvatuksessa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–13.) Pedagoginen dokumentointi vahvistaa lasten näkemysten ja oivallusten esiin

tuomista lapsille, huoltajille ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Keskinen & Lounassalo 2011; Kim 2019). Sen lisäksi lasten näkemyksiä ja oivalluksia voidaan yhteistoimin edistää. Näin saadaan esille pedagogisen dokumentoinnin dialogisuus. (Keskinen & Lounassalo 2011.)

Pedagoginen dokumentointi on keino tukea vuorovaikutusta oppimisympäristöjen ja varhaiskasvatuksessa toimivien henkilöiden välillä (Edwards, Gandini, & Forman, 1998; Opetushallitus 2018, 37; Rintakorpi & Vihmari Henttonen 2017, 11; Rintakorpi, 2018, 18). Yhdessä lasten ja huoltajien kanssa arvioidessa ja päättäessä arjen tärkeistä asioista sekä pohtimalla dokumenteista ilmenevien asioiden tarkoituksia, toimintaa voidaan suunnata ja muokata tarkoituksenmukaisiin asioihin (Lenz Taguchi, 2000, 181; Rintakorpi 2018). On myös todennäköistä, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö antaa enemmän ymmärrystä lapsesta ja hänen oppimisestaan (Rintakorpi 2009).

Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on saada työvälineitä toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin (Dahlberg ym. 2013, 153–154; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10). Toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen lisäksi se nähdään useissa maissa välineenä päivittää varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa (Rintakorpi & Reunamo 2016). Kuitenkin Rintakorpi (2015) toteaa, ettei varhaiskasvatuksen toiminnan tavoitteita ja arvioinnin tapoja ole selkeästi määritelty. Tämä antaa varhaiskasvatuksen henkilöstölle vapauden toiminnan toteuttamiseen ja sen arviointiin sekä samalla mahdollisuuden toteuttamatta jättämiseen. Näin ollen on mahdollista, ettei oppimista, kohtaamisia ja kulttuuria tallentavia dokumentteja oteta. (Rintakorpi 2015.)

Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on kuitenkin prosessimainen työskentelyote, jossa yhdessä lasten kanssa muodostetaan uusia merkityksiä ja löydetään ongelmia, joita lähdetään tutkimaan (Mansikka 2019). Rintakorpi (2015) tuo esille Ferrariksen teorian, joka määrittää, että ilman dokumentteja pedagoginen toiminta ei voi kehittyä, koska toiminnasta tallentuu vain jokaisen henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset, mutta yhteinen todellisuus jää tallentamatta. Yhteinen dokumenttien reflektointi auttaa varhaiskasvatusta kehittymään ajan mukana, mutta ilman dokumentteja ja niiden reflektointia varhaiskasvatus voi jäädä jälkeen ajasta ja toistaa rutiininomaisesti itseään. (Rintakorpi 2015.) Keskeistä on myös huomioida, että lasten ja aikuisten tulkinnat saattavat erota paljonkin toisistaan, mikä muodostaa merkityksellisiä havaintoja. (Mansikka 2019.) Näkökulmien laajentaminen voi tuoda esille uusia tapoja ymmärtää asioita (Olsson 2009, 114). Rintakorpi ja muut (2014) toteavat

pedagogisen dokumentoinnin olevan tilannesidonnaista eli se on sidoksissa aina sen hetkiseen sosiaaliseen tilanteeseen.

Pedagoginen dokumentointi lisää myös demokratiaa varhaiskasvatukseen (Dahlberg ym. 2013, 144–145; Paananen & Lipponen 2018; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10, 14, 55.) Tällä tarkoitetaan lasten tasa-arvoista mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatukseen sekä lasten ja huoltajien lisääntyntä oikeutta vaikuttaa varhaiskasvatuksen toimintaan. (Rintakorpi 2018, 28.) Samalla se tukee varhaiskasvatukseen osallistujien toimijuutta ja mahdollistaa yhteisten merkitysten muodostamista asioista, jotka koetaan tärkeiksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10.) Toimijuudella tarkoitetaan lapsen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa asioihin sekä heidän mielipiteidensä ja näkemystensä huomioimista (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola, 2014).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen näkemys lapsen itseisarvosta eli lapsen oikeudesta tulla huomioituksi, kuulluksi ja nähdyksi sellaisena, kun hän on, sopii hyvin pedagogisen dokumentoinnin kuvaan (Kumpulainen 2015). Ritchie (2014) näkee pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuutena kuunnella lasten mielipiteitä ja näkemyksiä. Lisäksi pedagoginen dokumentointi lisää huoltajien ja lasten välistä vuorovaikutusta (Reynolds & Duff 2016). Pedagogisen dokumentoinnin avulla pystytään myös ymmärtämään lapsia yksilöinä, lasten välisiä suhteita sekä lasten ja aikuisten välisiä suhteita (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–11, 36). Se lisää vuorovaikutusta ja havainnollistaa varhaiskasvatuksen toimintaa (Hostyn ym. 2020), sekä vahvistaa varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista kehittymistä (de Sousa 2019; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–11, 36). Demokraattisessa varhaiskasvatuksessa toimintaa kehitetään yhteisten päämäärien avulla (Moss 2007).

2.2.2 Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 37) veloitetaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä käyttämään pedagogista dokumentointia toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Keskeistä on jatkuva havainnointi ja sen pohjalta tehty toiminnan suunnittelu, koska ilman havainnointia suunnittelu jää helposti aikuislähtöiseksi. Tarkoituksena on kuitenkin, että toimintaa toteutetaan lapsilähtöisesti. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Suunnittelun lisäksi keskeisessä osassa on toiminnan arviointi (Alasuutari & Kelle 2015). Pedagogisen dokumentoinnin velvoittavuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pedagogisen

dokumentoinnin prosessi tuntuisi jokaiselle luontevalta ja itsestään selvältä työmenetelmältä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 50).

Suunnitelmallinen pedagoginen dokumentointi onnistuu, jos Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet sekä havainnointi ja dokumentointi toimivat käsi kädessä (Opetushallitus 2018, 37). Hyödyllisiä dokumentteja voidaan tuottaa systemaattisen dokumentoinnin avulla, koska näin mahdollistuu kehityksen ja oppimisen seuraaminen (Esser 2015; Vallberg-Roth 2012). Myös opetussuunnitelma velvoittaa systemaattiseen dokumentointiin varhaiskasvatuksessa (Vallberg-Roth 2012). Systemaattinen dokumentointi antaa aktiiviselle ja innokkaana uutta oppivalle lapselle mahdollisuuden kehittyä hänen oman kehityksellisen potentiaalinsa mukaisesti (Schulz 2015). Vaikka huoltajilla on oikeus vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatukseen, dokumentointi on niin suuressa roolissa varhaiskasvatuksessa, että huoltajista saattaa tuntua vaikealta kieltäytyä systemaattisesta dokumentoinnista. Systemaattisen ja jatkuvan dokumentoinnin lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien tulisi valvoa ja analysoida lasten oppimista ja kehittymistä. (Vallberg-Roth 2012.)

Dokumentit mahdollistavat pedagogisen dokumentoinnin eli erilaisten dokumenttien avulla pohditaan asioita ja ilmiöitä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 60; Clark, 2010; Schulz, 2015). Valokuvaamalla toimintaa voidaan tukea ja kasvattaa lapsen myönteistä kuvaa itsestään, millä on positiivisia vaikutuksia lapsen itsetunnolle. Vahvalla itsetunnolla on merkitystä uuden oppimisessa. Lapselle voi myös tehdä näkyväksi hänen omaa oppimistaan pedagogisen dokumentoinnin avulla. (Rintakorpi 2015; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 11.)

Tarkoituksena ei ole arvioida ja määritellä lapsen kykyjä, vaan rakentaa lasten ja aikuisten välille oppimisprosesseja, joissa käsitellään asioita demokraattisesti pedagogiikan kautta. Pedagoginen dokumentointi on siis arjen tutkimustyötä. (Dahlberg & Moss 2007, 152–154.) Sen avulla on mahdollista ymmärtää lapsen maailmaa ja lapselle merkityksellisiä asioita kokeillen, keskustellen ja tulkiten. Näitä oppimisprosesseja varhaiskasvatuksen opettajan tulisi tallentaa ja koota sekä kiinnittää lasten huomio oleellisiin asioihin dokumenttien kautta. (Rintakorpi 2015.) Pedagogiseen dokumentointiin liittyy käytännön toteutuksen lisäksi toinenkin puoli, joka vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta aikaa, teoreettista tietoa oppimisesta ja lapsen kehityksestä sekä sosiaalisia ja teknisiä taitoja (Rintakorpi & Reunamo 2016). Moss (2005) toteaa, että pedagogisen dokumentoinnin prosessissa oleellista on erilaiset tulkinnat ja merkityksenannot, jotta kyseinen prosessi olisi luotettavaa, pätevää ja eettistä.

Pedagoginen dokumentointi vaatii toimintatapojen muutoksen, koska se tarvitsee aikaa dokumenteille, pohdinnoille ja yhteiselle reflektoinnille (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 51), ja jotta sen avulla voidaan tuoda näkyväksi lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön osaamista (de Sousa 2019). Jokainen voi tulkita dokumentteja eri tavoin, joten yhteinen dokumenttien reflektointi mahdollistaa useiden näkemysten esille tulemisen. Se myös lisää dokumentoinnin objektiivisuutta sekä luotettavuutta. Pedagoginen dokumentointi toimii siis yhteistyön edistämisen työvälineenä. (Alasuutari & Kelle 2015.) Tätä väitettä tukee myös Rintakorven (2016b, 152–156) toteamus, että dokumentit tukevat ajattelua, keskustelua ja tulkintoja. Yhdessä lasten ja huoltajien kanssa jakaen ajatuksia ja tulkiten dokumentteja luodaan yhteistä kulttuuria ja tulevaisuutta. (Rintakorpi 2015.)

Pedagoginen dokumentointi nähdään keinona kehittää instituutioita, kuten varhaiskasvatuksen pedagogista laatua sekä kykynä suhtautua lapseen yksilöllisesti. Sillä voidaan tuoda esiin lapsen kehitysprosessia, oppimistavoitteita, hyvinvointia sekä keskittyä lapsen toimintaan ja osaamiseen. (Alasuutari & Kelle 2015.) Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi havainnoida lasten toiveita, haaveita, pelkoja, oppimisen voimavaroja ja esteitä. (Rintakorpi 2016b, 152–156). Pedagogisen dokumentoinnin avulla on mahdollista kuunnella lasten ääntä ja sen avulla voidaan myös ymmärtää erilaisia tapoja, joiden avulla lapsia tuetaan. (Alasuutari & Kelle 2015.)

Pedagoginen dokumentointi muuttaa sekä aikuisen että lapsen rooleja, oppimista ja tapoja katsoa ympärilleen. Asioiden ja ilmiöiden tulkinta ja niiden jakaminen muokkaa käytännön työtä. Pedagoginen dokumentointi muokkaa fyysistä, henkistä ja sosiaalista varhaiskasvatusympäristöä. Kuitenkin pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on juuri saada uusia ajattelutapoja, toimintatapoja sekä näkökulmia varhaiskasvatuksen tavoitteiksi eli dokumentit toimivat kasvatuksellisina työkaluina. (Rintakorpi 2016b, 152–156.)

Onnistuakseen tässä prosessissa varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vaaditaan vahvaa pedagogista osaamista sekä pedagogista johtamista (Rintakorpi 2018, 6). Näin ollen muutokseen on paneuduttava johtajien, varhaiskasvatusyksiköiden sekä tiimien tasolla (Rintakorpi 2016b, 152–156).

Ouakrim-Soivio ja Kumpulainen (2020) toteavat toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun. Pedagoginen dokumentointi tekee toimintaa näkyväksi, joten toiminnan laatu tulee esille. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 66–67.) Varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan edellyttämällä jokaiselta

varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvalta pedagogista dokumentointia, jolloin lapset ja huoltajat osallistuvat mukaan laadun tarkkailuun (Rintakorpi 2018, 33). Varhaiskasvatuksen laatu muodostuu siis lasten ja aikuisten yhteisistä kokemuksista eli pedagogisen dokumentoinnin prosessi tuo esille varhaiskasvatuksen laatua, jota pohditaan yhdessä lasten kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettaja voi tarkastella omaa työtään ja toimintatapojaan pedagogisella dokumentoinnilla arvioidessaan onnistumisia ja pohtiessaan, mitä asioita olisi voinut tehdä toisin (Rintakorpi 2015; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 36, 51). Oma työtään tarkastelemalla aktivoidaan ajattelua ja kyseenalaistetaan omia toimintatapojaan, joiden seurauksena voi kehittää ammatillista identiteettiään. Mahdollista on myös se, että dokumentteja reflektoidessa esille nousee varhaiskasvatuksen työntekijän tai koko varhaiskasvatusyhteisön kannalta hankalia asioita, joita ei haluta nähdä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 16.)

Pedagogisen dokumentoinnin esille nostamat oppimisprosessit antavat hyvän mahdollisuuden tutkia oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kysymyksiä (Rintakorpi 2015). Pedagogisessa dokumentoinnissa on uskallettava ylittää omia rajojaan ja uskoa omiin käsityksiinsä. Se perustuu rehellisyyteen, sitoutuneisuuteen ja avoimuuteen. (Rintakorpi 2016b, 152–156.) Keskinen ja Lounassalo (2011) tuovat esille näkökulman, jonka mukaan pedagoginen dokumentointi on myös keino lisätä työhyvinvointia ja vähentää kiirettä.

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa on myös omat haasteensa. Haasteina koetaan muun muassa henkilöstön roolitus, heikko johtajuus sekä lapsuuden käsitteen ymmärtäminen. Henkilöstön roolituksella tarkoitetaan, että varhaiskasvatuksessa eri ammattiryhmien välinen demokraattisuus on yksi syy varhaiskasvatuksen opettajien aikapulaan. Heikko johtajuus liitetään päiväkodinjohtajien liian pieniin resursseihin, jonka vuoksi heillä ei ole aikaa kaikelle tarpeelliselle pedagogiselle keskustelulle. (Rintakorpi 2016a.) Rintakorven (2016a) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokivat myös haasteeksi suhtautua lapseen aktiivisena ja osaavana toimijana. Se, miten aikuinen suhtautuu lapseen vaikuttaa paljon siihen, otetaanko lapsen näkökulmia huomioon ja pääseekö hän osalliseksi vuorovaikutustilanteisiin aikuisen kanssa (Kumpulainen 2015). Myös Knauf (2019) tuo esille, että resurssit, kuten aika, keskustelumahdollisuudet ja välineet vaikuttavat pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen.

Pedagoginen dokumentointi on keino tuoda varhaiskasvatusta esille yhteiskunnan tasolla. Varhaiskasvatuksessa toimivat henkilöt pystyvät parhaiten tuomaan esille varhaiskasvatuksen asioita ja löytämään kehittämiskohteita. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 13.)

Pedagogisella dokumentoinnilla voidaan myös edistää tutkimustyötä (Alasuutari & Kelle 2015). Sen avulla on mahdollista huomioida lasten mielipiteet ja tuoda niitä esille yhteiskunnassa. Pedagogisella dokumentoinnilla voidaan tehdä kasvatustoimintaa näkyväksi ja yhteiskunnallisen keskustelun kohteeksi, jolloin yhteiskunnan päättäjille avataan lapsuutta, toteutetaan lasten oikeuksia ja ymmärrystä varhaiskasvatuksen tärkeydestä lapsen elämään. Pedagogisella dokumentoinnilla pyritään siihen, että aikuinen ja lapsi toimisivat tasa-arvoisina yhteistyökumppaneina, vaikkakin aikuisen tulee huomioida olevansa vastuussa asioista. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 13.)

2.2.3 Lapsilähtöisyys ja lapsikäisyys

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat pedagogisen dokumentoinnin menetelmää ja sen seurauksena yhä lapsilähtoisempää, vuorovaikutuksellisempaa ja pedagogiikkaan painottuneempaa varhaiskasvatusta (Opetushallitus 2018, 37). Lapsilähtöisessä pedagogiikassa huomioidaan lasten ehdotusten lisäksi ympäröivän maailman esille tuomia sisältöjä ja odotuksia, joita tutkitaan yhdessä lasten kanssa (Robertson, Kinos, Barbour, Pukk & Rosqvist 2015). Lapsilähtöinen ajattelu perustuu yksilöllisyyden kunnioittamiseen ja tasa-arvoisuuteen. Sen tavoitteena on, että jokainen lapsi hyväksytään juuri sellaisena, kuin hän oikeasti on. Näin jokaisen yksilön tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat merkittäviä varhaiskasvatuksen henkilöstölle. (Hytönen 2008, 14–15.) Rintakorpi (2016a) liittyy myös osallisuuden vahvasti lapsilähtöisyyteen.

Pedagogisesta, historiallisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna varhaiskasvatuksesta löytyy vaihtelevia näkemyksiä toiminnan tavoitteista, toteutustavoista sekä aikuisen ja lapsen rooleista (Karila 2013). Suomalaiseen varhaiskasvatukseen on kuulunut aikuislähtöinen työskentelytapa eli pedagogiikka on perustunut aikuisten näkemyksiin, joissa lapsi nähdään toiminnan kohteena. Näin ollen lapsia koskevia päätöksiä on tehty kuulematta lasten ääntä. (Rintakorpi 2018, 30.)

Educare -käsite kuvaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa esiintyvää ajattelutapaa lapsen vaiheittaisesta kehityksestä. Tämä vaiheittainen kehitys ajattelu vaikuttaa kasvatustyöhön ja samalla myös dokumentointiin (Niikko 2010.) Tämä näkemys muodostaa asetelman, jossa lapsi nähdään kasvatuksen objektina (Rintakorpi 2018, 30). Varhaiskasvatuksessa on siirrytty

kuitenkin lapsilähtöisempään asetelmaan, jossa lapsi kohdataan subjektina, joka vaikuttaa itse omaan elämäänsä ja oppimiseensa. (Karila 2013; Kinos, Robertson, Barbour & Pukk 2016; Rosqvist ym. 2019.) Lapsi subjektina voidaan nähdä niin, että hän pärjää ja tekee asioita itse tai lapsen mielenkiinnonkohteiden ja päätösten kunnioittamisena (Rosqvist ym. 2019).

Varhaiskasvatuksessa keskeisiksi asioiksi ovat nousseet kyseenalaistaminen, yksilöllisyys ja osallisuus, jolloin demokratia nähdään avoimena ja osallistavana (Karila, 2013; Kinos ym. 2016). Toimiakseen pedagoginen dokumentointi vaatii osallisuutta, demokratiaa ja vahvaa toimijuutta, joten toimintakulttuurin tulee olla lapsilähtöinen ja siinä kuunnellaan lasten ääntä (Rintakorpi 2018, 30). Lasten toimintaa havainnoimalla ja dokumentoimalla tuodaan esille lasten mielipiteiden ja ajatusten merkityksellisyttä (Rinaldi 1998, 120). Kuitenkin on myös havaittu, että pedagogisen dokumentoinnin myötä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen yksilölliset kontaktit ovat vähentyneet (Rintakorpi & Reunamo 2016).

Pedagoginen dokumentointi nähdään tyypillisesti positiivisena ja demokraattisena toimintana, joka lisää varhaiskasvatuksen ja kodin välistä yhteistyötä ja pyrkii edistämään asioita lapsen edun mukaisesti (Vallberg-Roth 2010, 204). Pedagogisen dokumentoinnin myötä varhaiskasvatuksessa käytetään menetelmiä, joilla on kehittävä vaikutus varhaiskasvatukseen varsinkin lasten osallisuuteen, kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen. (Rintakorpi & Reunamo 2016.) Keskeisenä työmenetelmänä pedagoginen dokumentointi voi joko tuoda lasten mielipiteet aidosti esille ja muokata varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tai kontrolloida, suunnata ja yhtenäistää varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä varhaiskasvatuksesta (Rintakorpi 2018, 35). Pedagogiseen dokumentointiin kiteytyy kasvatuksen ydin, joka on ymmärrys itsestä ja toisista sekä yhdessä tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen maailman kokoamista. (Rintakorpi 2016b, 152–156).

Konstruktivistisen käsityksen mukaan lapsi on aktiivinen tiedon rakentaja (Kronqvist 2017) ja sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Rintakorpi 2018, 16). Nämä liittyvät oleellisesti pedagogisen dokumentoinnin prosessiin, koska sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aktiivisena toimijana lapset, varhaiskasvatuksen henkilöstö ja muut ympärillä olevat ihmiset rakentavat tietoa ja kulttuuria yhdessä eli toteuttavat pedagogista dokumentointia (Lenz Taguchi 2000, 113).

Käsitykset lapsesta yhteiskunnan toimijana vaikuttavat siihen, miten lasten mielipiteet ja näkemykset huomioidaan. Jos lapsi nähdään aikuisen kanssa tasa-arvoisena ja hänen näkemyksiään ja kokemuksiaan arvostetaan, on mahdollista rakentaa vuorovaikutuksellista ja

lapsilähtöistä pedagogiikkaa. (Rintakorpi 2018, 32.) Lapsilähtöinen pedagogiikkaa vaatii sekä aikuisilta että lapsilta aktiivisuutta ja subjektiivisuutta, jolloin he yhdessä suuntaavat, ohjaavat ja ylläpitävät lapsilähtöistä toimintaa (Rosqvist ym. 2019). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsella on oikeus kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon (Opetushallitus 2018, 9). Nämä kaikki vaativat tilannesidonnaista näkemystä lapsikäsitteeseen (Rintakorpi 2018, 32).

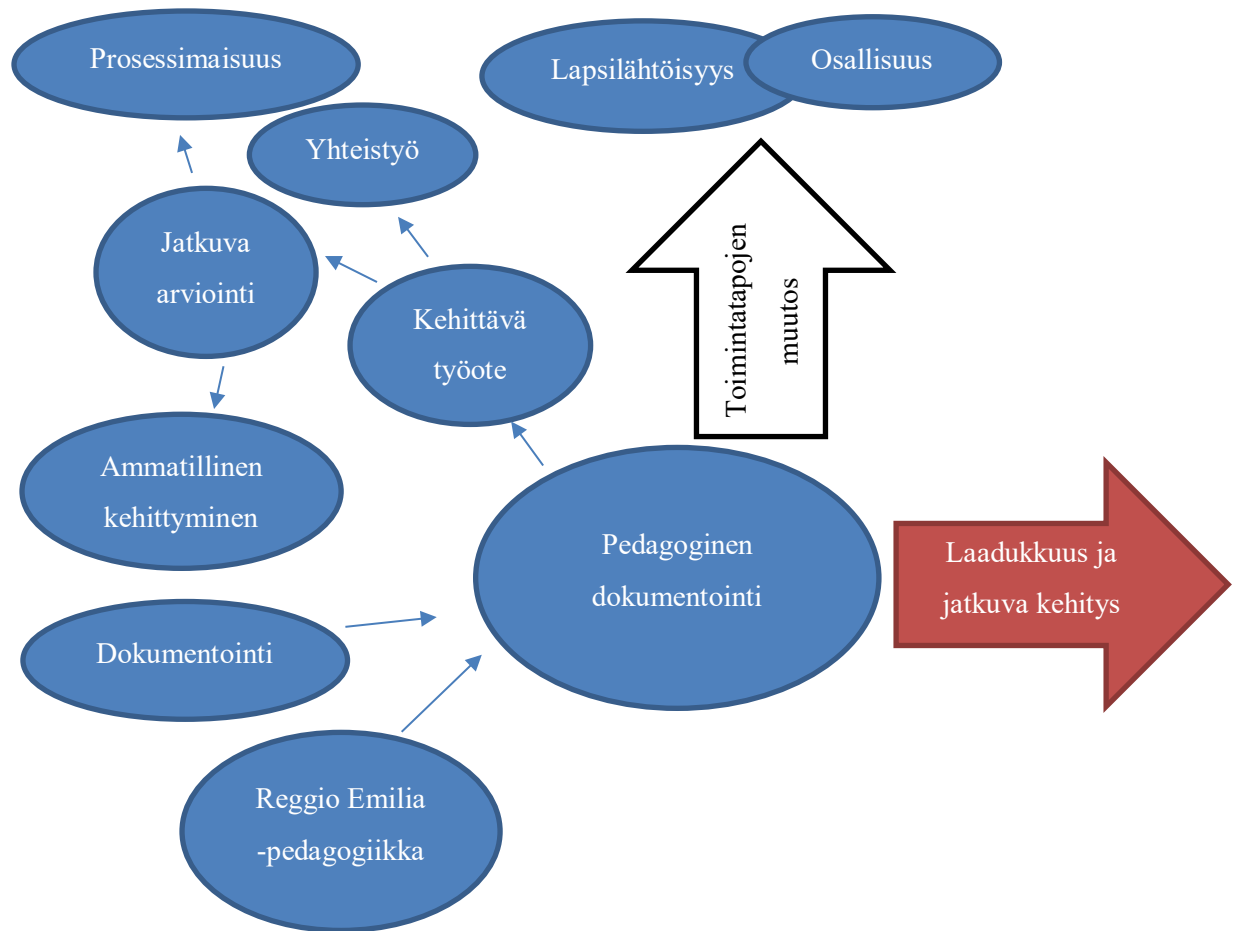
Tutkimuksen mukaan pedagogista dokumentointia on käytetty enemmän vanhempien lasten kanssa. Tulokset toivat esille, että pedagoginen dokumentointi on yhteydessä lapsilähtöiseen toimintakulttuuriin ja lapsilähtöisyys korostui niissä päiväkodeissa, joissa dokumentoitiin paljon. Laaja dokumentointi oli yhteydessä myös lapsen luovuuteen ja itseilmaisuuksiin, joka näyttäytyi pitkäkestoisissa leikeissä, peleissä ja opetuksessa. Rungollinen dokumentointi vaikutti myös positiivisesti lasten tunteiden ilmaisuun. (Rintakorpi & Reunamo 2016.)

On ymmärrettävää, että lapsi voi olla tilanteesta riippuen tukea tarvitseva tai kykenevä. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee osata suhtautua lapsen tilanteeseen vaatimalla tavalla, käyttämään oikeanlaisia menetelmiä ja säädellä omaa toimintaansa. (Rintakorpi 2018, 32–35). Varhaiskasvatuksen opettaja voi ottaa lapsen mielipiteet ja näkemykset huomioon varhaiskasvatussuunnitelmaa luodessa osallistamalla lapsen mukaan keskusteluun ainakin jollakin tasolla. Esimerkiksi ennen keskustelua lapsen kanssa voidaan tutkia erilaisia dokumentteja ja muodostaa uusia dokumentteja lapsen tulkinnoista. Näitä lapsen tulkinnoista muodostettuja dokumentteja voi käsitellä huoltajien kanssa keskustellessa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 33.)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat eivät ole kyenneet muodostamaan lapsikäsitteistä siten, että se vaikuttaisi aidosti varhaiskasvatuksen toimintaan. Dokumentointi on tuotu osaksi varhaiskasvatusta, mutta varhaiskasvatuksen henkilöstö ei ole saanut tarpeeksi resursseja sisäistääkseen sitä. (Rintakorpi 2015.) Vastaava ilmiö esiintyi Emilsonin ja Pramling Samuelssonin (2014) tutkimuksessa dokumentoinnista ja kommunikoinnista, jossa ilmeni, että opettajien tarkoituksena oli tuottaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa, mutta kuitenkin kommunikaatio ohjautui opettajan näkökulmasta. Kun varhaiskasvatus siirtyy aikuiskeskeisestä varhaiskasvatuksesta lapsikeskeiseen varhaiskasvatukseen, on mahdollisuus muodostaa vahvoja dokumentteja, joiden perusteella varhaiskasvatuksen toiminta voi kehittyä. (Rintakorpi 2015.)

3 Pedagoginen dokumentointi kehittävänä työotteena

Kuvio 1 kuvastaa tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Dokumentoinnista ja Reggio Emilia -pedagogiikasta viitteitä saanut pedagoginen dokumentointi tavoittelee laadukasta ja kehittyvää varhaiskasvatusta. Jotta pedagoginen dokumentointi saadaan muotoutumaan osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa, se vaatii muutoksia toimintatapoihin. Tässä luvussa käsitellään pedagogista dokumentointia tarkemmin kehittävän työotteen näkökulmasta.



Kuvio 1 Teoreettinen viitekehys

3.1 Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin

Dokumentointi tuottaa monenlaista sisältöä varhaiskasvatuksen arjesta. Näitä dokumentteja tarkastellessa muokataan ja ohjataan toimintaa eli dokumenttien avulla pedagogisen dokumentoinnin prosessi tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä. (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 60.) Rintakorpi (2018, 35) toteaa, että Suomessa usein dokumentointi viittaa lapsen tuen tarpeen selvittämiseen ja pedagoginen

dokumentointi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen. Tutkimukset pedagogisesta dokumentoinnista ovat kuitenkin vähäisiä (Rintakorpi ym. 2014).

Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi eroavat tavoitteiden ja lapsi- ja kasvatuskäsitysten perusteella toisistaan (Rintakorpi 2018, 35). Dokumentointi pohjautuu normeihin ja on pääasiassa aikuislähtöistä toimintaa, kun taas pedagoginen dokumentointi on luovaa ja lapsilähtöisyyttä korostavaa toimintaa. Yhdessä nämä muodostavat hyödyllisen kokonaisuuden (Alasuutari ym. 2014). Dokumentointi muuttuu pedagogiseksi dokumentoinniksi, kun se on johdonmukaista, sillä on jatkuva vaikutus varhaiskasvatuksen henkilöstön työhön. Näkemys painottaa yhdessä lasten kanssa toimimista ja tuo esille jatkumon tulevaisuuteen. (Lenz Taguchi 2013, 13.)

Yleisesti ottaen dokumentointi on lapsikeskeinen työskentelytapa, jossa kasvatusta, lasten ja aikuisten toimintaa sekä ajattelua tuotetaan näkyväksi monin eri tavoin, kuten kirjaamalla ja kuvaamalla tapahtunutta (Rintakorpi 2015). Dokumentointi jättää jälkeensä siis aina konkreettista materiaalia tapahtuneesta (Lenz Taguchi 2010, 69). Dokumentteja on mahdollista tutkia myöhemmin, jolloin tarkastellaan, tulkitaan ja arvioidaan yhdessä lasten ja aikuisten kanssa tapahtunutta (Rintakorpi 2015). Tätä tarkoituksenmukaista reflektiota kutsutaan pedagogiseksi dokumentoinniksi (Dahlberg ym. 2013, 153). Tulkinta on toimintona se, mikä erottaa dokumentoinnin taltioinnin pedagogisesta dokumentoinnista (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Merewether 2018; Ouakrim-Soivio & Kumpulainen 2020).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 37) ohjaavat käyttämään jatkuvaa havainnointia, dokumentointia ja arviointia tukena ymmärtämään lapsen tuen tarpeita ja toimenpiteiden vaikutuksia. Pedagoginen dokumentointi auttaa lapsia havaitsemaan oppimistaan, löytämään vahvuuksiaan ja näin se kasvattaa lapsen itsetuntoa (Opetushallitus 2018, 24, 37). Se mahdollistaa myös lapsen syvällisemmän pohdinnan omasta toiminnastaan (Kim 2019). Pedagoginen dokumentointi on lasten ja aikuisten välistä yhteistyötä, jossa keskustellaan ja ajatellaan asioita dokumenttien pohjalta (Knauf 2015; Lenz Taguchi 2013, 13). Varhaiskasvatuksen henkilöstölle pedagoginen dokumentointi toimii suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen työvälineenä. (Knauf 2015; Opetushallitus 2018, 25, 37.)

Lapsen tuotoksista muodostetut dokumentit antavat kasvattajalle tietoja lapsen taidoista ja mahdollisista tukitoimien tarpeista. Pitkältä aikaväliltä kerätyt lasten tuotokset toimivat apuvälineinä tulkitessa lapsen taitojen kehitystä, vaikeuksien laajuutta tai jatkuvuutta. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Dokumenteista tulisi ilmetä toiminnan suunnittelua,

toteuttamista ja arviointia, joten ne tallentavat lapsen kokemusten perusteella monipuolisen ja vuorovaikutteiden kokonaisuuden kaavamaisen aineistonkeruun sijasta (Johansson 2011). Dokumentointia voi toteuttaa myös näennäisesti, jolloin se ei muokkaa ympäristöä eikä toimintatapoja vaan mieluummin tallentaa muistoja ja koristaa oppimisympäristöä. Näin tapahtuva dokumentointi ei ole välttämätöntä eli varhaiskasvatuksen toimintaan sen tekeminen ei vaikuta. (Rintakorpi 2016b, 152–156.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa dokumentointi on nähty aikuislähtöisenä toimintana, joka keskittyy lapsiin yksilöllisesti (Rintakorpi 2016b, 152–156). Pedagoginen dokumentointi pohjautuu laajempaan näkemykseen, joka on saanut alkunsa Reggio Emilia -pedagogiikasta. Osallisuutta, demokratiaa ja toimijuutta korostava näkemys edellyttää yhteisöllistä toimintaa. (Mansikka 2019.) Ruotsissa pedagoginen dokumentointi on yhteisöllistä ja yhdessä tuotettua tietoa. Se tekee näkyväksi toimintaa, ympäristön vaikutusta lasten oppimiseen, leikkiin ja yhteistyöhön sekä auttaa arvioimaan tapahtunutta. (Elfström, 2013, 70; Åsen & Vallberg Roth, 2012, 36). Pedagogisella dokumentoinnilla on siis mahdollisuus tukea lapsen toimijuutta antamalla lasten vaikuttaa dokumentoinnin sisältöihin ja tulkintoihin (Ouakrim-Soivio & Kumpulainen 2020).

Dokumentoinnilla on tarkoitus havainnoida, kuvata ja videoida lasten toimintaa ja leikkejä. Näin voidaan palata tarvittaessa takaisin jo tapahtuneisiin asioihin. (Lenz Taguchi 2013, 13.) Tapahtuneen arviointi ja tulkinta mahdollistuu siis dokumenttien avulla ja tällä prosessilla tuotetaan pedagogista dokumentointia. Kuitenkin pedagoginen dokumentointi muuttuu helposti vain asioiden tallentamiseksi ilman myöhempää käyttötarkoitusta. (Rintakorpi ym. 2014.)

Aiemmissa, kuten 2005 julkaistussa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa viitataan perinteiseen dokumentointiin, jossa kasvunkansiotyöskentely on keskiössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) keskittyvät pedagogiseen dokumentointiin, jossa sitä tuodaan esille sekä yksilön että yhteisön tasolla. Yksilön tasolla tämä tarkoittaa lasta, jonka elämästä, kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista haetaan pedagogisella dokumentoinnilla tietoa. Pedagogisella dokumentoinnilla opitaan tuntemaan lapsi yksilönä ja hänen kehityksensä ja oppimisen arviointi sekä henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma perustuvat siihen prosessiin. (Mansikka 2019.) Yhteisötasolla se ymmärretään jatkuvaksi prosessiksi, jota tulkitsemalla muodostetaan ymmärrys varhaiskasvatuksen pedagogiikasta (Opetushallitus 2018, 37). Kuitenkin on myös tutkimustuloksia, joiden mukaan osa

varhaiskasvatuksen opettajista toteaa, etteivät ole kiinnostuneita yksittäisistä lapsista ja tämän takia dokumentoivat vain pienryhmiä (Vallberg-Roth 2012).

Pedagoginen dokumentointi koetaan hyödylliseksi lapsen aloittaessa päiväkodin.

Dokumenttien konkreettisuus auttaa lasta ymmärtämään kokemuksiaan sekä kotona että päiväkodissa. Samalla myös huoltajia osallistetaan mukaan aloitusprosessiin ja näin lisätään varhaiskasvatuksen demokraattisuutta. (Rintakorpi ym. 2014.) Kuitenkin tutkimuksen mukaan vastaajista puolet jätti mainitsematta dokumentoinnin lisäävän lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta, vaikka Suomen opetussuunnitelmissa se määritellään arvioinnin ja kehittämisen keskeiseksi menetelmäksi. Myös lähes puolet vastaajista jätti mainitsematta opetuksen ytimen eli arvioinnin, suunnittelun ja pedagogiikan prosessit. (Rintakorpi 2016a.)

Yhteiskunnan kehittyessä myös varhaiskasvatuksessa tapahtuu kehitystä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillinen kehittyminen nähdään työmenetelmien kehittymisenä ja ammatillisen itsevarmuuden lisääntymisenä. Varhaiskasvatuksen näkyväksi tekeminen dokumenttien avulla tuo varsinkin monikulttuurisille perheille esille päivittäistä toimintaa sekä projekteja paremmin. Digitaaliset kuvat nähdään hyväksi keinoksi tehdä päiväkodin arkea näkyväksi. Pääsääntöisesti dokumentointiin suhtaudutaan positiivisesti. (Rintakorpi 2016a.)

3.1.1 Arviointi

Arviointi on käsitteenä moniulotteinen eli sillä voidaan tarkoittaa jonkin asian analysointia tai evaluointia, sitä voidaan käyttää jonkin asian arvosteluun tai sen avulla voidaan järjestää asioita tiettyyn järjestykseen. (Vallberg-Roth 2012). Arviointia toteutetaan, jotta lasta voidaan ohjata, tukea ja kannustaa, tuoda esille hänen osaamistaan. Arviointi antaa lapselle ymmärrystä hänen taidoistaan ja käsityksen itsestä oppijana, joten se vaikuttaa myös lapsen minäkehitykseen ja itsetuntoon. Monipuoliset tavat tuoda esille lapsen osaamista tukevat sekä lapsen kehitystä sekä antavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle kattavan kuvan lapsen taidoista. (Gyekye & Nikkilä 2013, 27–36.) Varhaiskasvatuksen opettajan tulisi tukea lapsen kasvua, tietojen ja taitojen kehitystä sekä rakentaa lapsesta yhteiskunnan jäsentä. (Luostarinen 2019.) Lisäksi huoltajien ymmärtäessä arvioinnin tarkoitukset, he voivat paremmin seurata lapsen kasvua ja kehitystä myös kotona (Birbili & Tzioga 2014). Arviointi on siis yhteistyöprosessi, jossa seurataan lapsen kehitystä ja oppimista (Kalliala & Pramling Samuelsson 2014).

Pedagogisen dokumentoinnin yksi päätehtävä on arvioida varhaiskasvatuksen toimintaa ja myös Varhaiskasvatuslaki (540/2018) edellyttää varhaiskasvatuksen toiminnan arviointiin. Arviointi on keino, jonka avulla varhaiskasvatuksen opettaja voi auttaa lasta oppimisprosessissa sekä tukea lapsen kehitystä (Luostarinen 2019). Varhaiskasvatuksessa arviointi esiintyy prosessinomaisena toimintana (Gyekye & Nikkilä 2013, 27–36.), ja on olennainen osa sekä oppimis- että opetusprosessissa (Rinaldi 2004). Arviointi antaa mahdollisuuden kannustaa lasta sekä tuo esille asioita, joita lapsi jo osaa ja joita tulisi harjoitella. Samalla se ylläpitää jatkuvaa vuorovaikutusta lasten ja kasvattajien välillä, auttaa ymmärtämään asetettuja tavoitteita sekä tuomaan esille keinoja, joilla tavoitteet voi saavuttaa. (Luostarinen 2019.) Hyvä arviointi on läpinäkyvää, perusteltua, johdonmukaista ja tasapuolista (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019).

Lapsen oppimiseen vaikuttavat useat tekijät ja kasvattajan tehtävänä on ymmärtää tilanteet ja toiminnot, jotka johtavat uuden oppimiseen ja tavat, miten lapsi voi osaamistaan osoittaa. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kasvattajan toiminta, vuorovaikutuksen laatu, pedagogiikka, ympäristö sekä toiminnan sisältö, ja näitä kaikkia tulisi muistaa arvioida. (Gyekye & Nikkilä 2013, 27–36.) Varhaiskasvatuksessa arvioinnin kohteena on toiminta, joten lapsia ei arvioida yksilöinä. Kuitenkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa dokumentointia on käytetty lasten taitotason selvittämiseen suhteessa standardeihin. (Rintakorpi 2018, 34.)

Koivunen ja Lehtinen (2016, 50–91) tuovat esille, että arviointia kohtaan ilmenee ristiriitaisia mielipiteitä. Osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä käsittää arvioinnin kohteeksi lapsen ja arvioinnilla tavoitellaan ymmärrystä keinoista, miten lapsi harjaannutetaan valmiiksi. Eli arviointia käytetään lapsen tietämyksen testaukseen, mikä ei liity lapsen oppimiseen. (Rinaldi 2004). On huomioitava, ettei pelkästään lapsen arviointi takaa laadukasta arviointia ja lapsen mahdollisuutta saada tarvittavaa tukea, vaan sen lisäksi on arvioitava toiminnan suunnittelua ja toteutusta, kasvattajien ja kasvatustiimien omaa toimintaa, toimintaympäristöjä, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä tiimipalavereita. Havaintojen pohjalta arvioidaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelua, toteutusta ja kehitystä. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Arviointi antaa siis välineet toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen (Gyekye & Nikkilä 2013, 32).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön on osattava ottaa huomioon, että heidän oma käyttäytymisensä vaikuttaa myös lapsen käyttäytymiseen. Vaikka aikuinen ei toimitakaan

yhdessä lasten kanssa, lapset aistivat hänen läsnäolonsa, joka vaikuttaa lasten toimintaan. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Varhaiskasvatuksessa arviointi pohjautuu havainnointiin. Ohjatun toiminnan lisäksi tulisi havainnoida lapsen kiinnostuksen kohteita, puhetta ja kontaktinottoa. (Gyekye & Nikkilä 2013, 27–36.) Lapsen havainnoinnin ja oman toiminnan lisäksi olisi myös hyvä havainnoida muun varhaiskasvatushenkilöstön toimintaa. Toisten toimintaa seuraamalla voi itse oppia uutta ja samalla auttaa muita kehittämään heidän toimintaansa. Yhdessä keskustelu parantaa myös varhaiskasvatustiimin henkeä ja lisää halua sitoutua tiiviimmin yhteisiin asioihin. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.)

Arvioinnissa keskeistä on ymmärtää mihin lapsi tai lapsiryhmä tarvitsee tukea, millä perusteella tukea tarvitaan ja miten tuen tarve on ilmennyt (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91). Arviointia voidaan kuvata dokumentoinnin jälkeen tapahtuvaksi toiminnaksi.

Arvioinnissa dokumentit toimivat siis välineinä (Markström 2015), joista keskustellaan ja kysytään, ja joita pohditaan ja tutkitaan yhdessä osallisten kanssa eli henkilöstön, lasten ja huoltajien kanssa. Arvioinnissa on tarkoitus tarkastella dokumentteja useiden näkökulmien kautta ja tuottaa näin uutta tietoa. (Rintakorpi 2016b, 152–156.) Arviointiprosessissa varhaiskasvatuksen opettajan tulee ohjata lapsia tulkitsemaan omaa edistymistä ja taitojen kehittymistä sekä samalla tukea heidän toimijuuttaan (Ouakrim-Soivio & Kumpulainen 2020). On tärkeää huomioida arviointiprosesseissa asiat, joissa lapsi tarvitsee tukea, mutta myös kiinnittää huomiota lapsen vahvuuksiin (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91).

Arvioinnin didaktisen ongelman muodostaa arvioinnin tapa eli arviointiin vaikuttaa se mihin kohdistetaan huomiota; tuloksiin, tuotoksiin vai prosessiin (Vallberg-Roth 2012).

Arvioinnissa tärkeää on kiinnittää huomiota niihin asioihin, joita lapsi jo osaa kuin myös niihin, joita hän ei vielä osaa (Heinämäki 2004, 22). Arviointiin vaikuttaa myös se, mitkä tekijät määrittelevät arviointia; persoonallisuus, kehitystaso, tiedot, arvot, mielikuvitus vai kriittiset taidot (Vallberg-Roth 2012). Perinteinen arviointi tapahtuu lasten taitoja havainnoimalla, testaamalla ja muistiin kirjaamalla (Rintakorpi 2016b, 152–156). Dokumentit nähdään myös aktiivisena osapuolena opetuksessa ja muokkaavat näkemyksiä arvioinnista (Vallberg-Roth 2012). Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja pitkäkestoista, jonka perusteella pyritään tarjoamaan lapselle tukea oppimisprosessissa ja vastata lapsen tarpeisiin (Gyekye & Nikkilä 2013, 32). Heiskanen ja muut (2019) kuitenkin toteavat arvioinnin, lasten tarpeiden, tavoitteiden ja toimintatapojen yhteneväisyyden olevan epäselvää.

Arvioinnin monimuotoisuus

Arviointi on terminä monimuotoinen, koska se jakaantuu useaan erilaiseen tapaan toteuttaa arviointia. Se voi olla jatkuvaa, tapahtua ennen tai jälkeen toiminnan, suuntautua tulevaan sekä arvioinnin kohteena voi olla itse, vertainen tai lapsi. Kehityspsykologian näkökulmasta arviointi perustuu siihen, miten lapsen taidot kehittyvät iän mukana. (Vallberg-Roth 2012.)

Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan jatkuvan oppimisen tukemista ja oppimisprosessin aikana tapahtuvaa arviointia (Vallberg-Roth 2012, 4). Sen tavoitteena on kannustaa lasta ja tuoda lapsen kehitystä näkyville (Luostarinen 2019). Havainnoimalla oppimista, keskustelemalla ja tarkastelemalla tuotoksia yhdessä lasten kanssa saadaan kerättyä tietoja arviointia varten (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019). Formatiivinen arviointi sopii lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen kehitystä ja oppimista tukevien tavoitteiden seuraamiseen, koska jatkuva arviointi on lapsilähtöistä ja keskiössä nähdään lapsen mielenkiinnon kohteet, ongelmat ja haasteet. Näitä opettaja sekä oppimisympäristö voi tukea. (Vallberg-Roth 2012.)

Varhaiskasvatuksessa tapahtuva arviointi on pääasiassa jatkuvaa ja systemaattista (Picchio ym. 2014). Jatkuva arviointi mahdollistaa toiminnan ja ympäristön muokkaamista niin, että ne tukevat paremmin lapsen oppimista (Vallberg-Roth 2012). Oppimisen aikainen jatkuva arviointi kannustaa lasta yrittämään parhaansa ja tukee oppimista. Tarkoituksena on antaa lapselle välineitä, joiden avulla hän voi saavuttaa asetetut tavoitteet ja kehittyä. (Luostarinen 2019.) Käytetyimpiä tapoja käyttää tätä arvioinnin muotoa ovat pedagoginen dokumentointi ja portfolio työskentely. (Vallberg-Roth 2012.) Kirjoitettujen dokumenttien lisäksi arviointiin tarvitaan monipuolisuutta (Schulz 2015).

Summatiivinen arviointi on tarkoitettu lähinnä kouluopetukseen. Se perustuu jälkikäteen tehtävään arviointiin eli katsotaan, mitä asioita on opittu. Summatiivinen arviointi sisältää saavutettavat tavoitteet, tietovaatimukset sekä oppimistulokset, jotka ovat suunnattu erikseen jokaiselle luokkatasolle. Sitä toteutetaan esimerkiksi arvosanojen muodossa eli lapsi saavuttaa tietyn tason tai oppimistuloksen, jota arvioidaan arvosanalla. Se voidaan nähdä opitun arviointina. (Vallberg-Roth 2012.) Transformatiivinen arviointi liittyy keskeisesti arvioinnin muokkaamiseen ja vuorovaikutukseen. Arviointi tapahtuu monitahoisen dokumentoinnin ja kirjaamisen muodossa. Transformatiivinen arviointi on summatiivisen ja formaalisen arvioinnin välimuoto. (Vallberg-Roth 2012.)

Varhaiskasvatuksessa paljon käytetty arvioinnin tapa on henkilökohtainen arviointi, joka ilmenee lasten varhaiskasvatussuunnitelma keskusteluissa, kun tarkastellaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista (Vallberg-Roth 2012).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) käyttävät tähän arviointimuotoon käsitettä yksilötason arviointi. Systemaattisen dokumentoinnin avulla on mahdollisuus keskustella ja toteuttaa henkilökohtaista arviointia. Tarkoituksena ei ole keskittyä lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, vaan tarkastella kehitystä objektiivisesti (Vallberg-Roth 2012), ja arvioida miten varhaiskasvatuksen toiminnassa asetetut tavoitteet on saavutettu (Opetushallitus 2018, 62). Lapsiin tutustuesssa on hyvä käyttää lähtötason arviointia eli selvittää lasten taitotasot, jotta varhaiskasvatuksen opettaja saa käsityksen siitä, millaista toimintaa lapsiryhmälle tulee kehittää. Lapsia motivoi sellainen toiminta, jossa he saavat tuoda esille osaamistaan ja aiempia kokemuksiaan. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019.)

Pedagoginen dokumentointi on keino toteuttaa itsearviointia. Itsearvioinnissa tavoitellaan uusia tapoja tuoda toimintaa esille ja samalla se mahdollistaa toiminnan jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. (Mansikka 2019.) Itsearvioinnissa on mahdollista pohtia omaa oppimistaan ja verrata sitä itse asetettuihin tavoitteisiin (Nieminen 2019; Vallberg-Roth 2012).

Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen henkilöstön itsearviointi luo pohjaa laadukkaalle ja kehittyvälle varhaiskasvatukselle (Opetushallitus 2018, 62). Tavoitteena on, että aikuiset ja lapset sisäisesti motivoituisivat toimintaan ja sen arviointiin. Näin kehitetään ihmisen itsehallintaa pedagogisen dokumentoinnin avulla. (Mansikka 2019.) Vallberg-Roth (2012) mukaan arviointi tulisi keskittää mieluummin toimintaan kuin yksittäiseen lapseen ja dokumentointi kuuluu luonnollisena osana arviointiin.

Varhaiskasvatuksen toimintatavat voidaan jakaa kahteen erilaiseen tapaan, joilla suunnitellaan, arvioidaan ja kehitetään varhaiskasvatusta. Kokonaisvaltaista kehitystä painottava tapa pyrkii kokoamaan jokaiselle lapselle yksilöllisesti tärkeän hoivan, kasvatuksen ja opetuksen. (Pusa, Rintakorpi, Rusanen & Mäenpää 2016.) Toinen tapa keskittyy kouluvalmiuksien kehittymiseen ja keskeisenä tavoitteena on opetuksen yhdenmukaistaminen etukäteen laadittujen normien mukaisesti. (Dahlberg & Moss 2007; Moss 2005). Pedagogisen dokumentoinnin toimintatavat pyrkivät lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen.

3.1.2 Yhteistyö ja dokumentit

Pedagoginen dokumentointi on pitkäjänteistä toimintaa, johon liittyy keskeisesti yhteistyö niin lasten, huoltajien kuin myös varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä. Sen tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatusta ja ottaa huomioon jokaisen näkemyksiä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 36.) Pedagogisella dokumentoinnilla tuotetaan luovaa mahdollisimman yhteisöllistä toimintaa. Tärkeää on tarkastella ilmiöitä uusista näkökulmista, koska ainoastaan oman toiminnan tarkastelusta harvoin löytää uusia seikkoja. (Mansikka 2019.) Lasten huoltajilla on oikeus vaikuttaa lapsensa toimintaan varhaiskasvatuksessa ja myös samoin lasten ääntä tulee kuunnella osana varhaiskasvatusta (Rintakorpi 2016b, 152–156).

Varhaiskasvatuksen vastuulla on tarjota ja luoda lasten huoltajien kanssa yhteistyötä. Yhteistyön määrä ei kerro siitä, kuinka laadukasta yhteistyö varhaiskasvatuksen henkilöstön ja huoltajien välillä on, vaan laatu perustuu yhteisten tavoitteiden löytämiseen ja niiden toteutumiseen. Yhteistyö sisältää eri vaiheita, joita ovat tutustuminen, aloittaminen, toiminta ja päätös. Eri vaiheet voivat tarvita erilaista yhteistyötä. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Yhteistyö huoltajien kanssa antaa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstölle että huoltajille enemmän ymmärrystä lapsesta ja hänen kehityksestään (Birbili & Tzioga 2014).

Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä tulee huomioida, että jokainen huoltaja on oma yksilönsä ja jokaisella heistä on erilaiset yhteistyöntarpeet, joita tulee huomioida. Osa huoltajista haluaa jatkuvaa säännöllistä yhteistyötä ja osa toivoo mieluummin vähäistä yhteistyötä. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Lasten kanssa tehtävä yhteistyö voidaan nähdä välineenä ymmärtää eri kulttuureja. Näin on mahdollista tukea identiteetin muodostumista, yhteisöön sopeutumista sekä muokata yhteisöjen ilmapiiriä ja toimintaa. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 36.)

Yhteistyöprosesseihin olennaisesti liittyvät dokumentit, koska niiden avulla voidaan tehdä varhaiskasvatusta näkyväksi ja jakaa asioita (Markström 2015; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10). Dokumenteiksi voidaan määritellä tallennetut ja ylös kirjatut materiaalit, kuten valokuvat, videot, lasten piirrokset, nauhoitteet, muistiinpanot, kasvun kansiot, havainnot ja haastattelut (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10; Vallberg-Roth 2012). Rintakorpi (2015) tuo esille Ferrarixen määritelmän vahvoista ja heikoista dokumenteista niiden käyttötarkoituksen mukaan. Vahvalla dokumentilla on mahdollista muokata toimintaympäristöä ja se vaikuttaa päiväkodin sosiaaliseen todellisuuteen, kun taas heikko dokumentti ei muovaa ympäristöä tai saa aikaan muutosta. Rintakorpi (2016a) toteaa YK:n

lasten oikeuksien julistaman vahvistuksen olevan esimerkki vahvasta dokumentista, koska tämä vahvistus sai aikaan muutoksia varhaiskasvatukseen usean maan kohdalla, erityisesti huomioimalla lasten persoonallisuutta ja autonomiaa.

Dokumentit auttavat muodostamaan kasvatukselle suuntaviivoja, tavoitteita oppimiselle ja erilaisia toimintatapoja, jotka motivoivat tai haastavat lapsia (Rintakorpi 2016b, 152–156). Varhaiskasvatuksen opettajat ja muu henkilöstö havainnoivat toimintaa jatkuvasti ja tekevät havainnoistaan muistiinpanoja eli dokumentteja (Schulz 2015). Näiden dokumenttien pohjalta arvioidaan oppimista, käyttäytymistä ja toimintaa (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91), eli toiminta on vuorovaikutteista dokumenttien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä (Alasuutari 2015). Lapsen ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen ovat nähty ilmiöiksi, joihin tulisi suunnata huomiota arvioinnissa. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Joka tapauksessa dokumenttien analysoinnissa ja niiden pohjalta tehdyssä arvioinnissa tulisi olla kriittinen (Vallberg-Roth 2012).

Dokumenttien tarkastelu tapahtuu usein yksin, vaikka tiimin kanssa keskustellessa asiasta olisi enemmän hyötyä (Schulz 2015). Vertaistuki tuo arviointiin moniäänisyyttä, kun havainnoita, tietoja ja kokemuksia jaetaan. Yhdessä toteutettu arviointi auttaa myös omaa pohdintaa ja tulkintoja. (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91.) Lapsen kannalta olisi tärkeää, että yhteisistä keskusteluista nousseiden asioiden perusteella kehitetään toimintaa, jotta jokaisen lapsen tarpeet tulisi huomioida. Dokumenteilla on tärkeä osansa tässä prosessissa (Schulz 2015), koska niiden avulla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa pyritään kehittämään (Rintakorpi ym. 2014).

Rintakorpi (2016a) tuo esille myös sen, että Suomessa pedagoginen dokumentointi harvoin toteutuu yhteisöllisenä prosessina eli niin, että dokumenttien reflektointi sijoittuisi yhteisen toimintakulttuurin tarkasteluun. Usein arviointi jää yksittäisen lapsen tasolle, vaikka tarkoituksena olisi tarkastella koko päiväkodin toimintaa (Alasuutari, 2010; Alasuutari & Karila, 2009). Tämä on nähtävissä myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta eli dokumentista, johon lasta kuunnellen kirjataan ylös lasta koskevat päätökset (Rintakorpi 2018, 35). Sen tarkoituksena on ohjata lapsen kasvatusta varhaiskasvatuksessa (Rintakorpi 2015), tuomalla esille se, miten toiminnan kautta tuetaan lapsen kehitystä ja oppimista. Kuitenkin ne usein sisältävät toiminnan sijasta kuvailua lapsesta ja hänelle asetetuista tavoitteista. (Repo ym. 2019, 130.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksella pyritään tuomaan tietoa siitä, kuinka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) velvoittava pedagoginen dokumentointi ilmenee varhaiskasvatuksessa ja miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat sen käsittävät. Tutkimus tavoittelee ajankohtaista tietoa varhaiskasvatuksen laadusta tuomalla esiin varhaiskasvatuksen opettajien toimintatapoja työssään suunnitellessaan, arvioidessaan ja kehittämässään varhaiskasvatusta.

Dokumentointia on varhaiskasvatuksessa käytetty jo kauan muun muassa lasten teosten ja haastattelujen muodossa. Digitalisaation myötä valokuva- ja videodokumentit ovat myös yleistyneet. Pedagoginen dokumentointi terminä käsittää sen, miten erilaisia dokumentteja voidaan reflektoida ja tätä kautta kehittää toimintaa yhdessä lasten ja heidän huoltajien kanssa (Dalberg & Moss 2007; Lenz Taguchi 2000, 110). Pedagogisen dokumentoinnin avulla saadaan tietoa lasten elämästä, kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista konkreettisesti. Sen avulla on tarkoitus toteuttaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2018, 37.)

Tutkimuksen aihe antaa mielenkiintoisen tarkastelukohdan lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, koska aiempien tutkimusten mukaan pedagoginen dokumentointi nähdään lasten toiminnan näkyväksi tekemisenä. Tutkimuksen avulla kartoitetaan tietoa siitä, onko pedagoginen dokumentointi pääasiassa aikuislähtöistä toimintaa eikä näin ollen lapsia osallistava prosessi.

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta dokumentoinnista?

1.1 Mitkä tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin pedagogisesta dokumentoinnista?

2. Miten lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä puhutaan pedagogiseen dokumentointiin liittyen? Onko lapsen iällä vaikutusta pedagogisen dokumentoinnin prosessissa?

Tutkimus toteutettiin syksyn 2020 ja alkutalven 2021 aikana Länsi-Suomessa sijaitsevassa kaupungissa. Tutkimukseen osallistui 24 kaupungilla työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat tiettyyn kohdejoukkoon, joka valittiin etukäteen. Näin ollen puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä. (Vehkalahti 2014, 46.)

Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät 0–6-vuotiaiden lasten kanssa. Tutkimuslupa hyväksyttiin kaupungin tasolla ja tämän lisäksi jokainen osallistuja antoi erikseen luvan kyselylomakkeen välityksellä. Haastateltavat allekirjoittivat myös kirjallisen suostumuslomakkeen haastatteluun osallistumisesta. Vapaaehtoisuus ja riittävä tiedon saaminen kuuluvat hyviin tutkimuskäytänteisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Jokaisella tutkimukseen osallistujalla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta tahtoessaan. Osallistujille annettiin myös ennen osallistumista tietoa tutkimuksen aiheesta ja tutkimusmenetelmistä. Tutkimus sopii tyyliltään sekä kartoittavaksi että kuvailevaksi tutkimukseksi. Kartoittava tutkimus pyrkii keräämään tietoja aiheesta, jota on vasta vähän tutkittu ja löytämään uusia näkökulmia. Kuvailevalla tutkimuksella taas tarkoitetaan tutkittavan aiheen keskeisten piirteiden esille tuomista. (Vilka 2007, 20.)

4.1 Mixed methods tutkimusmenetelmänä

Tässä tutkimuksessa käytetään sekä laadullisia eli kvalitatiivisia että määrällisiä eli kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Näin ollen tutkimusmenetelmänä on käytetty mixed methodsia. Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa osassa. Kaksiosainen tutkimus ja samalla monimenetelmällinen tutkimus antaa kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori 2015, 124–129). Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen menetelmä täydentävät toisiaan, joten tutkimuksessa käytettiin pääasiassa kvantitatiivista kyselylomaketta edeltämään kvalitatiivisia haastatteluita. Creswell (2011, 271) toteaa, että mixed methodsissa kahden eri tutkimusmuodon samanaikainen tai peräkkäinen hyödyntäminen täydentävät toinen toisiaan.

Mixed methods metodologia yhdistää kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Monimenetelmällisyys mahdollistaa laajan ja syvällisen tarkastelun tutkimusongelmaan. (Creswell 2011, 271; Pitkäniemi 2015.) Mixed methodsin myötä tutkimuksessa voidaan yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vahvuuksia ja asettaa sellaisia tutkimusongelmia, jota kumpikaan lähestymistapa ei yksistään ratkaise (Creswell 2011, 271; Tuomi & Sarajärvi 2018). Mixed methods mahdollistaa tutkittavan ilmiön kannalta keskeisten ja oleellisten tutkimuskysymysten asettamisen ja tuo moniulotteisempia tuloksia kuin monometodinen tutkimus (Pitkäniemi 2015). Aaltio ja Puusa (2020) määrittelevät mixed methods tutkimuksen etukäteen suunniteltuna määrällisen ja laadullisen menetelmien yhdistämisenä. Mixed methods lähestymistapa ei väitä vain määrällisen tai laadullisen lähestymistavan valinnan olevan jossakin tutkimuksessa huono vaihtoehto. Se ei myöskään poista määrällisen ja laadullisen tutkimuksen kahtiajakoa ja jättää ottamasta kantaa lähestymistapojen paremmuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Mixed methodsia ei suoraan voi liittää triangulaation periaatteeseen, koska metodologinen triangulaatio käsittää yleisellä tasolla metodeita eikä kohdistu juuri määrällisiin ja laadullisiin metodeihin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Vilka (2015, 70) kuitenkin määrittelee määrällisen ja

laadullisen tutkimusmenetelmän yhdistämisen triangulaatioksi ja nimeää sen käsitteellä metoditriangulaatio.

Triangulaatio

Triangulaation periaate perustuu useiden keinojen käyttämiseen tutkimuksessa, joiden myötä tutkimuksen luotettavuus lisääntyy (Aaltio & Puusa 2020; Greene, Caracelli & Graham 1989, 256; Moran-Ellis ym. 2006). Eskola ja Suoranta (1998) perustelevat myös triangulaation lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, koska monimenetelmällisessä tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan useasta näkökulmasta. Moran-Ellis ja muut (2006) kuitenkin toteavat, että triangulaatiota tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä pidetään kiisteltyinä, mutta nostavat myös esille näkökulman, jonka mukaan triangulaatio lisää ymmärrystä ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä useiden menetelmien ja aineistojen avulla.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille määritelmän, jonka mukaan triangulaatio on keino lisätä tutkimuksen laajuutta ja syvyyttä. Monimenetelmällisessä tutkimuksessa triangulaation periaate ilmenee siinä, että useiden menetelmien käyttö aineiston analyysissä mahdollistaa parempien tutkimustulosten ja tulkintojen saavuttamisen. (Aaltio & Puusa 2020; Eskola & Suoranta 1998.) Greene ja muut (1989) toteavat, että yhden metodin käyttäminen tutkittavan ilmiön tarkastelussa tuo väistämättä vääristyneitä ja rajoittuneita tuloksia, kun taas triangulaation hyödyntäminen tutkimuksessa kumoo ne.

Tässä tutkimuksessa esiintyy aineisto-, teoria- ja menetelmätriangulaatiota.

Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useiden aineistojen hyödyntämistä tutkimuksessa (Aaltio & Puusa 2020; Vilka 2015, 70). Tutkimuksen aineisto koostuu kysely- ja haastatteluaineistosta ja tutkimuksessa pyrittiin täydentämään haastatteluilla kyselystä saatuja tietoja. Teoriatriangulaatio on useiden teorioiden hyödyntämistä tutkimusaineistoja tulkittaessa (Aaltio & Puusa 2020; Eskola & Suoranta 1998). Kyselylomake muodostettiin useiden teorioiden pohjalta ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys myötäilee kirjallisuuskatsausta. Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan useiden aineistonkeruumenetelmien hyödyntämistä tietoja kerätessä (Aaltio & Puusa 2020). Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät valikoituivat kyselylomakkeeksi ja laadullisiksi haastatteluiksi. Useamman triangulaatiotyypin käyttämistä tutkimuksessa kutsutaan monitriangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi 2018).

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä ja näkemyksistä pedagogiseen dokumentointiin. Fenomenografinen tutkimusote kuvaa tämän tyylistä tutkimusasetelmaa hyvin, koska sen tavoitteena on tuoda esille ihmisten erilaisia käsityksiä ja tapoja ymmärtää, kokea ja tulkita ilmiöitä (Orgill 2012; Rissanen 2006).

Fenomenografinen tutkimusote liitetään laadulliseen tutkimukseen ja perustuu näkemykseen, että ihmisten käsitykset eroavat toisistaan (Rissanen 2006). Näin ollen tässä tutkimusotteessa keskitytään siihen, miten ihmisryhmien käsitykset eroavat toisistaan (Orgill 2012).

Fenomenografinen tutkimus määritellään kahdelle tasolle. Ensimmäinen taso on erilaisten tapojen ja käsitysten hahmottaminen. Toisella tasolla tulkitaan käsityksiä ja niiden merkityksiä sekä otetaan tarkasteluun mukaan tutkittavien kokemukset ja ajattelu. (Rissanen 2006.) Myös Orgill (2012) toteaa, ettei pelkästään ihmisten käsitysten tunnistaminen riitä, vaan käsitykset tulisi luokitella kategorioihin.

Tyypillisiä fenomenografisen tutkimusotteen aineistoja ovat laadulliset haastatteluaineistot, joista pyritään löytämään erilaisia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja (Rissanen 2006).

Fenomenografinen tutkija ei siis pyri kuvailemaan itse tutkittavaa ilmiötä, vaan ihmisten käsityksiä kyseisestä ilmiöstä (Orgill 2012). Tutkijan tulee kiinnittää huomiota siihen, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. Eli haastatteluaineistoa ei tulisi irrottaa kontekstistaan, koska tällöin ilmiötä saatetaan tarkastella liian yleisellä tasolla. (Rissanen 2006.)

Fenomenografinen tutkija pyrkii tuomaan esille käsityksiin liittyvän kontekstin. Kontekstiin yhdistäminen on tutkimuksen kannalta oleellista, koska fenomenografisessa tutkimusotteessa uskotaan ihmisten kokemusten aina olevan yhteydessä tapahtumatilanteisiin ja asiayhteyksiin. Näin ollen tutkimuksen myötä tutkijalle saattaa avautua uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Rissanen 2006.)

4.3 Aineistonkeruu

Heikkilä (2014) määrittelee Survey-tutkimuksen suunnitelmalliseksi kysely- ja haastattelututkimukseksi. Creswell (2014, 13–14) mukaan Survey-tutkimuksella haetaan vastauksia ihmisten erilaisiin näkemyksiin. Nämä molemmat määritelmät sopivat tyyliään tähän tutkimukseen. Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui kahdessa osassa. Ensimmäinen osa aineistoa kerättiin kyselylomakkeella ja toinen osa haastatteluiden avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat teoksessaan esille sekä kyselyn että haastattelun metodeina, joiden avulla

voidaan kysymällä selvittää haluttuja tietoja ihmisistä. He esittelevät Eskolan (1975) esiin tuoman määritelmän kyselyn ja haastattelun eroista. Määritelmän mukaan haastattelussa tutkija esittää tiedonantajalle kysymyksiä ja merkitsee saamansa vastaukset ylös. Kyselyssä tiedonantaja toimii itse tietojen ylös kirjaajana eli menetelmien erot liittyvät tiedonantajan toimintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

4.3.1 Kysely

Kysely on aineistonkeruu menetelmänä hyvä, koska sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto sekä osallistujien näkökulmasta että sisällöllisesti (Hirsjärvi ym. 2015, 193–204). Tässä tutkimuksessa kyselyllä kartoitettiin varsinkin sisällöllisesti laajaa tutkimusaineistoa. Borg (2021) toteaa, että onnistunut kyselylomake edellyttää tutkijalta laajaa tietämystä tutkimukseen osallistujien kiinnostuksesta, ajasta ja taidoista vastata kyselyyn. Vilka (2007,71) tuo esille Alkulan ja muiden (1995) määritelmän, jonka mukaan hyvä kyselylomake muodostaa juonellisen tarinan, jonka sekä tutkija että tutkimukseen osallistuja ymmärtävät samalla tavalla. Oleellista on, että kyselylomake muodostuu sisällöllisesti oikeista kysymyksistä ja ne esitetään tilastollisesti sopivalla tavalla (Vehkalahti 2014, 20). Kyselyn avulla voidaan kerätä tietoa käsityksistä, mielipiteistä, tosiasioista, arvoista ja tiedoista. (Hirsjärvi ym. 2015, 193–204.)

Kyselylomaketta laatiessa on huomioitava tutkimuksen kohderyhmä, jotta osallistujilla on mahdollisuus hyödyntää tietotaitoaan kyselyssä. On myös tärkeää huomioida, että kysymykset tulisivat olla niin selkeästi ja tarkkaan laadittuja, että ne ovat ymmärrettävissä vain yhdellä tavalla. Kysymysten tulisi olla lyhyitä, sisältää kerrallaan vain yhden asiasisällön sekä mitata koko ajan tutkimuksen keskeisiä asioita. Täsmällinen ja yksimerkityksellinen kysely tuottaa luotettavia tutkimustuloksia. (Borg 2021; Vilka 2007, 77.) Jokainen vastaaja vastasi tismalleen samanlaiseen kyselylomakkeeseen eli kyselylomake oli Hirsjärven ja kollegojen (2015, 193–204) mukaisesti standardoitu eli vakioitu.

Alkuperäinen kyselylomake sekä muistutukset vastaamisesta välitettiin jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla sähköpostitse. Kyselylomakkeen mukana jokaiselle vastaajalle lähetettiin saatekirje. Tähtinen, Laakkonen ja Broberg (2020, 30) tuovat esille Tuckmanin (1988, 245) määritelmän, jonka mukaan saatekirjeellä ilmoitetaan osallistujille tutkimuksen tavoite ja tuodaan esille tutkimukseen osallistujien yksityisyyden säilyttäminen. Saatekirjeellä pyritään motivoimaan vastaajia osallistumaan tutkimukseen (Tähtinen ym. 2020, 30). Kyselylomaketta testattiin kahdellakymmenellä varhaiskasvatuksen alalla työskentelevällä

henkilöllä. Testaamisella kartoitetaan vastaamisen kestoa, lomakkeen toimivuutta ja kysymysten selkeyttä (Heikkilä 2014). Testauksen jälkeen kyselylomaketta muokattiin palautteen avulla. Tähtinen ja muut (2020, 26) toteavat kyselylomakkeen testauksen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja tarkkuutta.

Kyselylomake sisälsi sekä laadullisia että määrällisiä kysymyksiä. Laadulliset kysymykset esiintyivät kyselyssä avoimina kysymyksinä. Määrälliset kysymykset olivat joko monivalintoja tai likert-asteikkoja. Monivalintakysymysten avulla tutkimusaineisto pysyy rajattuna ja se on luotettavaa ja helposti käsiteltävää. (Hirsjärvi ym. 2015, 193–204). Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot perustuvat teoretietoon. (Vilka 2007, 67). Niissä tulee huomioida se, että vastausvaihtoehdot poissulkevat toisensa (Borg 2021; Vehkalahti 2014, 24). Vastaajan näkökulmasta monivalintakysymykseen on helpompi vastata kuin avoimiin kysymyksiin, koska vastausvaihtoehdot auttavat vastaajaa hahmottamaan kyseessä olevaa asiaa (Heikkilä 2014; Hirsjärvi ym. 2015, 193–204). Osa monivalintakysymyksistä olivat sekamuotoisia kysymyksiä eli vastaajalle annettiin myös vaihtoehto ”*muu, mikä?*”. Vilka (2007, 69) toteaa sekamuotoisten kysymysten käytön olevan perusteltua silloin, kun epäillään, onko kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja otettu huomioon.

Likert-asteikot ovat kysymyspatteristoja, joiden avulla voidaan selvittää vastausvaihtoehtoiltaan yhteneviä kysymyksiä (Borg 2021). Likert-asteikot perustuvat väittämiin, joista vastaaja valitsee vastauksen oman näkemyksensä mukaan. Vaihtoehdot mittaavat sitä, kuinka voimakkaasti vastaaja on samaa tai eri mieltä väitteen kanssa. Näin ollen Likert-asteikkoa käytetään usein mielipideväittämissä. (Heikkilä 2014; Hirsjärvi ym. 2015, 193–204; Paaso 2021.) Kyselylomakkeen likert-asteikot olivat seitsemän portaisia ja sisälsivät vastausvaihtoehdot täysin samaa mieltä, samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en osaa sanoa/ ei mielipidettä, jokseenkin eri mieltä, eri mieltä ja täysin eri mieltä. Keskimmäiseksi vaihtoehdoksi asetettiin ”*en osaa sanoa/ ei mielipidettä?*”, jotta vastaajalle mahdollistui myös vaihtoehto, jos hän ei osaa tai halua antaa mielipidettään ilmi. Vehkalahti (2014, 36) toteaa tällaisen vastauksen olevan tutkimuksen kannalta oleellisempi kuin vastaamatta jättäminen. Borg (2021) toteaa, että ”*en osaa sanoa?*” vaihtoehdolla vältetään vastaajien mahdollinen turhautuminen.

Avointen kysymysten avulla voidaan selvittää vastaajien syvempiä näkemyksiä kyseisestä aiheesta, koska ne eivät rajaa vastausta ennakoituihin vastausvaihtoehtoihin. Avoimet

kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden ilmaista näkemyksensä omin sanoin, tuoda ilmi mitkä asiat ovat vastaajasta keskeisiä sekä osoittaa vastaajan tietämyksen todellisuudessa. (Hirsjärvi ym. 2015, 193–204.) Avoimet kysymykset ovat välttämättömiä silloin, kun etukäteen ei voida määrittää vastausvaihtoehtoja niiden runsauden tai vaikean rajaamisen vuoksi. Niiden avulla voi saada myös tutkimuksen kannalta oleellista tietoa, jos vastauksista ilmenee asioita, joita kyselylomakkeessa ei ole osattu huomioida. (Vehkalahti 2014, 25.) Avoimien kysymysten tavoitteena ovat spontaanit mielipiteet. (Vilka 2007, 67). Niiden avulla voidaan pyytää perusteluita ja arviointeja, jotka täsmentävät monivalintojen vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2015, 193–204.) Avointen kysymysten haasteina pidetään sanallisten vastausten luokittelua ja vastausten katoa (Heikkilä 2014).

Kyselylomake sisälsi niin sanottuja filtterikysymyksiä, joiden avulla kysely kohdentui kysymään vastaajan kannalta oleellisia asioita. Borgin (2021) mukaan filtterikysymykset vähentävät virheitä lomakkeen täytössä. Niiden lisäksi kyselylomakkeessa oli negaatiokysymyksiä, joilla kysytään asioita päinvastaisesti. Vehkalahti (2014, 65) toteaa näiden olevan tyypillisiä likert-asteikoissa.

Kyselyn sisältö

Kysely jakaantui neljään osioon, jotka erottuivat toisistaan otsikoiden avulla. Otsikointi selkeyttää ja tuo kyselylomakkeeseen loogisuutta. Kyselylomakkeen selkeästä ulkoasusta hyötyvät sekä vastaajat että tutkija itse. (Borg 2021.) Kyselyn alussa tuotiin esille lyhyesti kyselyn tarkoituksesta, aiheesta, luottamuksellisuudesta ja kestosta. Borg (2021) toteaa, että internet-kyselyiden vastaustaika tulisi olla maksimissaan 15–20 minuuttia, jotta vastaajien kiinnostus kyselyyn osallistumisesta säilyy. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen vastaaminen kesti noin 15 minuuttia.

Kyselyn ensimmäinen osio koostui taustakysymyksistä, joiden avulla selvitettiin tietoja vastaajien työkokemuksesta, koulutustaustasta, lapsiryhmän ikäjakaumasta, jossa tällä hetkellä työskentelee sekä mahdollisesta lisäkoulutuksesta pedagogiseen dokumentointiin. Taustamuuttuja ”*koulutustausta*” sisälsi aluksi vaihtoehdot ”*sosionomi*”, ”*kasvatustieteen kandidaatti*”, ”*kasvatustieteen maisteri*” ja ”*muu, mikä*”. Palautteen myötä kyselyyn lisättiin vielä vaihtoehto ”*lastentarhanopettaja (valmistunut ennen 1995)*” Taustamuuttujalla lasten ikäjakaumasta oli tarkoitus mahdollistaa vertailu eri ikäisten lasten kanssa työskentelevien vastausten välille. Vastaajilla oli myös mahdollisuus kertoa lisäkoulutuksen annista avoimella kysymyksellä. Ensimmäinen osio sisälsi kysymykset 1–5.

Kyselyn sisältö oli jaoteltu dokumentointiin ja pedagogiseen dokumentointiin, jotta käsitteiden vertailu varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan mahdollistui. Kyselyn toinen osio käsitteli dokumentointia. Vastaajilla oli mahdollisuus omin sanoin määritellä dokumentointia. Kysymyksessä seitsemän vastaaja sai valita listasta dokumentteja, joita työssään käyttää. Listan viimeisenä vaihtoehtona oli myös kohta ”*muuta, mitä*”, jolla huomioitiin mahdolliset puutteet listauksesta (kts. Vilka 2007, 69). Kysymys kahdeksan selvitti vastaajien käsityksiä dokumentoinnista seitsemänportaisen Likert-asteikon avulla. Väitteet pohjautuivat teoreettisessa viitekehyksessä esille tuotuihin teorioihin (mm. Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017).

Kyselyn kolmas osio keskittyi pedagogiseen dokumentointiin. Otsikoinnin avulla oli tarkoitus tehdä mahdollisimman selkeästi näkyville siirtymä dokumentoinnin käsittelemisestä pedagogiseen dokumentointiin. Kysymyksessä yhdeksän kartoitettiin vastaajien tietämystä pedagogisen dokumentoinnin käsitteestä. Kysymys kymmenen antoi vastaajille mahdollisuuden määritellä pedagoginen dokumentointi omin sanoin. Näin ollen kysymykset kuusi ja kymmenen olivat molemmat määritteleviä kysymyksiä, jotta vastauksia voisi vertailla keskenään.

Kysymys 11 koostui seitsemän portaisesta Likert-asteikosta, jossa kysyttiin vastaajien käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista. Väitteet pohjautuivat teoreettisen viitekehyksen mukaan pedagogisen dokumentoinnin keskeisiin teemoihin (mm. Opetushallitus 2018). Kysymyksen 12 tarkoituksena oli selvittää, kuinka usein pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan pedagoginen dokumentointi tulisi olla jatkuvaa prosessia. Kysymyksessä 13 selvitettiin, millainen ymmärrys vastaajilla oli pedagogisen dokumentoinnin tavoitteista. Keskeisiä asioita olivat muun muassa osallisuus, arviointi ja ymmärrys. Vastaajilla oli myös mahdollisuus tuoda lisää tavoitteita esille avoimessa vastauskentässä.

Kysymys 15 koostui Likert-asteikon muodossa väittämistä, jossa vastaajia pyydettiin vastaamaan heidän käsitystensä mukaisesti. Väitteet keskittyivät pääasiassa työntekijän mahdollisiin hyötyihin pedagogisesta dokumentoinnista. Kysymyksessä 16 tarkoituksena oli selvittää, miten vastaajien mielestä pedagoginen dokumentointi eroaa dokumentoinnista. Kysymys mahdollisti myös vertailun aiempien (K6 ja K10) kysymyksiä kanssa.

Viimeinen osio keskittyi pedagogiseen dokumentointiin osana varhaiskasvatuksen työtä. Osion tarkoituksena oli kartoittaa tietoa siitä, miten pedagoginen dokumentointi vaikuttaa

työntekijöiden henkilökohtaiseen näkökulmaan. Kysymyksessä 17 vastaajalta kysyttiin ”*Koetko pedagogisen dokumentoinnin hyödylliseksi oman työsi kannalta?*”. Riippumatta vastauksesta, vastaajalle avautui avoin vastauskenttä, johon vastaustaan sai perustella.

Kysymys 20 oli kyselyn neljäs Likert-asteikollinen kysymyspatteristo, jossa selvitettiin sekä työntekijän henkilökohtaiseen näkökulmaan että yhteisölliseen näkökulmaan liittyen vastaajien käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista.

Kysymyksessä 21 tarkasteltiin, kuinka hyvin pedagoginen dokumentointi on sulautunut osaksi varhaiskasvatuksen työtä eli kuinka luontevaksi varhaiskasvatuksen opettaja käsittää pedagogisen dokumentoinnin omassa työssään. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017, 16) toteavat pedagogisen dokumentoinnin tuovan positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatuksen työhön. Avoimen kysymyksen avulla selvitettiin, miten pedagoginen dokumentointi tukee varhaiskasvatuksen työntekijän ammatillista toimintaa ja osaamista. Kysymyksessä 23 ja 24 annettiin vastaajalle mahdollisuus kertoa mahdollisista muista varhaiskasvatuksen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen työvälineistä. Kysymyksessä 25 vastaaja sai tuoda esille vielä vapaasti asioita, joita pedagoginen dokumentointi toi mieleen. Lopuksi kyselyssä pyydettiin lupaa käyttää vastausta osana tutkimusta sekä annettiin mahdollisuus jättää yhteystiedot, jos vastaaja haluaa osallistua toiseen tutkimuksen osaan eli haastatteluun.

4.3.2 Haastattelu

Tutkimuksen toinen vaihe, haastattelu, on käytetyin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmä (Hirsjärvi ym. 2015, 204–212; Puusa 2020; Savin-Baden & Major 2013, 357). Haastattelulla pyritään aina johonkin päämäärään, jota tutkimuksen tavoite määrittää (Ruusuvoori & Tiitula 2009). Puusa (2020) toteaa, että haastattelun avulla on tarkoitus tuottaa aineistoa, jonka pohjalta voi tehdä uskottavia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, joten se on joustava menetelmä, jonka avulla aineiston keruuta voi säädellä tilanteen vaativalla tavalla. Haastateltavalla on mahdollisuus tuoda omia näkemyksiään vapaasti esille haastattelun aikana toimimalla aktiivisena osallistujana. (Hirsjärvi ym. 2015, 204–212; Wilson 2014.)

Haastattelussa osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998; Puusa 2020). Haastattelut perustuvat kahden yksilön väliseen mahdollisimman luonnolliseen keskusteluun (Savin-Baden & Major 2013, 357) eli haastatteluaineistot koostuvat siis haastateltavan ja haastattelijan yhteistyöstä (Hyvärinen 2017). Luottamuksellinen haastattelu on kaksijakoinen, jossa haastattelijan tehtävä on yhtäältä haastatella ja toisaalta keskustella empaattisesti.

Empaattisuus synnyttää luottamusta haastattelussa. (Ruusu vuori & Tiitula 2009). Tässä tutkimuksessa haastattelut tapahtuivat Zoom-sovelluksen kautta. Molemmilla osapuolilla oli kamerat päällä, joten tutkija ja haastateltava näkivät toisensa, jolloin vuorovaikutusta oli helpompi muodostaa.

Tässä tutkimuksessa haastattelut nauhoitettiin, jotta jälkikäteen voidaan palata tilanteeseen uudestaan ja tutkia sen vuorovaikutusta useammasta näkökulmasta. Usein haastattelija kiinnittää haastattelutilanteessa huomiota haastateltavan käytökseen, vaikka yhtä oleellista on huomioida myös haastattelijan käytös haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat molempien osapuolten toiminta. (Ruusu vuori & Tiitula 2009.)

Haastattelutilanteessa tutkijan ei tarvitse ennakoida kaikkea, koska haastattelun aikana hän voi esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, korjata väärinkäsityksiä sekä pyytää selventämään vastauksia tarvittaessa (Hirsjärvi ym. 2015, 204–212; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelutilanteessa tutkijan tulee pysyä neutraalina, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia (Hirsjärvi ym. 2015, 204–212; Ruusu vuori & Tiitula 2009; Wilson 2014). Haastateltava saattaa muokata vastaustaan sosiaalisesti suotavaksi, joten tutkijan taidoilla tulkita kulttuurisesti vaikuttavia seikkoja on merkitystä. Haastattelu on aina tilanne- ja kontekstisidonnainen kokonaisuus. (Hirsjärvi ym. 2015, 204–212.) Kvale (1996) määrittelee hyvän haastattelijan olevan muun muassa tietäväinen, selkeä ja järjestelmällinen. Näillä hän tarkoittaa sitä, että haastattelija ymmärtää tutkittavan aiheen sanastoa, käyttää haastattelussa tilanteeseen sopivaa kieltä eli välttää ammattikieltä ja lyhenteitä. Lisäksi haastattelija selittää haastattelun päämäärät selkeästi ja antaa haastateltaville mahdollisuuden kysyä tarvittaessa täsmennyksiä. (Kvale 1996.)

Haastattelun keskeisenä asiana pidetään sitä, että haastattelutilanteessa yritetään saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tämän vuoksi haastateltavalle kannattaa antaa tietoja tutkimuksen aiheesta ja teemoista etukäteen. Myös tutkimuksen eettisyyden vuoksi haastateltavan tulisi saada tietoa tutkimuksesta ennen haastattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Haastattelu alkaa haastateltavan ja haastattelijan yhteisestä sopimuksesta. Haastattelun alussa luottamusta ja vuorovaikutusta lisätään tuomalla esiin haastattelun kulkua sekä tavoitteita. Haastattelutilanteen luottamuksellisuutta pidetään yllä osoittamalla kiinnostusta haastateltavaan. (Ruusu vuori & Tiitula 2009.)

Puolistrukturoidun haastattelun määritelmässä on eroavaisuuksia ja ristiriitoja tutkijoiden välillä. Hirsjärvi ja muut (2015, 204–212) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että

puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun aihepiirit ovat etukäteen tiedossa, mutta kysymysten muodot ja järjestykset muovaantuivat haastattelun aikana. Puusa (2020) toteaa taas, että puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun runko on etukäteen muodostettu eli haastattelun etenemisestä on muodostettu etukäteen kysymysluettelo. Eskola & Suoranta (1998) määrittelevät puolistrukturoidun haastattelun sisältävän jokaiselle haastattelijalle samat kysymykset, joihin haastateltava saa vastata omin sanoin. Savin-Baden ja Major (2013, 359) lisäävät edelliseen määritelmään vielä sen, että riippuen haastateltavan reaktioista, tutkija voi esittää lisäkysymyksiä.

Wilson (2014) toteaa, että puolistrukturoitu haastattelu pyrkii keräämään systemaattisesti tietoa tutkittavan ilmiön keskeisistä asioista, mutta sallii myös uusien seikkojen nousta esille tutkimuksen aikana. Tässä tutkimuksessa puhun puolistrukturoidusta haastattelusta, jolla tarkoitan sitä, että haastattelukysymykset oli etukäteen muodostettu, haastattelu oli jaettu kolmeen näkökulmaan ja tutkijalla oli mahdollisuus tarvittaessa esittää haastattelun aikana tarkentavia kysymyksiä.

Puusa (2020) ja Wilson (2014) toteavat puolistrukturoidun haastattelun eduksi sen, että haastattelusta saattaa ilmetä myös asioita, joita tutkija ei osannut etukäteen ottaa huomioon. Sen lisäksi puolistrukturoidun haastattelun etuna pidetään sitä, että haastattelussa tutkijan on mahdollista ohjata keskustelua kohti tutkimuksen keskeisiä asioita. Puolistrukturoidun haastattelun heikkoutena pidetään sitä, että jos tutkijalla ei ole riittävästi taustatietoja tutkittavasta aiheesta hän ei saa kerättyä haastattelun avulla yksityiskohtaista tietoa. (Wilson 2014.) Tässä tutkimuksessa ei tätä ongelmaa ilmennyt, koska tutkijan koulutustausta vastasi haastateltavien koulutustaustaa ja tutkijalla oli vahva teorian tieto tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen tutkijalla oli hyvät valmiudet tutkia kyseistä kohdejoukkoa. Wilson (2014) nostaa esille myös sen, että puolistrukturoidun haastattelun pitäminen johdonmukaisena on vaativaa.

Haastattelun ajankohdat sovittiin joko puhelimitse tai sähköpostitse ja jokaiselle haastattelulle varattiin aikaa tunti. Haastateltavalle lähetettiin suostumuslomake haastatteluun osallistumisesta, jossa pyydettiin myös lupaa haastattelun nauhoitukseen litterointia varten. Suostumuslomake tuli palauttaa tutkijalle ennen haastattelun alkua. Haastateltava sai ennen haastattelutilannetta tietoonsa haastattelun aiheen, kysymysten määrän ja tietosuojalomakkeen, josta selviää yksityiskohtaiset seikat tutkimuksesta. Haastateltavalle on myös tärkeää tuoda ilmi haastattelun lähenevä lopetus, kertoa miten tutkimus etenee jatkossa ja kiittää haastattelusta (Ruusuvuori & Tiitula 2009).

Haastattelun sisältö

Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja eli haastattelurunko oli muodostettu ennen haastatteluja, mutta haastattelun aikana tutkija voi tarvittaessa kysellä tarkentavia kysymyksiä haastateltavalta (mm. Hirsjärvi ym. 2015, 204–212; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Haastattelun runko muodostui osittain kyselyn tulosten perusteella ja haastattelujen tavoitteina oli tarkentaa ja täsmentää kyselystä saatuja tuloksia. Tämän vuoksi asiat, jotka eivät nousseet kunnolla esille kyselystä olivat haastattelun keskiössä.

Haastattelu koostui 15 kysymyksestä ja jakaantui kolmeen osa-alueeseen, jotka olivat henkilökohtainen näkökulma, lasten näkökulma ja yhteisöllinen näkökulma. Ensimmäinen osa-alue eli henkilökohtainen näkökulma koostui neljästä kysymyksestä. Ensimmäisen kysymyksen ”*Mitä käsite pedagoginen dokumentointi tuo mieleesi?*” tarkoituksena oli hahmottaa yleisesti haastateltavan käsityksiä pedagogisesta dokumentoinnista. Toisessa kysymyksessä selvitettiin haastateltavan omaa mielipidettä siitä, miten hän itse hallitsee pedagogisen dokumentoinnin. Kolmannen kysymyksen avulla selvitettiin tyytyväisyyttä itse tuotettuun pedagogiseen dokumentointiin. Toisen ja kolmannen kysymyksen avulla voitiin vertailla haastateltavan kokemuksia omista taidoistaan ja lopputuloksesta pedagogisen dokumentoinnin prosessiin. Kysymyksessä neljä selvitettiin, millaisia toiveita pedagogiseen dokumentointiin liittyy.

Toinen osa-alue eli lapsen näkökulma muodostui kuudesta kysymyksestä. Kysymykset viisi ja kuusi keskittyivät lapsen osallisuuteen ja lapsilähtöisyyteen, joten ne liittyivät suoraan tutkimuskysymykseen ”*Miten lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä puhutaan pedagogiseen dokumentointiin liittyen?*”. Kysymys seitsemän kartoitti tietoa siitä, miten huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö liitetään pedagogiseen dokumentointiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) toteavat pedagogisen dokumentoinnin olevan keino, jonka avulla huoltajat voivat osallistua toiminnan suunnitteluun, arviontiin ja kehittämiseen.

Kysymys kahdeksan ei suoraan liity pedagogiseen dokumentointiin, vaan siinä kartoitetaan lähemmin lasten osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä. Pedagogisella dokumentoinnilla pyritään lapsilähtöiseen ja osallisuutta tukevaan toimintaan (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10–13). Kysymys yhdeksän ”*Miten lasten ikä vaikuttaa pedagogisen dokumentoinnin prosessiin?*” kartoittaa vastauksia tutkimuskysymykseen ”*Millä tavalla lapsen ikä näkyy varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa pedagogisen dokumentoinnin prosessiin*”

liittyen?”. Kysymyksen yhdeksän yhteydessä jokaisen haastattelun aikana tutkijan tuli esittää tarkentavia kysymyksiä. Alkuperäiset vastaukset olivat niin laajoja tai sivuuttivat kysymystä niin, ettei vastaajan vastaus tullut selkeästi esille. Kysymys kymmenen liittyi lähemmin käsitteeseen dokumentointi. Haastateltavilta kysyttiin, miten paljon lapset itse saavat osallistua dokumentointiin.

Viimeinen osa-alue eli yhteisöllinen näkökulma muodostui viideltä kysymyksestä. Haastattelutilanteessa tutkija ohjasi haastateltavia pohtimaan asioita sekä oman tiiminsä että koko yksikön kannalta. Kysymys 11 selvitettiin, mistä pedagogiseen dokumentointiin liittyvistä asioista varhaiskasvatuksessa keskustellaan sekä tiimin että päiväkodin johtajan kanssa. Kysymys 12 täsmensi edellistä kysymystä kartoittaen varhaiskasvatusyksiköiden kehittämiskäytänteitä pedagogisen dokumentoinnin avulla. Kysymys 13 ” *Millaisia ristiriitaisuuksia pedagogiseen dokumentointiin voi liittyä? Oletko itse kohdannut jotakin ristiriitoja?*” pyrki täsmentämään kyselyssä esiin nousseita haasteita pedagogisesta dokumentoinnista. Kysymys 14 kartoitti tietoa pedagogisen dokumentoinnin ilmentymisestä varhaiskasvatuksen arjessa. Viimeinen kysymys ” *Tuleeko pedagogisesta dokumentoinnista mieleesi vielä jotain, mistä ei olla keskusteltu?*” antoi haastateltavalle mahdollisuuden kertoa halutessaan vapaasti asioita, jotka hänen mielestään liittyvät keskeisesti pedagogiseen dokumentointiin, mutta ei otettu huomioon haastattelun aikana.

4.4 Aineiston kuvaus

Kysely aineisto koostui (N=24) varhaiskasvatuksen opettajien vastauksesta kyselyyn sekä kolmesta varhaiskasvatuksen opettajien haastattelusta. Alla olevasta taulukosta 1 selviää, miten vastaajien työkokemus, koulutustausta, tämänhetkisen lapsiryhmän ikäjakauma sekä lisäkoulutus pedagogisesta dokumentoinnista jakautuivat.

Taulukko 1 Taustamuuttujat

Vastaajat (N=24)		f(n)	f(%)
Työkokemus	alle vuoden	1	4
	1–2 vuotta	3	13
	3–5 vuotta	1	4
	5–10 vuotta	2	8
	10–20 vuotta	11	46
	yli 20 vuotta	6	25
Koulutustausta	Sosionomi	5	21
	Kasvatustieteen kandidaatti	10	42
	Kasvatustieteen maisteri	2	8
	Lastentarhanopettaja (valmistunut ennen 1995)	5	21
	Muu	2	8
Lasten ikä	alle kolmevuotiaat	6	25
	3–5-vuotiaat	7	29
	muu	11	46
Lisäkoulutus	kyllä	13	54
	ei	10	42
	N/A	1	4

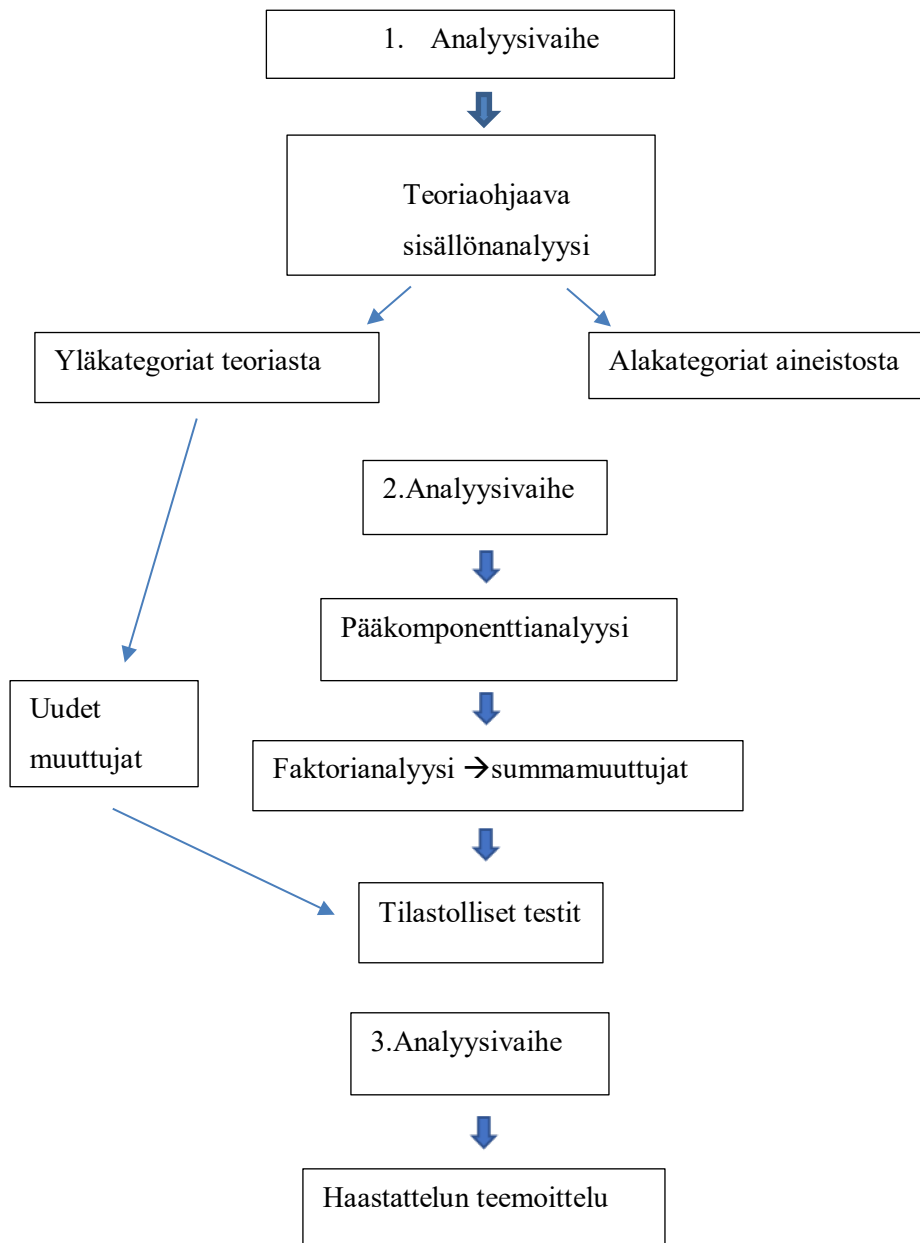
Kysely on avattu vastaajien toimesta 103 kertaa. Näistä noin viisi olivat tutkijan avaamia tarkistuksia. Kyselyn linkki on siis avattu 98 kertaa eli vastausprosentti vastausten määrään on 24,5 %. Kyselyyn vastaaminen on aloitettu 34 kertaa, joten vastaamaan aloittavien määrä suhteessa vastausten määrään on 70,6 %. Vehkalahten (2014, 95–96) mukaan aineiston tavoitekokoon vaikuttavat useat asiat, joita ovat tiedonkeruun kustannukset, aikataulu, vastausprosentti ja vastausten laatu. Näin ollen vastausten laatua pidetään määrää tärkeämpänä seikkana ja todetaan pientenkin aineistojen analysoinnin olevan mahdollista. (Vehkalahti 2014, 95–96.)

Haastatteluaineiston oli tarkoitus alun perin koostua neljästä haastattelusta, mutta lopullinen haastatteluaineisto muodostui kolmen haastattelun pohjalta. Haastateltavat olivat varhaiskasvatuksen opettajia ja työskentelivät 3–6-vuotiaiden lasten kanssa. Haastattelut kestivät 13–21 minuuttia ja litteroitua aineistoa muodostui yhteensä kymmenen sivua. Haastattelujen tarkoituksena oli saada selville, millaisia näkemyksiä haastateltavilla oli

pedagogisesta dokumentoinnista. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) toteavat litteroinnin helpottavan aineiston hallintaa. Kallion (2021) mukaan litteroinnin tarkkuudeksi riittää asian ymmärtäminen, jos tarkoituksena on selvittää haastateltavien näkökulmia, mielipiteitä ja ymmärrystä jostakin ilmiöstä. Näin ollen litteroinnissa keskityttiin puheen sisältöön eli litteroinnissa ei huomioitu taukoja, takelutuksia tai muita yksityiskohtia.

4.5 Aineiston laadullinen analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tapahtui kolmessa vaiheessa. Kuviossa 2 on esitetty tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Kyselyaineiston avoimet kysymykset analysoitiin laadullisesti teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin. Kolmannessa vaiheessa analysoitiin tutkimuksen toisen osan aineisto eli haastatteluaineisto. Haastatteluaineisto analysoitiin teemoittelun avulla ja siinä hyödynnettiin määrällisessä aineistossa muodostuneita kolmea näkökulmaa. Haastatteluaineiston tarkoituksena oli täydentää ja tarkentaa kyselyaineistoa. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat useamman aineistonkeruumenetelmän käyttämisen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta sekä mahdollistavan laajempia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Tässä kappaleessa tarkastellaan tarkemmin aineiston laadullista analyysia.



Kuvio 2 Analyysit

Aineiston tutkiminen pitää sisällään luokittelun, analysoinnin sekä tulkinnan, jotka liittyvät toisiinsa ja yhdessä muodostavat tieteellistä tutkimusta (Ruusuvuori ym. 2010). Ronkainen (2013, 125) tuo esille tulkinnan pohjalta muodostuneiden havaintojen tarkastelun johonkin ideaan tai ajattelukehikkoon ja nimittää tätä luennaksi. Tässä tutkimuksessa tulkintojen ja tutkijan oman ajattelun yhdistymistä tuodaan esille johtopäätöksissä. Aineiston käsittely tapahtuu tutkimuskysymysten ja tutkijan tulkinnan ja valintojen välillä. Systemaattisuus ja selkeät toimintatavat edesauttavat tutkimuksen arviointia ja tuovat lukijalle esille tutkittavan ajatustyön kulun tuloksiin asti. (Ruusuvuori ym. 2010.)

Aineiston kysymykset pyrkivät kartoittamaan tutkimuskysymyksiä, mutta eivät suoraan vastaa niihin. Tämän takia aineistosta ei voida suoraan todeta tutkimuksen tuloksia.

Tutkimuskysymysten ja aineiston kysymysten lisäksi analyysissä käytetään analyttisiä kysymyksiä eli esitetään aineistolle kysymyksiä, joiden avulla aineistosta löydetään tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. (Hyvärinen 2017; Ruusuvuori ym. 2010.)

Aineistonkeruun yhteydessä tutkijan on hyvä pitää kirjaa aineistonkeruun vaiheista, aineiston keräämisen aikana syntyneistä ajatuksista, havainnoista ja tulkinnoista, joiden perusteella analyttiset kysymykset alkavat muodostua. (Ruusuvuori ym. 2010.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on tyypillinen laadullisen tutkimuksen analyysimuoto, jota ei suoranaisesti ohjaa mikään teoria, mutta siihen voidaan liittää suhteellisen vapaasti erilaisia teoreettisia lähtökohtia. Sisällönanalyysillä voidaan tulkita dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, 97) määrittelevät sisällönanalyysin sanallisen tekstisisällön kuvailuksi. Puusa (2020) toteaa sisällönanalyysin muodostavan tarkoituksenmukaisen viitekehyksen, jonka avulla aineistoa on mahdollista tarkastella monipuolisesti. Analyysillä pyritään kokoamaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tulkintojen ja päättelyn tuloksena aineistosta pyritään muodostamaan käsitteellinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston tulkinta tulee olla totuudenmukaista, uskottavaa ja perusteltua. Osa tutkijoista pitää myös sisällönanalyysiä monimenetelmätutkimuksen analyysitapana. (Puusa 2020.)

Vilkka (2015, 163) toteaa, että sisällönanalyysi voi olla joko aineisto- tai teorialähtöistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Puusa (2020) nostavat esille myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin ja määrittelevät sen kuuluvan teorialähtöisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin välimaastoon. Eskola (2010, 182) nimeää kyseistä analyysitapaa teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei pohjaudu suoraan mihinkään teoriaan, mutta aiemmat teoriat voivat auttaa analyysissä (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2018). Eli siis tällöin analyysiyksiköt nousevat esille aineistosta, mutta aiempi tieto ohjaa analyysiä. Analyysistä on löydettävissä aiemman tiedon vaikutus, mutta analyysin tarkoituksena ei ole testata aiempia teorioita, vaan mieluummin löytää uutta tietoa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä päättely on abduktiivista eli päättelyyn vaikuttavat sekä aineisto että jo olemassa olevat teoriat. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Käytännössä sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan aluksi osiksi. Pilkottua aineistoa

käsitteellistetään ja tulkitaan, joiden seurauksena se kootaan yhteneväiseksi kokonaisuudeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 97.)

Kyselyn avoimet kysymykset analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Kyselyaineiston analysoinnissa jokaisen vastaajan vastaukset asetettiin aluksi yhteen taulukkoon, jonka jälkeen vastausten koodaus aloitettiin. Koodaamisen avulla vastauksista löytyi yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jotka jakoivat vastaajat kolmeen ryhmään. Nämä kolme yläkategoriaa nojaavat teoriassa määriteltäviin käsitteisiin. Jokaiseen yläkategoriaan yhdistyi aineistosta muodostuvia alakategorioita, jotka toivat yläkategorioiden keskeisiä ilmiöitä esiin.

Haastattelun teemoittelu

Haastattelu nauhoitettiin, joten ensimmäinen lähestyminen aineistoon tapahtui litteroinnin muodossa. Litteroinnin yhteydessä aineistosta etsitään tutkimuskysymyksiin vastaavat osat ja tarvittaessa rajataan aineistoa (Ruusuvoori ym. 2010). Litteroinnin tarkkuus riippuu siitä, mitä litteraatista halutaan saada selville. Litteraatio on siis kuvaus tapahtuneesta ja keskeistä on saada selville se, mitä haastateltavalla on kerrottavana. (Kallio 2021.)

Haastatteluaineisto analysoitiin teemoittelun avulla. Teemoittelussa tarkastellaan aineistosta nousevia piirteitä, jotka muodostavat analyysissä teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Teemat kuvaavat tekstin olennaisia asioita ja niiden avulla pyritään löytämään merkityksellisimmät kohdat tekstistä (Moilanen & Rähä 2010). Haastatteluaineistolla pyrittiin täydentämään kyselyaineistosta nousseita kategorioita. Systemaattisella tarkastelulla aineistosta haetaan uusia oivalluksia, jotka muodostavat tutkimuksen tulokset. Tulokset on hyvä liittää teoreettisiin ja ajankohtaisiin näkökulmiin, jolloin tutkimus avautuu lukijalle paremmin. (Ruusuvoori ym. 2010.) Tässä tutkimuksessa teemoittelun avulla tarkasteltiin aineistoa niin, että aineistosta nousi tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa esille.

Pääkomponenttianalyysi

Tässä tutkimuksessa taustamuuttujista muodostettiin pääkomponentteja eli jokainen taustamuuttuja luokiteltiin tutkimuksen kannalta relevantilla tavalla kaksiluokkaisiksi muuttujiksi. Tämä sujuvoitti SPSS-tilasto-ohjelman käyttöä sekä mahdollisti paremmin tilastollisia testejä. Pääkomponenttianalyysin tarkoituksena on muodostaa alkuperäisistä muuttujista uusia muuttujia, joita kutsutaan pääkomponenteiksi. Uudet muuttujat ovat alkuperäisten muuttujien lineaarisia lausekkeita. (Heikkilä 2014.) Pääkomponentit eivät

korreloi keskenään ja niiden tarkoituksena on selittää aineiston vaihtelua mahdollisimman hyvin. Tavoitteena on selittää muutaman pääkomponentin avulla aineistosta 70–90 %, jolloin aineisto muodostuu ymmärrettävämpään muotoon menettämällä mahdollisimman vähän alkuperäisen aineiston tiedoista. (Heikkilä 2014.) Taulukosta 2 on nähtävissä pääkomponenttien tarkemmat jaottelut ja lukumäärät.

Vastaajista 17 työkokemusta oli kertynyt yli kymmenen vuotta ja loput vastaajista olivat työskennelleet alle kymmenen vuotta varhaiskasvatuksenopettajana. Yliopistotasoisien koulutustaustan omasivat 13 vastaajaa ja loput vastaajista olivat opiskelleet ammattikorkeakoulussa tai valmistuneet ennen vuotta -95 lastentarhanopettajan koulutuksesta. Tutkimuksessa pyrittiin vertailemaan eri-ikäisten lasten kanssa työskentelevien vastauksia. Kuusi vastaajaa ilmoitti työskentelevänsä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa ja kymmenen vastaajaa 3–6-vuotiaiden lasten kanssa. Jäljelle jääneitä vastauksia ei pystytty kategorisoimaan tutkimuksen kannalta relevantilla tavalla, joten ne jäivät kyseisen kysymyksen kohdalla tarkastelun ulkopuolelle. Vastausten perusteella 13 vastaajista oli suorittanut lisäkoulutusta pedagogisesta dokumentoinnista ja kymmenen vastaajaa ei ollut suorittanut lisäkoulutusta.

Taulukko 2 Tutkittavat taustamuuttujat

Vastaajat (N=24)		f(n)	f(%)
Työkokemus	alle 10 vuotta	7	29
	yli 10 vuotta	17	71
Koulutustausta	yliopisto	13	54
	ammattikorkeakoulu ja lastentarhaopisto	11	46
Lasten ikä	alle kolmevuotiaat	6	25
	3–6-vuotiaat	10	42
	N/A	8	33
Lisäkoulutus	kyllä	13	54
	ei	10	42
	N/A	1	4

4.6 Aineiston määrällinen analyysi

Tämän tutkimuksen määrällisessä analyysissä käytettiin tilastollisia testejä, jotka valikoituivat parametrisiin ja ei-parametrisiin testeihin muuttujien normaalijakautuneisuuden mukaisesti. Tutkimuksessa hyödynnettiin myös korrelaatiokerrointa muuttujien riippuvuuksien selvittämiseen. Muuttujia tutkittiin sekä yksistään että summamuuttujina, jotka muodostettiin

faktorianalyysin avulla. Tutkimuksessa, jossa käytetään tilastollisia testejä, on oleellista tuoda testien merkitsevyys esille. Vallin (2015) mukaan tilastolliset merkitsevyystestaukset määrittelevät sen, kuinka hyvin tutkimuksesta saadut tiedot voidaan yleistää koko perusjoukkoon. Tässä tutkimuksessa ($p \leq .05$) määritellään tilastollisesti merkitseväksi tulokseksi. P-arvo kertoo tulosten yleistettävyyden riskin (Valli 2015) eli tässä tutkimuksessa puhutaan 5 % riskiprosentista.

Määrällisen aineiston mittaamisessa käytetään tässä tutkimuksessa väliasteikkoa.

Väliasteikolla tarkoitetaan, että jokainen vastausvaihtoehdon väli on yhtä suuri. (Vehkalahti 2014, 34). Näin asteikkojen koodaus helpottuu. Kysely sisältää myös dikotomisia asteikkoja eli kysymyksessä on kaksi vastausvaihtoehtoa. Dikotomiset asteikot ovat myös väliasteikkoja, joten niiden koodaus tapahtuu samaan tapaan kuin likert-asteikkojenkin (Vehkalahti 2014, 39).

Summamuuttujien muodostus faktorianalyysillä

Faktorianalyysissä tarkoituksena on mitata ominaisuuksia, joiden oletetaan selittävän tutkittavaa ilmiötä. Faktorianalyysissä siis tarkastellaan useiden muuttujien yhteisvaikutusta. (Valli 2015.) Tarkoituksena on tiivistää tutkimuksen analyysin kannalta oleelliset muuttujat uusiksi niin, että alkuperäisten muuttujien ominaisuudet ja niiden väliset vaihtelut säilyvät mahdollisimman muuttumattomina (Tähtinen ym. 2020, 215). Myös Heikkilä (2014) toteaa, että faktorianalyysillä pyritään tuomaan esille muuttujien välistä vaihtelua mahdollisimman tarkasti. Faktorianalyysi perustuu muuttujien välisiin korrelaatioihin eli vastaajien samansuuntaiset vastaukset muodostavat uuden faktorin (Tähtinen ym. 2020, 215). Vehkalahti (2014, 108) toteaa, että faktorianalyysin ja pääkomponenttianalyysin keskeisimpänä erona korrelaation lisäksi on se, että faktorianalyysi perustuu tilastolliseen malliin, johon taas pääkomponenttianalyysi ei perustu.

Faktorianalyysin yhteydessä muuttujista muodostetaan usein summamuuttujia eli samaan aihepiiriin liittyviä muuttujia yhdistetään yhdeksi uudeksi muuttujaksi, jonka avulla tutkittavaa asiaa voi tarkastella kokonaisuutena. (Heikkilä 2014; Valli 2015.) Tässä tutkimuksessa faktorianalyysin avulla muodostettiin summamuuttujia, joiden avulla tutkittavaa ilmiötä eli pedagogista dokumentointia voitiin tarkastella aihekokonaisuuksien avulla. Summamuuttujat toimivat siis tilastollisissa testeissä yksittäisten muuttujien tavoin. Faktorianalyysi summamuuttujien muodostamisessa auttaa muodostamaan rakenteeltaan ja sisällöltään yhteneväisiä muuttujia. (Valli 2015.)

Summamuuttujilla siis tarkoitetaan muuttujien yhdistämistä uusiksi asteikoiksi (Vehkalahti 2014, 112). Valli (2015) määrittelee summamuuttujan kahden tai useamman samalla tavalla mitatun muuttujan yhdistetyksi mittariksi. Eli summamuuttujat tiivistävät aineistoa, jolloin aineiston tulkinta helpottuu (Tähtinen ym. 2020, 80). Tässä tutkimuksessa summamuuttujien muodostuksessa muuttujat laskettiin yhteen ja summa jaettiin muuttujien lukumäärällä. Näin summamuuttujat saadaan vastaamaan alkuperäisten muuttujien keskiarvoja (Vehkalahti 2014, 112). Ennen summamuuttujien muodostamista negatiokysymykset käännettiin positiivisiksi tai toisinpäin eli muuttujan suunta vaihdettiin päinvastaiseksi. Negaatiokysymysten tarkoituksena oli testata kyselyn luotettavuutta. Vehkalahti (2014, 65) toteaa tulkintojen tekemisen helpottuvan, kun samaa asiaa mittaavat muuttujat käännetään samansuuntaisiksi.

Analyysin summamuuttujat muodostettiin neljän kysymyspatteriston väittämistä. Jokainen kysymyspatteristo koostui Likert-asteikollisista väitteistä ja kyselyssä nämä kysymykset olivat 11, 13, 15 ja 20. Summamuuttujat muodostettiin faktorianalyysin avulla.

Summamuuttujien muodostus tapahtui kahdensuuntaisesti. Kyselyn Likert-asteikoista muodostettiin kolme uutta oletettua faktoria, jotka testattiin faktorianalyysillä. Oletettujen faktoreiden testaaminen faktorianalyysillä varmistaa sen, että oletetut faktorit vastaavat teoreettisen viitekehyksen määritelmiä. Toisaalta myös oletettujen faktorien muodostaminen tukee faktorianalyysin käyttämistä, koska tällöin analyysissä ei keskitytä pelkkiin faktorilatauksiin, vaan tulkintaa ohjaa myös teoria. (Vehkalahti 2014, 112.) Kolme oletettua faktoria olivat lapsen näkökulma, henkilökohtainen näkökulma ja yhteisöllinen näkökulma.

Faktorianalyysin luotettavuutta mitataan reliabiliteettianalyysillä, jonka tuloksena Cronbachin α kertoo faktorin luotettavuusarvon. Faktorianalyysissä reliabiliteetti ilmoittaa mittauksen tarkkuuden (Vehkalahti 2014, 116). Valli (2015) toteaa mittauksen olevan luotettava, jos Cronbachin $\alpha > .60$. Tässä tutkimuksessa lähes kaikki faktorit ylsivät kyseiseen arvoon. Kuitenkin tutkimukseen hyväksyttiin mukaan myös faktori, joka ylitti arvon $\alpha > .50$, joka Vallin (2015) mukaan on kohtuullisen suuri. Kaiser-Meyer-Olkin-indeksin (KMO) kriteeriarvoksi Tähtinen ja kollegat (2020, 221) määrittelevät .05 tai yli, jotta muuttujia voidaan käyttää faktorianalyysissä. KMO-indeksi kertoo siis, miten vahvasti muuttujien korrelaatiota muut muuttujat selittävät. Bartlettin sfäärisyystesti ilmaisee p-arvon, josta voidaan tulkita korrelaatioiden merkitsevyyttä. (Tähtinen ym. 2020, 221.) Tässä tutkimuksessa kaikkien kolmen näkökulman KMO-arvoksi muodostui yli .50 tai yli, joten muuttujat hyväksyttiin osaksi analysoitavaa aineistoa. Myös Bartlettin sfäärisyystesti antoi jokaisen muuttujan kohdalla merkitsevän testituloksen ($p = .00$).

Lapsen näkökulman arvoksi tuli .701, henkilökohtaisen näkökulman arvoksi tuli .540 ja yhteisöllisen näkökulman arvoksi tuli .687. Jokainen faktori jakaantui vielä useampaan pienempään faktoriin. Jokaisen uuden faktorin luotettavuutta testattiin Cronbachin α :lla. Ensimmäisen lapsen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on lisätä lasten osallisuutta, ymmärtää lasten välisiä suhteita, tukea lapsen kykyä tehdä päätöksiä itsenäisesti ja vaikuttaa, oppia tuntemaan yksittäinen lapsi*” sekä ”*Pedagoginen dokumentointi on hyvä tapa todentaa lapsen osaamista*”. Faktorin arvoksi tuli .916. Toinen lapsen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Pedagogisen dokumentoinnin tavoite on etsiä todisteita lasten ongelmista ja saada tietoa lapsen osaamattomuudesta.*” ja sen arvoksi tuli .864. Kolmas lapsen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Pedagoginen dokumentointi tuottaa kertomuksia lapsen elämästä*” ja ”*Pedagoginen dokumentointi perustuu lapsilähtöisyyteen*” ja kolmannen arvoksi tuli .568.

Henkilökohtaisen näkökulman ensimmäinen summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Minulla ei ole aikaa pedagogiselle dokumentoinnille*”, ”*Pedagoginen dokumentointi vie liikaa aikaa*”, ”*Pedagoginen dokumentointi on vaikeaa toteuttaa*”, ”*Pedagoginen dokumentointi on turhaa*” ja ”*Minulla on työssäni usein aikaa tarkastella dokumentteja pedagogisesta näkökulmasta*”. Viimeinen muuttujista käännettiin muuttujaksi ”*Minulla on työssäni harvoin aikaa tarkastella dokumentteja pedagogisesta näkökulmasta*”. Faktorin arvoiksi tuli .851. Toinen henkilökohtaisen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Pedagoginen dokumentointi on luontevaa, tärkeää, välttämätöntä ja osa varhaiskasvatusta*” ja toisen arvoksi tuli .848.

Kolmas henkilökohtaisen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista osaamista*”, ”*Pedagoginen dokumentointi auttaa ideoiden tallentamisessa*” ja ”*Pedagoginen dokumentointi kehittää/ tukee ammatillista identiteettiäni*” ja sen arvoksi tuli .90. Neljännen henkilökohtaisen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”*Minun on mahdollista kehittää ammatillista identiteettiäni pedagogisen dokumentoinnin avulla*”, ”*Minulla on käytettävissä hyvät välineet pedagogiseen dokumentointiin*”, ”*Pedagoginen dokumentointi tukee asioiden muistamista*” ja ”*Mietin usein voiko pedagogisesta dokumentoinnista seurata hankalia tai kiusallisia asioita*”. Viimeinen muuttuja käännettiin muuttujaksi ”*Mietin harvoin voiko pedagogisesta dokumentoinnista seurata hankalia tai kiusallisia asioita*”. Neljännen faktorin arvoksi tuli .626.

Yhteisöllisen näkökulman ensimmäinen summamuuttuja muodostui muuttujista ”Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on muodostaa yhteisymmärrys varhaiskasvatuksen merkittävistä tavoitteista ja sisällöistä”, ”Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on ymmärtää lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välistä vuorovaikutusta”, ”Pedagoginen dokumentointi tukee tiimityöskentelyä”, ”Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on lisätä demokratiaa varhaiskasvatuksessa”, ”Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on lisätä huoltajien osallisuutta” ja ”Pedagogisella dokumentoinnilla ei ole mahdollista vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin”. Viimeinen muuttuja on käännetty muuttujaksi ”Pedagogisella dokumentoinnilla voi vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin” ja sen arvoksi tuli .913.

Toinen yhteisöllisen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”Tiimini jäsenet ovat sitoutuneet toteuttamaan pedagogista dokumentointia”, ”Päiväkodin johtaja edellyttää pedagogisen dokumentoinnin käyttöä”, ”Pedagogisen dokumentoinnin tavoite on tukea vuorovaikutteista pedagogiikkaa”, ”Pedagoginen dokumentointi on yhteistyötä huoltajien kanssa” ja ”Pedagoginen dokumentointi ei tue yhteistyötä huoltajien kanssa” ja sen arvoksi tuli .871. Kolmas yhteisöllisen näkökulman summamuuttuja muodostui muuttujista ”Työympäristöni mahdollistaa pedagogisen dokumentoinnin” ja ”Olemme keskustelleet tiimissä kattavasti pedagogisesta dokumentoinnista” ja kolmannen arvoksi tuli .745. Jokaisesta uudesta faktorista muodostettiin summamuuttujat, joten näin saatiin 9 uutta muuttujaa aineistodataan, jotka ovat nähtävissä taulukosta 3.

Taulukko 3 Summamuuttajat

Analysointitapa	Näkökulma	Faktori	Määritelmä	Cronbachin α
Faktorianalyysi	Lapsen näkökulma	F1	Lapsen toiminnan tukeminen	.916
		F2	Lapsen heikkoudet	.864
		F3	Lapsilähtöisyys	.568
	Henkilökohtainen näkökulma	F4	Haasteet	.851
		F5	Keskeinen työväline	.848
		F6	Ammatillisuuden kehittäminen ja tukeminen	.90
	Yhteisöllinen näkökulma	F7	Vuorovaikutus	.913
		F8	Työyhteisön tavoitteet ja sitoutuminen	.871
		F9	Toimiva työympäristö	.745

Korrelaatio

Muuttujien välistä riippuvuutta tarkastellaan usein kahden muuttujan välillä. Tavanomaisesti tutkimuksissa tätä riippuvuutta tutkitaan korrelaatiokertoimen avulla. (Heikkilä 2014.) Tässä tutkimuksessa korrelaatiokertoimia käytettiin, kun tutkittiin faktoreiden/summamuuttujien sekä yksittäisten muuttujien yhteyttä taustamuuttujiin. Korrelaatiokerroin vaihtelee -1 ja 1 välillä (Heikkilä 2014; Valli 2015) ja mitä lähempänä arvo on yhtä, sitä voimakkaampi yhteys muuttujien välillä vallitsee. Kun korrelaatiokerroin on yksi, puhutaan positiivisesta korrelaatiosta. Tällöin muuttujat ovat täydellisesti riippuvaisia toisistaan ja ovat lineaarisesti yhteydessä toisiinsa. (Valli 2015.) Eli molemmat muuttujat kasvavat samassa suhteessa (Heikkilä 2014). Korrelaatiokertoimen ollessa -1 korrelaatio on negatiivinen, muuttujien välillä on käänteinen vaikutus (Valli 2015). Kertoimen ollessa 0 muuttujat eivät ole riippuvaisia toisistaan (Heikkilä 2014; Valli 2015). Korrelaatioon vaikuttavat siis riippuvuuden voimakkuus ja suunta (Valli 2015).

Tässä tutkimuksessa normaalisti jakautuneille muuttujille käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa eli tulomomenttikerrointa. Tämä korrelaatiokerroin on parametrinen ja sitä voidaan käyttää suhde- ja välimatka asteikkolisille muuttujille. Testi ilmaisee muuttujien lineaarista riippuvuutta. (Heikkilä 2014.) Muuttujia, jotka eivät olleet normaalisti jakautuneita testattiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Siinä muuttujille riittää järjestysasteikkollisuus. (Valli 2015.) Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin perustuu

havaintojen järjestyksen vertaamiseen (Heikkilä 2014; Valli 2015). Valli (2015) toteaa Spearmanin korrelaatiokerroimen olevan Pearsonin korrelaatiokerrointa hieman epätarkempi. Korrelaatiota selitettiin efektikoon r mukaan, joka määritellään .10 heikko/pieni, .30 keskiuuri ja .50 voimakas/suuri (Tähtinen ym. 2020, 49).

Merkitsevyytestaus

Tässä tutkimuksessa ei-parametristen korrelaatioiden luotettavuutta testattiin Mann-Whitney U-testillä. Metsämuuronen (2010, 254) nimeää parametrittomia testejä myös käsitteellä jakaumasta vapaat, koska parametrittomat testit eivät ole jakaumasta riippuvaisia. Tässä tutkimuksessa käytettiin Shapiro-Wilkin testiä mittaamaan muuttujien normaalijakautuneisuutta. Tätä testiä suositellaan käytettäväksi pienille ($n < 50$) otoksille. (Nummenmaa 2009, 154.) Mann-Whitney U-testin tarkoituksena on vertailla muuttujien järjestyssijoja tarkasteltavien ryhmien suhteen (Valli 2015). Heikkilä (2014) toteaa testin tarkoituksiksi havaita eroja jakaumien sijainnissa ja testin tuovan myös esille muuttujien merkitsevyytensä, josta tehdään johtopäätöksiä. Mann-Whitney U-testin kaltaiset parametrittomat testit mahdollistuvat myös pienten aineistojen tutkimiseen (Metsämuuronen 2010, 254). Näin ollen niiden avulla oli mahdollista tulkita aineistoja silloin, kun aineiston koko ei ollut riittävä parametrisiin testeihin. Metsämuuronen (2010, 255) toteaa myös, että parametrittomat testit sopivat hyvin Likert-asteikkojen tulkintaan.

Testillä voi verrata kerralla vain kahta ryhmää samanaikaisesti eli kyseessä on kahden riippumattoman otoksen testi. (Heikkilä 2014; Valli 2015.) Tutkimuksen kannalta kyseinen testi sopii siihen hyvin, koska jokainen taustamuuttuja, jota verrataan muuttujiin, on kaksiluokkainen. Tässä tutkimuksessa nollahypoteesillä oletettiin muuttujien mediaanien olevan yhtä suuria. Tällöin Heikkilän (2014) mukaan Mann-Whitney U-testi mittaa kahden mediaanin eron tilastollista merkitsevyyttä.

T-testi on parametrinen testi eli sen avulla voidaan testata toisistaan riippumattomien ryhmien keskiarvoja, jos muuttujat ovat normaalisti jakautuneita (Heikkilä 2014; Valli 2015). Testiä voidaan siis pitää Mann-Whitney U-testin parametriseena vastineena (Valli 2015). Parametrisia testejä pidetään parametrittomia voimakkaampina testeinä. Tällä viitataan siihen, että parametriset testit sisältävät vahvempia oletuksia ja perustuvat tunnettuihin jakaumiin. (Metsämuuronen 2010, 259.)

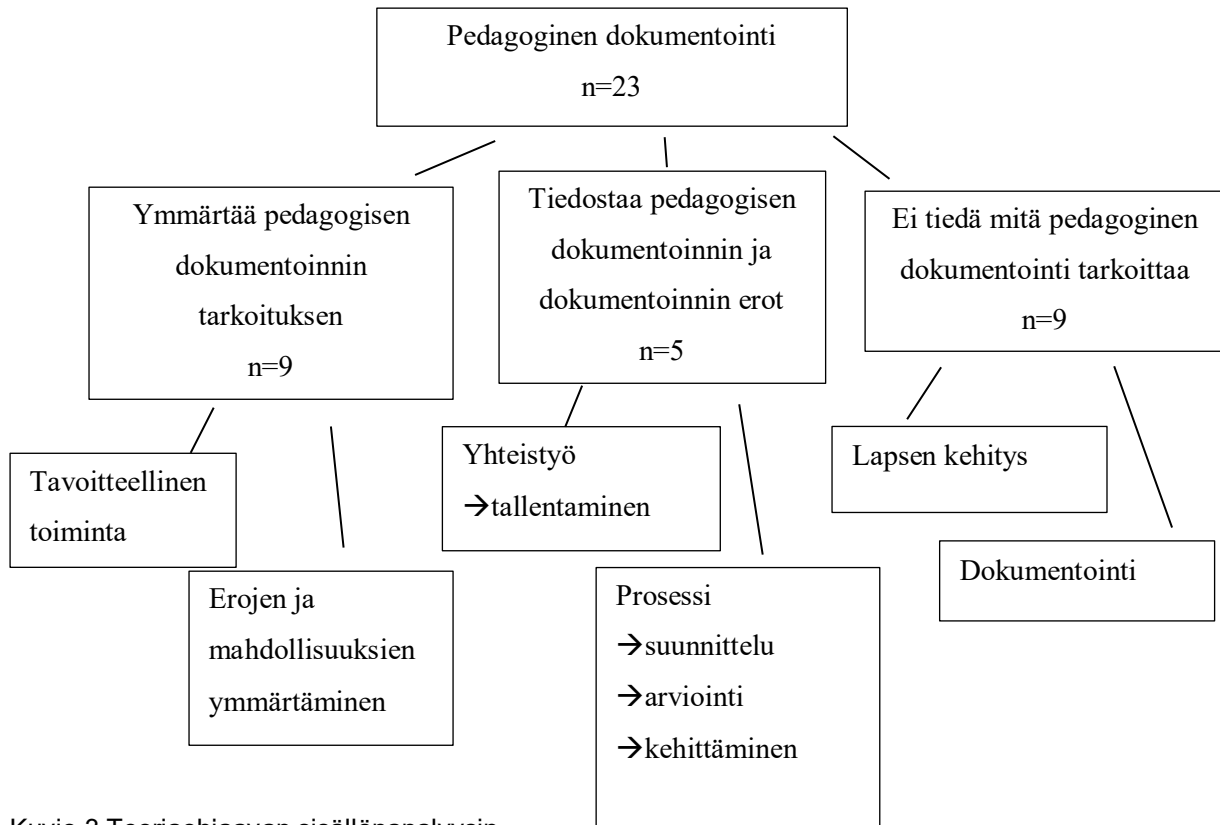
Tässä tutkimuksessa t-testiä pyrittiin käyttämään aina, kun muuttujat täyttivät testin käyttöedellytykset. T-testin avulla on mahdollista varmentaa saatujen tulosten oikeellisuus eli varmistaa ettei tulos ole sattumanvarainen (Valli 2015). Testin yhteydessä tutkitaan muuttujan normaalisuutta Kolmogorovin testillä sekä Levenen testi tuo esille varianssien yhtä suuruuden (Metsämuuronen 2010, 258). T-testin vertailu rajoittuu Mann-Whitney U-testin mukaisesti kahteen ryhmään (Valli 2015). Testiä käytettiin tutkimuksessa pääasiassa korrelaatioiden oikeellisuuden testaamiseen. Vehkalahti (2014, 88) nimeää johtopäätösten muodostamisen keskiarvojen tai faktorilatausten perusteella olevan tilastollista päättelyä.

5 Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa tuodaan esille yksityiskohtaisesti tutkimuksen tulokset, jotka vastaavat tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Jokainen tutkimuskysymys on jaoteltu omaan alaotsikkoon. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli ”*Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta dokumentoinnista?*” vastataan alakappaleessa ”*Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista*”. Ensimmäisen kysymyksen alakysymykseen ”*Mitkä tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin pedagogisesta dokumentoinnista?*” vastataan kappaleessa ”*Käsityksiin vaikuttavat tekijät*”. Toiseen tutkimuskysymykseen ”*Miten lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä puhutaan pedagogiseen dokumentointiin liittyen? Onko lapsen iällä vaikutusta pedagogisen dokumentoinnin prosessissa?*” vastataan alaotsikon ”*Lasten osallisuus, lapsilähtöisyys ja lapsen ikä pedagogisessa dokumentoinnissa*” alla. Tutkimuskysymyksiä ei ole painotettu tasapuolisesti, vaan ensimmäistä tutkimuskysymystä on kysymyksen laajuuden ja monipuolisten tulosten vuoksi painotettu muita enemmän.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset pedagogisesta dokumentoinnista

Tässä kappaleessa vastataan tutkimuskysymykseen ”*Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta dokumentoinnista?*”. Tulokset koostuvat teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksista eli tuodaan esille sisällönanalyysistä muodostuneet ylä- ja alakategoriat. Tuloksia täydennetään haastattelun analyysin tuloksilla pedagogisen dokumentoinnin tyytyväisyydestä, haasteista, ristiriidoista ja toiveista, joita vastauksissa ilmeni.



Kuvio 3 Teoriaohjaavan sisällönanalyysin luokitteluluranko

Varhaiskasvatuksen opettajat jakaantuivat kolmeen yläkategoriaan sen mukaan, miten he käsittävät pedagogisen dokumentoinnin. Yläkategoriat olivat ”ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen”, ”tiedostaa pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erot” sekä ”ei tiedä mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa”. Jokainen yläkategoria jakaantui vielä kahteen alakategoriaan. Ensimmäinen yläkategoria jakaantui kategorioihin tavoitteellinen toiminta ja pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erojen ja mahdollisuuksien ymmärtäminen. Toinen yläkategoria jakaantui yhteistyöhön ja prosessiin. Kolmas yläkategoria jakaantui lapsen kehitys sekä dokumentointiin. Kuvio 3 kuvastaa teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksia. Kategorioiden tarkemmat tiedot esitellään alla siten, että yläkategorian jälkeen tuodaan esille siihen kuuluvat alakategoriat, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan seuraavaa yläkategoriaa.

Ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäiseen yläkategoriaan ”ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen” sisältyi yhdeksän analyysiyksikköä. Katteoria muodostui siitä, että vastauksissa oli nähtävissä ymmärrys pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin eroista. Vastausten erot verrattuna seuraavaan kategoriaan eroavat siinä, että kysyttäessä

määritelmää dokumentoinnille tai pedagogiselle dokumentoinnille vastaaja on osannut määritellä oikeissa kohdissa käsitteiden keskeisiä asioita. Dokumentoinnin määrittelyä:

Toiminnan, sen suunnittelun ja arvioinnin kirjaamista, kuvaamista tai muulla tavoin tallentamista.

Pedagogista dokumentointia on määritelty monimuotoiseksi työvälineeksi varhaiskasvatukseen. Vastauksissa toistuu asiasisältö, jossa yhdistetään pedagoginen dokumentointi suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen apuvälineeksi.

Varhaiskasvatuksen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen väline.

Vastaajat ymmärtävät pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet ja hyödyt. Pedagoginen dokumentointi nähdään varhaiskasvatuksen positiivisena työvälineenä, joka helpottaa ja tukee työtä. Sen avulla varhaiskasvatuksesta saadaan tavoitteellista ja ajan tasalla pysyvää toimintaa.

pedagoginen dokumentointi on tavoitteellista..

..kehitetään, arvioidaan ja suunnitellaan jatkuvaa ja kehittyvää toimintaa.

Tavoitteellinen toiminta

Pedagoginen dokumentointi nähdään tavoitteellisena toimintana eli ymmärretään, miksi asioita tehdään juuri niin kuin tehdään. Pedagogisella dokumentoinnilla tavoitellaan jotakin etukäteen mietittyä lopputulosta tai ainakin etukäteen on pohdittu millaisiin tuloksiin tiettyjen toimintojen kautta voidaan päästä. Pedagoginen dokumentointi nähdään siis suunnitelmallisena toimintana.

Pedagoginen dokumentointi on suunnitelmallista ja tavoitteellista...sillä pyritään..

Erojen ja mahdollisuuksien ymmärtäminen

Vastauksista oli havaittavissa se, että ymmärretään, miten dokumentointi eroaa pedagogisesta dokumentoinnista. Vastauksista pystyi myös näkemään sen, että vastaajat tietävät mitkä ovat dokumentoinnin hyödyt ja toisaalta myös pedagogisen dokumentoinnin hyödyt. Ymmärrettiin siis, miksi varhaiskasvatuksessa dokumentoidaan ja miksi pedagoginen dokumentointi on tärkeää.

Dokumentoinnissa talletetaan muistoja, pedagogisessa dokumentoinnissa niitä käytetään kehittämiseen ja arviointiin.

Dokumentointi on varhaiskasvatuksen näkyväksi tekemistä.

Tiedostaa pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erot

Tämä kategoria muodostui viidestä analyysiyksiköstä. Kategoriassa keskeistä on dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin toisistaan erottaminen ja molempien käsitteiden keskeisten asioiden esiin tuominen.

Pedagoginen dokumentointi edistää tulevan suunnittelua ja helpottaa toiminnan arviointia.

Dokumentointi on vain toiminnan ja asioiden tallentamista.

Dokumentointi on asioiden tallentamista ja näkyväksi tekemistä. Pedagoginen dokumentointi taas hyödyttää toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä.

Dokumentointi tiedostetaan työvälineeksi, jolla tallentaa ja kerätä tietoja. Pedagoginen dokumentointi nähdään prosessimaisena työvälineenä, joka auttaa toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä.

Erona viimeiseen yläkategoriaan vastauksissa on keskitytty enemmän pedagogisen dokumentoinnin keskeisiin asioihin. Vastauksissa, joissa on selitetty yksistään joko pedagogista dokumentointia tai dokumentointia, on nähtävissä samankaltaisuutta. Kuitenkin vastauksissa, joissa on pyydetty tuomaan käsitteiden erot esille, on nähtävissä, että vastaajat tiedostavat käsitteiden eroavaisuudet.

Yhteistyö

Yläkategorian toiseksi keskeiseksi teemaksi eli alakategoriaksi muodostui yhteistyö.

Vastauksissa oli nähtävissä, että yhteistyötä tehtiin huoltajien kanssa sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien ja lasten kanssa. Pedagogisen dokumentoinnin nähtiin lisäävän huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja keinona lisätä lapsituntemusta.

Se opettaa tuntemaan lasta paremmin ja lisää yhteistyötä vanhempien kanssa.

Vastauksissa ilmeni, että dokumentointi käsitettiin asioiden ja toiminnan tallentamisena eli siis keinona kerätä tietoa ja ikuistaa varhaiskasvatukseen liittyviä asioita. Yhteistyön ja tallentamisen välillä on nähtävissä yhteys. Tallennettuja tietoja jaettiin huoltajien, lasten ja varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden kesken. Näin ollen tallentaminen oli myös keino lisätä yhteistyötä.

Dokumentointi on asioiden tallentamista ja välittämistä esim. huoltajien arvioitavaksi.

Prosessi

Vastauksissa korostui pedagogisen dokumentoinnin prosessimaisuus eli suunnittelu, arviointi ja kehittäminen. Dokumentit määritellään välineiksi, joiden avulla varhaiskasvatuksen toimintaa tarkastellaan pedagogisesti. Pedagogisessa dokumentoinnissa hyödynnetään dokumentteja tulevan suunnitteluun, toteutetun arvioitiin ja kehittämiseen.

Pedagoginen dokumentointi hyödyttää toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä.

Vastajaat erottivat pedagogisen dokumentoinnin dokumentoinnista juuri prosessimaisuuden avulla. Pedagoginen dokumentointi nähtiin jatkuvaksi toiminnaksi sekä toimintana, jolla on tarkoitus. Dokumentointia voidaan tehdä ilman tarkoitustakin. Pedagoginen dokumentointi on siis dokumentointia kehittyneempää toimintaa.

Dokumentointi voi olla mitä tahansa esim. kuvien räpsimistä ilman syytä, miksi tilanteesta tai asiasta on otettu kuva.

Prosessimaisen työskentelytavan koettiin myös helpottavan varhaiskasvatuksen työntekijöiden työtä. Kun dokumentteihin voidaan palata ja tarkastella niitä, on helpompi muistaa miten kannattaa jatkossa toimia.

Pedagoginen dokumentointi edistää tulevan suunnittelua ja helpottaa toiminnan arviointia.

Haastattelun tarkoituksena oli syventää kyselyn perusteella saatuja tietoja. Tässä tavoitteessa onnistuttiin, koska kyselyn analyysi antoi tuloksen, jonka mukaan haastateltavan voisi sijoittaa ryhmään ”ei tiedä mitä pedagoginen dokumentointi on” Kuitenkin haastattelun analyysin jälkeen vastauksissa oli nähtävissä ymmärrystä pedagogisesta dokumentoinnista. Näin ollen haastateltava kuuluisikin yläkategoriaan ”tiedostaa pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erot”. Kyseisen yläkategorian alakategorioihin kuuluu yhteistyö ja prosessi. Nämä molemmat kategoriat nousivat esiin haastateltavan vastauksissa. Yhteistyöstä haastattelussa puhuttiin seuraavanlaisesti:

parhaimmillaan se varmaan lisää sitä yhteistyötä huoltajien kans ja sitä osallisuutta et saada ne perheetkin mukaan siihen toimintaan

Eli pedagogisella dokumentoinnilla nähdään olevan positiivinen vaikutus huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vastauksesta nähdään, ettei yhtä positiivista vaikutusta aina ole, mutta parhaimmillaan sillä voi olla huoltajia ja perheitä osallistava vaikutus.

Haastattelussa tuli ilmi, että pedagogisella dokumentoinnilla saadaan tuotua vanhemmille paremmin esille varhaiskasvatuksen toimintaa, jolloin vanhempien ymmärryksen kasvaessa he voivat antaa palautetta, jonka kautta toimintaa voi kehittää. Pedagoginen dokumentointi nähdään siis keinona auttaa ymmärtämään ja selventämään toimintaa, jota varhaiskasvatuksessa tapahtuu. Ymmärryksen lisääntyessä huoltajat voivat helpommin antaa palautetta, jonka mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevät voivat kehittää toimintaansa yhdessä lasten kanssa.

Haastateltava tuo esille prosessinomaista työskentelyä seuraavanlaisesti:

lapsi on osallinen siinä suunnittelussa toteuttamisessa ja arvioinnis

lapset on aina mukana siinä kaikkes mikä koskee heitä itteensä

kyllähän se kuuluu vasun periaatteisiinki

Haastateltava pitää siis tärkeänä sitä, että lapset pääsevät osallistumaan jokaiseen prosessin vaiheeseen. Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi, jonka avulla toimintaa voidaan kehittää eivät ole siis vain varhaiskasvatuksen työntekijöiden prosesseja, vaan lapsilla on yhtäläinen oikeus vaikuttaa prosessin eri vaiheissa. Toiminta on siis jatkuvasti tavoitteellista eli kaikella on tarkoituksensa. Haastateltava tuo myös esille lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen piirteitä sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuuksia, peilaten vastauksiaan vasun mukaiseen toimintaan sekä tuomalla esiin lapsen oikeuden olla mukana kaikessa, joka koskee häntä itseään.

Ei tiedä mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa

Tämä kategoria muodostui yhdeksästä analyysiyksiköstä, joista tulkittiin, että vastaajat eivät pystyneet erottamaan pedagogista dokumentointia dokumentoinnista. Tämä ilmeni esimerkiksi vastaajien samanlaisissa vastauksissa kysymyksissä (6, 10, 16). Esimerkiksi vastaaja on määritellyt dokumentoinnin käsitteen seuraavanlaisesti:

Lasten ajatusten, ideoiden ja kehityksen seuranta, ylös kirjaamista ja näkyväksi tekemistä.

Kyseinen vastaaja määrittelee myös pedagogisen dokumentoinnin lähes samoja sanoja käyttäen:

Lasten ideoiden, ajatusten ja kehityksen sekä oppimisen näkyväksi tekemistä.

ja myöntää ettei osaa kertoa, miten käsitteet eroavat toisistaan. Kategoriassa tyypillistä on siis vastausten samankaltaisuus. Vastaajat tuovat myös esille käsitteitä, jotka teoreettisessa viitekehyksessä määritellään dokumentointiin kuuluviksi. Kysymyksessä, jossa pyydetään määrittelemään pedagoginen dokumentointi, vastauksissa ei ilmene pedagogisen dokumentoinnin keskeisiä piirteitä, vaan vastaukset käsittelevät juuri dokumentoinnin keskeisiä asioita.

Opetettavien asioiden tallentamista johonkin muotoon.

Lapsen toimintaa oppimisympäristössä, sen havainnoimista ja kirjaamista ylös eri apuvälinein.

Kaikenlaista havainnointia lapsista.

Lapsen kehitys

Yläkategorian toinen keskeinen ja toistuva asia oli lapsen kasvu, kehitys ja taitojen oppiminen. Nämä asiat nousivat sekä dokumentoinnin että pedagogisen dokumentoinnin keskeisiksi teemoiksi, joita tarkastellaan. Sekä dokumentointi että pedagoginen dokumentointi nähtiin siis välineiksi saada tietoa lapsen kehityksestä ja oppimisesta.

nähdään, missä kehityksen- sekä kasvunvaiheessa lapsi tällä hetkellä menee.

Vastauksista voi päätellä, että varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä pidetään juuri kasvun, kehityksen ja taitojen oppimisen seuraamista.

Dokumentointi on lasten kehityksen seuraamista

Pedagoginen dokumentointi on lapsen kehitystä ja oppimista seuraavaa

Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi nähdään keinoina tukea muistamista ja kerätä tietoja ja asioita lapsesta.

Havainnoidaan lapsia ja kirjataan ylös säännöllisin väliajoin mm. heidän taitoja ja muita ryhmän aikuisten mieleen tulevia asioita kustakin lapsesta.

Dokumentointi

Toinen yläkategoriasa toistuva teema oli tallentaminen, havainnointi ja ylös kirjaaminen. Teorian mukaan nämä termit muodostavat dokumentoinnin. Sekä dokumentointi että pedagoginen dokumentointi nähdään välineinä tallentaa asioita ja tietoa. Vastauksista ei ole juuri nähtävissä pedagogista näkemystä, vaan käsitteitä pidetään mekaanisena tapana kerätä aineistoa.

se on lapsen kasvun dokumentointia

Pedagoginen dokumentointi on kaikenlaista havainnointia lapsista.

Haastattelut kyselyiden täydentäjinä

Haastattelun analyysi tuki kyselyn analyysistä saatuja tuloksia. Eli vastaajat vastasivat pääasiassa samansuuntaisesti sekä kyselyssä että haastattelussa. Yläkategoriassa ”ei tiedä mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa” keskeistä oli oletus, että dokumentoinnilla ja pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan samaa toimintaa. Seuraavasta otteesta oli löydettävissä myös viittauksia kyseisen yläkategorian molempiin alakategorioihin, lapsen kehitykseen ja dokumentointiin.

lasten oman kasvun dokumentointii

Haastatteluissa ilmeni, että pedagoginen dokumentointi ymmärrettiin lasten kasvun dokumentoinniksi. Tämä tuli esille siitä, että pedagogisen dokumentoinnin tarkoitukseksi määriteltiin varhaiskasvatusajan muistojen tallentaminen lapselle. Haastatteluista voitiin myös päätellä, että toiminnan tarkoituksena oli tuottaa materiaaleja huoltajia varten sekä myöhemmin lasten muistoksi. Näin siis pedagogista dokumentointia ei nähty työvälineenä varhaiskasvatuksen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen.

kirjataan myös et mitä meil on koko vuoden aikan ollu

tallennetaan sinne lasten kansioihin

Vastauksista oli nähtävissä, että pedagogista dokumentointia pidetään lasten omana toimintana, sillä alla olevassa lainauksessa ”he” tarkoitetaan lapsia. Vastausten perusteella voitiin tulkita koko pedagogisen dokumentoinnin prosessin olevan lasten omaa toimintaa eikä sen tarkoituksena ole ollut muokata varhaiskasvatuksen toimintaa. Lainauksessa sanalla ”juttuja” tarkoitettiin dokumenttien muodostamista. Pedagogista dokumentointia pidettiin siis erillisenä toimintana eikä työvälineenä, jolla muokataan varhaiskasvatusta. Pedagogista dokumentointia ei koettu varhaiskasvatuksen keskeiseksi työvälineeksi, vaan keskeisenä asiana oli toiminnan ja lasten kuvaaminen. Kuvaaminen sekä mainittujen dokumenttien jakaminen ja kerääminen lasten kansioihin ilmenivät 21 kertaa yhden haastattelun aikana.

he tekeekin jotain näit juttuja

Haastatteluissa ilmeni myös, että pedagogisen dokumentoinnin keskeiseksi tarkoitukseksi ymmärretään aikuisten toiminnan muovaaminen. Kuitenkin teoreettisen viitekehyksen

mukaan pedagogisella dokumentoinnilla pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen toimintaa, mutta ei suunnata kehityksen tapahtuvan suoraan aikuisen toimintaa muovaamalla, vaan ymmärtämällä mitkä ovat niitä asioita, joita voisi kehittää.

dokumentointua aineistoo millä niinku kehitetään sitä öö niiku pedagogista toimintaa et mitä me aikuiset niinku tehään

Tyytyväisyys, haasteet ja ristiriidat

Haastattelun analyysi toi esille myös tyytyväisyyttä pedagogiseen dokumentointiin sekä sen haasteita. Vastauksissa ilmeni, ettei pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus ollut kaikille selvä. Lähinnä termi pedagoginen dokumentointi toi mieleen dokumentoinnin keskeisiä tehtäviä, kuten tallentamista ja dokumenttien jakamista.

toiminnan tallentamista

jaettava materiaali

ottanut niistä lasten töistä kuvat ja ne kuvat on välitetty

Vastauksista ilmeni myös, ettei pedagoginen dokumentointi ollut muodostunut osaksi arkea, vaan se nähtiin toimintana, jota tapahtuu muun toiminnan lisänä. Varhaiskasvatuksen opettajien mielipiteet omista taidoista toteuttaa pedagogista dokumentointia vaihtelivat suuresti. Mielipiteet vaihtelivat tyytyväisestä tyytymättömään sekä koettiin, ettei uudenlaisia toimintatapoja hallita tarpeeksi hyvin.

unohdan sen aina.

omasta mielestäni ihan hyvin

sen vanhanaikasen tosi hyvin

Lapset kyl hallitsee tän paljon paremmin ku meikälainen tänä päivänä

se on siis niinku sellanen asia, mikä me tiedetään niinkun arjessa että niinku pitäis kiinnittää huomiota ja tehdä enemmän mutta se ei vaan toteudu

Pedagogisen dokumentoinnin yhdeksi suureksi haasteeksi nähtiin ajanpuute. Vastauksissa tuli esille se, että ajanpuutteen vuoksi varhaiskasvatuksen opettajilla ei ollut tarpeeksi aikaa pedagogiselle dokumentoinnille.

En oo kyl itse pystynyt käyttämään niinku sitä aikaa millään tavalla tämmösen miettimiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajille suunnattua suunnittelu-aikaa täytyi heidän käsityksensä mukaan käyttää myös paljon muuhun kuin pedagogiseen dokumentointiin. Näin ollen suunnittelu-aika ei ole riittänyt siihen kaikkeen, jota varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan. Vastauksista ilmeni myös, ettei suunnitteluajan pitäminen ollut edes itsestään selvää, vaikka varhaiskasvatuksen opettajilla kuuluisi olla oikeus siihen.

Opettajilla on sak-aikaa ja on muuta suunnittelu aikaa et sit sitä vois myös käyttää siihen, mutta kun se et pystytäänkö ylipäättään sak-aikaa pitämään nii on niin iso kysymysmerkki.

Toisena haasteena vastauksista ilmeni dokumenttien ylitulkitseminen. Ylitulkitsemisella tarkoitettiin tässä tapauksessa lasten toiminnan liiallista analysointia, jolloin aikuisen omat mielipiteet ja ymmärrys muokkaavat totuutta.

ettet sä lähe niiku liikaa tulkitsee niitä, vaan sä tavallaan saat sen aidon lasten näkemyksen siitä et mitä ne lapset tarkoittaa

Kolmanneksi haasteeksi nähtiin se, ettei pedagogista dokumentointia haluta toteuttaa tai siihen liittyviä toimia ei koeta luontevaksi toiminnaksi. Varhaiskasvatuksessa työskennellään tiimeissä eli työ on jatkuvaa yhteistyötä muiden kanssa. Ristiriitaiset mielipiteet pedagogisesta dokumentoinnista ja sen toteuttamisesta koettiin haasteeksi.

jos sattuis olemaan semmonen työtiimi et joku ei haluais sitä tehdä

Neljänneksi haasteeksi koettiin tietotekniikan käyttäminen. Vastauksissa ilmeni, että työntekijän iällä oli vaikutusta siihen, miten mielekkäänä kokee tietotekniikan käytön osana työtään. Pedagogiseen dokumentointiin koettiin liittyvän aina tietotekniikkaa, joten sen hyödyntäminen työssä oli välttämätöntä.

ku on mun ikänen nii ei tykkää näist kaikist tietoteknillisist jutuist

Pedagogiseen dokumentointiin yhdistettiin huoltajien osallisuus. Vastauksissa ilmeni kuitenkin, ettei pedagogisen dokumentoinnin koeta lisäävän huoltajien osallisuutta, vaan mieluummin kuormittavan huoltajia. Vastauksissa ilmeni, ettei huoltajien osallistaminen tunnu luontevalta tavalta toimia.

ajatus on liian hieno siinä et miten vanhempia osallistetaan sen pedagogisen dokumentoinnin kautta se (vanhempien osallistaminen pedagogisen dokumentoinnin avulla) ei niinku toteudu oikeesti se asia ja toisaalta mun mielestä et jos vanhempia osallistais enemmän niin mä en ite koe et se ois mulle sellanen luonteva

Keskustelujen määrät yhteisöllisellä tasolla pedagogisesta dokumentoinnista vaihtelivat. Näin ollen tulosten mukaan osassa yksiköissä pedagogisesta dokumentoinnista puhuttiin paljon ja osassa yksiköistä aiheeseen liittyvää keskustelua kaivattiin enemmän. Keskustelua kaivattiin enemmän, jotta jokaisella työntekijällä olisi yhtäläiset valmiudet pedagogiselle dokumentoinnille.

ei kaikki välttämättä sillai tiedä et mitä se tarkoittaa tai et mitä kaikkee siihen sisältyy, miten sitä voi toteuttaa.

Vaikka pedagogisesta dokumentoinnista olisi puhuttu yksikössä paljon, vastausten perusteella voitiin tulkita, ettei keskusteluista ole seurannut mitään muutoksia. Näin ollen keskustelut olivat jääneet puheen tasolle eikä niistä ollut seurannut konkreettista kehittymistä.

puhuttiin paljon tästä et siihen pitäis nyt satsata ja kehittää ja miettiä ja kerätä vinkkejä ja jakaa vinkkejä, mut se jäi periaatteessa sen valistuksen tasolle

Vastauksissa ilmenee myös, että pedagogista dokumentointia käytettiin välineenä verrata omaa ammattitaitoaan muihin. Pedagogisella dokumentoinnilla ei siis pyritty yhteiseen kehittämiseen, vaan se nähtiin tiimin sisäisenä toimintana.

puhutaan että jaetaan niitä keinoja ja vinkkejä että miten sitä voi tehdä, mutta se on ehkä mun mielestä lähinnä sellanen kilpajuoksu et sitä tehdään hyvin vähän mut sit että siinä tulee sellanen olo et kun joku on keksinyt jotain tosi hienoo niin sitä ei ehkä halutakaan jakaa muille ainakaan heti

Vastauksista kuitenkin ilmenee, että toiveena olisi tehdä pedagogisesta dokumentoinnista koko yksikön yhteistä toimintaa. Tärkeäksi koettiin, että tapa, miten pedagogista dokumentointia toteutetaan, olisi muodostunut yhteisten näkemysten mukaan.

jokanen miettii siinä omassa tiimissä et miten toimitaan mut sit jotenki sen pitäis olla sellanen koko yksikön yhteinen asia et kaikilla ois tavallaan yhteinen linja

Teoreettisen viitekehyksen mukaan pedagogisen dokumentoinnin prosessissa dokumentteihin palataan jälkikäteen, jotta niitä tarkastelemalla voidaan arvioida toimintaa ja kehittää sitä. Vastauksista ilmeni kuitenkin, ettei dokumentteihin välttämättä palatakaan eli niitä ei hyödynnetä toiminnan kehittämisessä.

ne jää sit sin kerran käyttöön ja sit mennään niinko eteenpäin asiois

Vastausten mukaan pedagoginen dokumentointi ilmeni varhaiskasvatuksessa pääasiassa kuvien ja videoiden ottamisena eli dokumenttien tuottamisena. Näin ollen se jää irralliseksi toiminnaksi, jota ei hyödynnetä prosessimaisena työvälineenä varhaiskasvatuksessa.

sillai meil näkyy arjes, et paljon me kuvataan

Vastauksissa ilmenee myös, että pedagoginen dokumentointi ymmärrettiin pääasiassa havainnoinniksi. Havainnointi sisäistettiin osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa, ja sitä jokainen työntekijä toteuttaa jatkuvasti. Kuitenkin teoreettisen viitekehyksen mukaan vasta kun havainnoinnin pohjalta tehdään tulkintoja, jotka kehittävät varhaiskasvatusta, voidaan puhua pedagogisesta dokumentoinnista.

pedagoginen havainnointi on osa sitä arkipäivää ja sitä tapahtuu jatkuvasti ja eri tavoilla ja jokainen sitä pystyy tekemään

Toiveet

Vastauksista ilmeni toiveita, joita oli pedagogiseen dokumentointiin liittyen. Yhtenä toiveena olivat konkreettiset vinkit, joiden avulla pedagogista dokumentointia olisi helpompi toteuttaa. Vastausten mukaan koettiin, että tällä hetkellä pedagogisesta dokumentoinnista puhutaan paljon, mutta puhe ei yllä konkretian tasolle. Näin vastaajat kokivat työntekijän tehtäväksi itse yrittää luoda keskusteluista toimintaa helpottavia tapoja. Vinkit, joita pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen oli saatu, koettiin liian työläiksi, ettei niiden toteuttaminen onnistu. Eli pedagogisesta dokumentoinnista puhutaan paljon, mutta ei kerrota suoraan mitä työntekijöiltä odotetaan.

vinkkejä, semmosii jotka on oikeesti mietitty että ne pystyy toteuttamaan

Tähän liittyi myös motivaation puute. Kun pedagoginen dokumentointi ei ollut muodostunut osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa se koettiin arkea kuormittavaksi työksi. Tämän vuoksi pedagogiseen dokumentointiin motivoisi johtajalta saatava palaute. Palautteen saaminen motivoisi pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen, koska muuten se koettiin turhana lisänä arkeen.

johtaja kävis läpi sitä mitä me ollaan dokumentoitu ja antaa siitä palautetta

siinä on vähän sellanen niiku tällä hetkellä että pitäis tehdä mut kukaan ei vahdi sitä että tehdäänkö sitä. Et siinä on vähän niiku sellanen motivaatiopula

Toisena toiveena olivat koulutukset yleisellä tasolla sekä erilaisiin laitteisiin suunnatut koulutukset. Tässä kohdassa vastauksista oli nähtävissä viittaus eri ikäisiin työntekijöihin. Yksi vastaajista nosti esille nuorempien ja vanhempien työntekijöiden epätasa-arvoisen osaamisen nykytekniikkaan.

Koulutust näihin uusiin laitteisiin ja kaikkiin enemmän et tä menee nii hurjaa vauhtii eteenpäin. Et te nuoret osaatte hyvin käyttää mut me vanhat ei.

Kolmantena toiveena nousi esille tasapuolinen osaaminen liittyen pedagogiseen dokumentointiin. Pedagoginen dokumentointi toivottiin muotoutuvan luonnolliseksi osaksi ja prosessiksi varhaiskasvatuksen toimintaan, jolloin jokaisella työntekijällä olisi samanlaiset valmiudet sen hyödyntämiseen.

se ois osa jokaisen työntekijän sellast luonnollist arkee, ettei se ois semmonen tai niiku et joku tietäis et mitä se tarkoittaa ja jokainen osais yhtälailla toteuttaa sitä

5.2 Käsityksiin vaikuttavat tekijät

Määrällisten tulosten avulla tarkasteltiin tutkimuskysymystä ”Mitkä tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin pedagogisesta dokumentoinnista?”. Yläkategoriat koodattiin SPSS ohjelmaan uudeksi muuttujaksi, jotta niitä voitiin tarkastella myös määrällisesti. Tämä myös lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska sisällönanalyysin avulla muodostettuja kategorioita voidaan hyödyntää määrällistä aineistoa tutkittaessa.

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin vaikuttavia tekijöitä tutkittaessa verrattiin kyselylomakkeen taustamuuttujia sisällönanalyysissä muodostettuihin yläkategorioihin. Mitattavat taustamuuttujat olivat vastaajien työkokemus, koulutustausta, lisäkoulutus pedagogisesta dokumentoinnista ja lasten ikäjakauma ryhmässä, jossa tällä hetkellä työskentelee. Mittauksessa selvitettiin taustamuuttujien korrelaatiota yläkategorioihin. Sen lisäksi selvitettiin taustamuuttujien korrelaatiota faktoreihin sekä muutama yksittäiseen muuttujaan, jotka eivät sisälly faktoreihin. Tulosten luotettavuutta testattiin tilastollisilla testeillä.

Työkokemus

Vastaajien ymmärrys pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksesta korreloi positiivisesti työkokemuksen kanssa (Spearman $r = .107$, $n = 23$, $p = .628$). Yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavat vastaajat ymmärsivät pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen

paremmin kuin alle kymmenen vuotta työkokemusta omaavat. Mann-Whitney mukaan erot alle kymmenen vuotta työkokemusta omaavien ($Md=2$, $n=7$) ja yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavien ($Md=2$, $n=16$) välillä eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä, $U(23)=49$, $Z=-.501$, $p=.803$, $r=.104$.

Työkokemus korreloi negatiivisesti F1 kanssa (Spearman $r=-.504$, $n=24$, $p=.012$). Eli työkokemusvuosien kasvaessa vastaajat painottivat vahvemmin lapsen toiminnan tukemiseen liittyviä asioita kuuluvan osaksi pedagogista dokumentointia. Mann-Whitneyn mukaan alle kymmenen vuotta työkokemusta ($Md=2.4$, $n=7$) ja yli kymmenen vuotta työkokemusta ($Md=1.4$, $n=17$) välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, $U(24)=22$, $Z=-2.418$, $p=.013$, $r=.494$. Yli kymmenen vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana omaavat painottivat myös vahvemmin lapsilähtöisyyden ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä kuin alle kymmenen vuotta työkokemusta omaavat. Tämä ilmenee negatiivisesta korrelaatiosta, joka havaittiin työkokemuksen ja F3 välillä (Spearman $r=-.425$, $n=24$, $p=.038$). Myös Mann-Whitney mukaan erot alle kymmenen vuotta ($Md=2.5$, $n=7$) ja yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavien ($Md=1.5$, $n=17$) välillä olivat tilastollisesti merkitseviä, $U(24)=28$, $Z=-2.039$, $p=.043$, $r=.416$. Efektikoon r mukaan työkokemusvuosien lisääntymisen vaikutus oli keskisuuri.

Työkokemus ja F5 korreloivat negatiivisesti keskenään (Spearman $r=-.379$, $n=24$, $p=.068$). Eli vastaajat, joilla oli yli kymmenen vuotta työkokemusta, painottivat pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen keskeisenä työmenetelmänä vahvemmin kuin vähemmän työkokemusta omaavat. Mann-Whitney mukaan erot alle kymmenen vuotta työkokemusta ($Md=2$, $n=7$) ja yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavien ($Md=1.25$, $n=17$) välillä eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä, $U(24)=31.5$, $Z=-1.819$, $p=.070$, $r=.371$.

Varhaiskasvatuksen opettajat, joille on kertynyt yli kymmenen vuotta työkokemusta ($M=2.23$, $SD=.92$) painottivat vastauksissaan vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin ja vuorovaikutuksen yhteyttä kuin alle kymmenen vuotta työkokemusta omaavat ($M=2.90$, $SD=.78$). Näin ollen työkokemuksen ja F7 välillä havaittiin keskisuuri negatiivinen korrelaatio (Pearson $r=-.345$, $n=24$, $p=.099$). Keskiarvojen erojen merkitsevyyden testaamiseksi suoritettiin riippumattomien ryhmien t-testi, jonka mukaan keskiarvojen ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, $t=1.721$, $df=22$, $p=.099$, 95 % CI $[-.139, 1.498]$.

Myös työkokemuksen ja F8 välillä havaittiin negatiivinen korrelaatio (Pearson $r=-.482$, $n=24$, $p=.017$). Ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka olivat työskennelleet alalla yli kymmenen vuotta ($M=2.05$, $SD=.78$), painottivat enemmän pedagogisen dokumentoinnin ja

työyhteisön tavoitteiden ja sitoutuneisuuden yhteyttä kuin alle kymmenen vuotta työskennelleet ($M=3.09$, $SD=1.15$). Vastausten keskiarvojen erojen merkitsevyyttä testattiin t-testillä, jonka mukaan ryhmien välillä keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä, $t= 2.578$, $df= 22$, $p= .017$, 95 % CI [.203, 1.874]. Efektikoon mukaan työkokemusvuosien määrän vaikutus oli voimakas (Cohenin $d= .897$).

Koulutustausta

Koulutustaustan ja pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen ymmärtämisen välillä havaittiin keskisuuri positiivinen korrelaatio (Spearman $r= .198$, $n=23$, $p= .364$). Vastajien tulosten perusteella yliopistokoulutuksen omaavat ymmärtävät pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen paremmin. Mann-Whitney mukaan erot yliopistokoulutuksen ($Md=2$, $n=13$) ja muun koulutuksen ($Md=1,5$, $n=10$) välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(23)= 51$, $Z= -.930$, $p= .487$, $r= .194$.

Koulutustaustan ja F2 välille havaittiin keskisuuri positiivinen korrelaatio (Pearson $r= .375$, $n=24$, $p= .071$). Eli vastaajat, joilla koulutustausta oli jokin muu kuin yliopistokoulutus ($M=4.59$, $SD=1.88$), painottivat vahvemmin lasten heikkouksien tarkastelun osaksi pedagogista dokumentointia kuin yliopistokoulutuksen suorittaneet ($M=5.69$, $SD=.85$). T-testi ei kuitenkaan havainnut ryhmien keskiarvojen eroissa tilastollisesti merkitsevää eroa, $t= -1.791$, $df= 13.456$, $p= .096$, 95 % CI [-2.425, .222].

Koulutustaustan ja F5 välille havaittiin negatiivinen korrelaatio (Spearman $r= -.229$, $n=24$, $p= .283$). Eli yliopistokoulutuksen omaavat varhaiskasvatuksen opettajat kokivat pedagogisen dokumentoinnin vahvemmin varhaiskasvatuksen keskeiseksi työvälineeksi kuin muun koulutustaustan omaavat. Mann-Whitney mukaan erot yliopistokoulutuksen omaavien ($Md=1.25$, $n=13$) ja muun koulutustaustan omaavien ($Md=1.75$, $n=11$) välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(24)= 53$, $Z= -1.096$, $p= .286$, $r=.224$

Koulutustausta ja F9 korreloivat negatiivisesti keskenään (Pearson $r= -.303$, $n=24$, $p= .151$). Eli voidaan havaita, että yliopistokoulutuksen omaavien varhaiskasvatuksen opettajien ($M=2.85$, $SD= .83$) kokevan työympäristönsä toimivammaksi pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen kuin muun koulutustaustan omaavat ($M=3.55$, $SD=1.44$). Ryhmien keskiarvojen ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, $t= 1.459$, $df= 22$, $p= .151$, 95 % CI [-.275, 1.673].

Lasten ikä

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella 3–6-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevät ymmärsivät pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen paremmin kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät (Sperman $r=0,137$, $n=16$, $p=0,612$). Mann-Whitney mukaan alle kolme vuotiaiden kanssa työskentelevien ($Md=2$, $n=6$) ja 3–6-vuotiaiden kanssa työskentelevien ($Md=2,5$, $n=10$) välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, $U(16)= 25.5$, $Z= -.532$, $p= .668$, $r= .133$.

Lasten iän ja F2 välillä havaittiin positiivinen korrelaatio (Pearson $r= .260$, $n=16$, $p= .331$). Eli alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ($M=4.5$, $SD= 1.38$) kokivat vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin yhdeksi tavoitteeksi saada tietoa lasten heikkouksista kuin vanhempien lasten kanssa työskentelevät ($M=5.25$, $SD=2.18$). T-testi ei kuitenkaan havainnut ryhmien keskiarvojen eroa tilastollisesti merkitseväksi, $t= -1.007$, $df= 14$, $p= .331$, 95 % CI [-2.347, .847]. Myös lasten iän ja F3 välillä havaittiin korrelaatio (Pearson $r= -.257$, $n=16$, $p= .336$). Eli 3–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ($M=1.85$, $SD= .91$) painottivat lapsilähtöisyyden ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä vahvemmin kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät ($M=2.33$, $SD= .98$). T-testi ei kuitenkaan osoittanut keskiarvojen eron olleen tilastollisesti merkitsevää, $t= .996$, $df= 14$, $p= .336$, 95 % CI [-.557, 1.524].

Lasten iän ja F6 välillä havaittiin negatiivinen korrelaatio (Spearman $r= -.227$, $n=16$, $p= .398$). Eli 3–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kokivat pedagogisen dokumentoinnin tukevan ja kehittävän työtä ja omaa ammatillisuuttaan vahvemmin kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät. Mann-Whitney mukaan erot alle kolme vuotiaiden kanssa työskentelevien ($Md=1.83$, $n=6$) ja 3–6 -vuotiaiden kanssa työskentelevien ($Md=1.33$, $n=10$) välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(16)= 22$, $Z= -.879$, $p= .410$, $r= .220$.

Lasten iän ja F7 välillä havaittiin negatiivinen korrelaatio (Pearson $r= -.266$, $n=16$, $p= .319$). Näin ollen 3–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ($M=2.4$, $SD= .98$) liittivät pedagogisen dokumentoinnin ja vuorovaikutuksen vahvemmin toisiinsa kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät ($M=2.89$, $SD= .80$). Ryhmien keskiarvojen eron välille t-testi ei kuitenkaan osoittanut tilastollisesti merkitsevää eroa, $t= 1.033$, $df= 14$, $p= .319$, 95 % CI [-.526, 1.504].

Lisäkoulutus

Lisäkoulutus pedagogisesta dokumentoinnista korreloi negatiivisesti varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen ymmärtämisen kanssa (Spearman $r = -.62$, $n=22$, $p = .783$). Eli lisäkoulutusta käyneet varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen paremmin kuin ne, jotka eivät ole käyneet lisäkoulutusta. Mann-Whitney mukaan erot lisäkoulutusta käyneillä ($Md=2$, $n=13$) ja heillä, jotka eivät olleet lisäkoulutusta käyneet ($Md=2$, $n=9$) välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(22)= 54.5$, $Z = -.286$, $p = .791$, $r = .061$.

Lisäkoulutuksen ja F1 välillä havaittiin keskisuuri positiivinen korrelaatio (Spearman $r = .330$, $n=23$, $p = .125$). Eli vastaajat, jotka olivat suorittaneet lisäkoulutusta pedagogisesta dokumentoinnista, olivat vahvemmin sitä mieltä, että pedagoginen dokumentointi lisää lapsen toiminnan tukemista. Mann-Whitney mukaan erot lisäkoulutuksen käyneiden ($Md=1.2$, $n=13$) ja niiden, jotka eivät olleet käyneet lisäkoulutusta ($Md=1.7$, $n=10$) eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä $U(23)= 40.5$, $Z = -1.546$, $p = .128$, $r = .322$. Efektikoon r mukaan lisäkoulutuksen vaikutus oli keskisuuri. Myös lisäkoulutuksen ja F3 välillä havaittiin positiivinen korrelaatio (Pearson $r = .277$, $n=23$, $p = .200$). Eli lisäkoulutusta käyneet ($M=1.65$, $SD = .90$) kokivat pedagogisen dokumentoinnin lisäävän lapsilähtöisyyttä vahvemmin kuin ne, jotka eivät olleet lisäkoulutusta pedagogisesta dokumentoinnista käyneet ($M=2.2$, $SD = .88$). T-testi ei kuitenkaan osoittanut keskiarvojen erojen olevan tilastollisesti merkitseviä, $t = -1.322$, $df = 21$, $p = .200$, 95 % CI [-1.277, .284].

Toteuttaminen ja luontevuus

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen ja luontevuuden välillä havaittiin keskisuuri positiivinen korrelaatio (Spearman $r = .342$, $n=23$, $p = .110$). Päivittäin tai useammin pedagogista dokumentointia toteuttavat varhaiskasvatuksen opettajat ($Md=2.5$, $n=12$) kokivat pedagogisen dokumentoinnin luontevammaksi työmenetelmäksi kuin ne opettajat, jotka toteuttavat pedagogista dokumentointia muutaman kerran viikossa tai harvemmin ($Md=3$, $n=11$). Mann-Whitney mukaan erot ryhmien välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(23)=41$, $Z = -1.604$, $p = .121$, $r = .334$. Efektikoon r mukaan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen vaikutus oli keskisuuri.

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen ja työkokemuksen välillä havaittiin negatiivinen korrelaatio, (Spearman $r = -.146$, $n=24$, $p = .497$) Eli yli kymmenen vuotta työkokemusta

omaavat (Md=1, n=17) toteuttavat pedagogista dokumentointia useammin kuin alle kymmenen vuotta työkokemusta omaavat (Md=2, n=7). Mann-Whitney mukaan erot ryhmien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(24)=50$, $Z= -.699$, $p= .659$, $r= .143$. Kuitenkin työkokemuksen ja muuttujan, jonka avulla tarkastellaan pedagogista dokumentointia luontevana työmenetelmänä, välillä havaittiin positiivinen korrelaatio (Spearman $r= .148$, $n=23$, $p= .499$). Eli ne varhaiskasvatuksen opettajat, joilla työkokemusta oli alle kymmenen vuotta (Md=3, n=7) kokivat pedagogisen dokumentoinnin luontevammaksi työmenetelmäksi kuin ne varhaiskasvatuksen opettajat, joilla työkokemusta oli yli kymmenen vuotta (Md=3, n=16). Mann-Whitney mukaan ryhmien välinen ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää, $U(23)=46$, $Z= -.696$, $p= .485$, $r= .145$.

5.3 Lasten osallisuus, lapsilähtöisyys ja iän merkitys pedagogisessa dokumentoinnissa

Tässä kappaleessa käsitellään lasten osallisuuteen ja lapsilähtöisyyteen liittyviä asioita sekä verrataan miten lasten ikä niihin sekä yleisesti pedagogiseen dokumentointiin koetaan vaikuttavan. Eli kappaleessa vastaan siis tutkimuskysymykseen kaksi. Laadullisesta aineistosta esiin nousseita sisältöjä täydennetään määrällisen aineiston tuloksilla. Näitä tarkastellaan tutkimalla muuttujien välisiä korrelaatioita, joiden luotettavuutta testataan tilastollisilla testeillä.

Lasten osallisuus

Lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden välillä havaittiin keskisuuri positiivinen korrelaatio, (Pearson $r= .444$, $n=24$, $p=.030$) Eli voidaan todeta vastaajien liittävän lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden toisiinsa, koska lapsilähtöisyys lisää lasten osallisuutta ja päinvastoin. Lasten osallisuuden ja lasten iän välistä yhteyttä selvitettiin korrelaation avulla, (Spearman $r= -.238$, $n=16$, $p= .375$). Korrelaatio osoitti, että lapsen iän kasvaessa pedagoginen dokumentointi lisää vahvemmin lapsen osallisuutta. Mann-Whitney mukaan ero alle kolme vuotiaiden kanssa työskentelevien (Md=2, n=6) ja 3–6 -vuotiaiden kanssa työskentelevien (Md=2, n=10) ei ollut tilastollisesti merkitsevää, $U(16)= 22$, $Z= -.921$, $p= .436$, $r= .230$.

Pedagogiselle dokumentoinnille ja lasten osallisuudelle nähtiin kaksi erilaista käyttötarkoitusta yhdessä. Ensimmäinen oli se, että dokumentteja tuotettiin toiminnasta, jossa oli huomioitu lasten osallisuus. Näin ollen lasten osallisuuden huomioiminen tulisi näkyä dokumenteissa.

toiminnassa osallistetaan lapsia ja sit sen kautta luodaan se toiminta, jota sitten dokumentoidaan

Toisen käyttötarkoituksen mukaisesti dokumentoitua toimintaa voitiin tarkastella lasten kanssa. Tässä ilmenee lasten osallisuus niin, että lapsilta voi nousta uusia ideoita dokumenteista. Nämä uudet ideat ovat saaneet alkunsa lasten osallisuuden myötä ja näitä lapsilta nousseita ideoita pyrittiin toteuttamaan. Kyseinen toimintamalli tukee teoriaa pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksesta.

toimintaa on dokumentoitu nii sit voidaan palata siihen lasten kanssa ja sit lapsilta ehkä lähtee taas joku uusi idea siitä mitä ollaan jo tehty et miten sitä hommaa vois jatkaa.

Toista käyttötarkoitusta tarkasteltiin myös määrällisesti. Lasten iän ja toiminnan kehittämisen ja arvioinnin välillä havaittiin negatiivinen korrelaatio (Spearman $r = -.295$, $n = 16$, $p = .267$). Kolmevuotiaiden ja sitä vanhempien lasten kanssa työskentelevät ($Md = 3$, $n = 10$) arvioivat ja kehittävät toimintaa yhdessä lasten kanssa aktiivisemmin kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät ($Md = 4.5$, $n = 6$). Mann-Whitney mukaan erot ryhmien välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä, $U(16) = 20$, $Z = -1.143$, $p = .290$, $r = .286$.

Aikuisten toiminnalla nähtiin olevan yhteys lasten osallisuuteen. Aikuisen toiminta määrittää sitä, kuinka paljon lasten osallisuutta hyödynnetään. Eli jos aikuinen ei huomioi lasten mielipiteitä ja anna mahdollisuutta lasten osallisuudelle, ei sitä myöskään tapahdu.

Eihän lapset voi vaikuttaa siihen mitenkään, jos aikuiset eivät osallista heitä.

Pedagogisella dokumentoinnilla pyrittiin tuomaan tietoa lasten mielipiteistä ja havainnoimaan lasten osallisuutta. Tässä oli nähtävissä viitteitä demokraattisesta toiminnasta, jota teoriassa kuvataan kuuluvaksi pedagogiseen dokumentointiin.

pedagogisen dokumentoinnin kautta voidaan havainnoida sitä lasten osallisuutta ja saada niitä lasten mielipiteitä näkyville

Pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä demokratiaan tarkasteltiin suhteessa lasten ikään. Muuttujien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä voimakas negatiivinen korrelaatio (Spearman $r = -.670$, $n = 16$, $p = .005$). Eli alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät ($Md = 4$, $n = 6$) olivat epävarmoja siitä, tavoitellaanko pedagogisella dokumentoinnilla yhteisöllisyyden lisäämistä varhaiskasvatukseen. Kolmevuotiaiden ja sitä vanhempien lasten kanssa työskentelevät ($Md = 2$, $n = 10$) kokivat pedagogisen dokumentoinnin tavoitteeksi lisätä demokratiaa varhaiskasvatukseen. Tuloksen luotettavuutta tuki myös Mann-Whitney, jonka

mukaan ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä, $U(16)=7.5$, $Z=-2.594$, $p=.009$, $r=.649$. Efektikoon r mukaan lasten iän vaikutus oli suuri.

Vastauksissa ilmenee käsitteiden lasten osallisuus ja lasten osallistuminen sekoittuminen. Tämä ilmenee siinä, että puhuttaessa lasten osallisuudesta liitetään mukaan lasten mahdollisuudet opettaa toinen toisiaan ja toiminnalliset tavat, jolloin lapset osallistuvat toimintaan enemmän. Seuraavassa otteessa vastaajalta oli kysytty siitä, miten lasten osallisuus liittyy pedagogiseen dokumentointiin. Vastauksesta oli nähtävissä suora viittaus lapsen osallistumiseen eikä osallisuuteen.

me tykätään siitä et lapset niinko osallistuu enemmän

Lapsilähtöisyys

Lapsen iän ja lapsilähtöisyyden välillä havaittiin keskisuuri negatiivinen korrelaatio (Pearson $r=-.368$, $n=16$, $p=.161$). 3–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät ($M=2$, $SD=1.16$) olivat vahvemmin sitä mieltä, että pedagoginen dokumentointi perustuu lapsilähtöisyyteen kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät ($M=3$, $SD=1.55$). Keskiarvojen erojen merkitsevyyden testaamisessa t-testi ei kuitenkaan havainnut tilastollisesti merkitsevää eroa ryhmien välillä, $t=1.48$, $df=14$, $p=.161$, 95 % CI [-.450, 2.450].

Pedagogisella dokumentoinnilla nähtiin olevan mahdollista vaikuttaa lapsilähtöiseen toimintaan, mutta siihen vaikuttaa tapa, miten pedagogista dokumentointia työvälineenä käytetään. Eli pedagoginen dokumentointi voi parhaassa tapauksessa lisätä lapsilähtöisyyttä tai sillä ei ole siihen vaikutusta.

riippuu siitä, että millai sitä dokumentointia tehdään ja miten sitä hyödynnetään

Toinen haastateltava näkee pedagogisen dokumentoinnin selvästi keinoksi lisätä lapsilähtöisyyttä, koska sen avulla saadaan selville lasten kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia. Pedagoginen dokumentointi on siis keino, jolla lasten toiveet nousevat esille muidenkin tietoisuuteen. Näin saadaan tietoa lapsista, joka on teorian mukaan yksi pedagogisen dokumentoinnin tavoitteista.

kuuluville sitä lasten ääntä ja niitä lasten toiveita

lasten vahvuudet nii niitä saadaan esille

Lasten iän ja lapsen vahvuuksien välillä havaittiin negatiivinen korrelaatio (Spearman $r=-.291$, $n=16$, $p=.274$). Kolmevuotiaiden ja sitä vanhempien lasten kanssa työskentelevät

(Md=1, n=10) painottivat hieman vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin tavoitteeksi tietoutta lapsen vahvuuksista kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät (Md=1.5, n=6). Mann-Whitney ei kuitenkaan havainnut ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa, $U(16)=21.5$, $Z=-1.127$, $p=.279$, $r=.282$.

Lapsilähtöisyys nähtiin lasten mahdollisuutena itse osallistua ja vaikuttaa asioihin. Tämä yhdistettiin pedagogiseen dokumentointiin siten, että pedagoginen dokumentointi kuvattiin keinoksi tallentaa ja kirjata lasten toiveita, joita saadaan haastattelujen avulla. Haastatteluilla pyrittiin selvittämään lasten mielenkiinnon kohteita, joiden pohjalta toimintaa suunnitellaan.

kysellään sit syksyllä ja jouluna ja sit jossain välis et mist lapset tykkää et mitkä on heiän sellasii mielenkiinnon kohtei ja et mitä ne haluais tehdä

lapslähtöisyys ja se et se motivoi heit paljon paremmin ku se on heiän oma juttu mist he tykkää

Lasten iän ja muuttujan ”Pedagoginen dokumentointi auttaa ideoiden tallentamisessa” välillä havaittiin positiivinen korrelaatio (Spearman $r=.178$, $n=16$, $p=.510$). Alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät (Md=1.5, n=6) painottivat hieman enemmän pedagogista dokumentointia apuvälineenä ideoiden tallentamisessa kuin 3–6- vuotiaiden kanssa työskentelevät (Md=2, n=10). Eli mitä nuorempia lapset olivat sitä vahvemmin pedagoginen dokumentointi auttaa ideoiden tallentamisessa. Mann-Whitney mukaan ryhmien väline ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, $U(16)=24$, $Z=-.688$, $p=.583$, $r=.172$.

Tarkastellessa muuttujaa ”Pedagoginen dokumentointi tukee asioiden muistamista” lasten ikään verrattuna havaittiin päinvastaista vaikutusta. Muuttujien välillä ilmeni tilastollisesti merkittävä negatiivinen korrelaatio (Spearman $r=-.640$, $n=16$, $p=.008$). Kolmevuotiaiden ja sitä vanhempien lasten kanssa työskentelevät (Md=1, n=10) painottivat voimakkaammin pedagogisen dokumentoinnin ja asioiden muistamisen yhteyttä kuin alle kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät (Md=2, n=6). Mann-Whitney mukaan erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä, $U(16)=10.5$, $Z=-2.479$, $p=.008$, $r=.620$. Efektikoon r mukaan lasten iän vaikutus oli suuri.

Lasten iän vaikutus pedagogiseen dokumentointiin

Vastajaan mukaan vanhempien lasten kanssa pedagogista dokumentointia oli helpompi toteuttaa. Tätä perusteltiin sillä, että vanhemmat lapset osaavat sanallisesti tulkita dokumentteja ja voivat itse dokumentoida. He ymmärtävät myös varhaiskasvatuksen mahdollisuuksista, jolloin voivat esittää toiveita paremmin kuin nuoremmat lapset.

he voi itse tehdä sitä dokumentointia

katsoo niitä dokumentteja vaikka kuvia tai videoita niin he osaa kertoa siitä mitä siinä on tapahtunut kun he muistaa ja on vähän isompia

toivoo asioita eri tavalla kun ihan pienet lapset

Toisen vastaajan mukaan vanhempia lapsia oli helpompi motivoida ja heidän kanssaan voi keskustella ja pohtia asioita yhdessä. Suoranaisesti ei kuitenkaan ilmennyt, että vanhempien lasten kanssa pedagoginen dokumentointi olisi helpompaa, vaan todetaan että eri ikäisten lasten kanssa pedagoginen dokumentointi on erilaista. Vanhemmat lapset ovat aloitteellisempia ja itseohjautuvampia kun taas nuorempien lasten kanssa toiminta on enemmän aikuisen johdattamaa.

älytön se kapasiteetti keksiä kaiken näköst kivaa

heihin voi jo itsenäisesti luottaa ja on nii omatoimisia

pienempien kans se on vähän erilaist se dokumentointi

aikuisen täytyy johdattaa sitä ja aikuinen on siin se kuvaava osapuoli

Tuloksista ilmeni myös, että kehitystason uskottiin vaikuttavan ikää enemmän pedagogiseen dokumentointiin. Tämä näkemys perustui siihen, että vastaajan mielestä kehittyneemmät lapset voivat sanallisesti paremmin ilmaista itseään. Vastaajan mielestä kehitystaso ei kuitenkaan ollut esteenä pedagogiselle dokumentoinnille, vaikka totesikin sen olevan helpompaa kehittyneempien lasten kanssa.

ikä ei niinkään vaikuta tai et enemmän se kehitystaso vaikuttaa ku se ikä

pienemmät lapset ei välttämättä osaa sanallisesti nii taitavasti viel kertoo ku sit taas vähän kehittyneemmät lapset.

kylhän ne tavat aina löytää kun osaa vaan ettiä

6 Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä pedagogiseen dokumentointiin ilmeni se, että pedagogisen dokumentoinnin käsite ei ole muodostunut yhdenmukaiseksi ja selkeäksi. Vastajat joko ymmärtävät pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen, tiedostavat dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin erot tai eivät tiedä mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa. Vastajat, jotka ymmärtävät pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen korostivat vastauksissaan tavoitteellista toimintaa ja sekä dokumentoinnin että pedagogisen dokumentoinnin hyötyjä ja tärkeyttä. Ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka tiedostivat käsitteiden erot, toivat pedagogisen dokumentoinnin keskeisiksi ilmiöiksi esille yhteistyön ja prosessin. Ne, jotka eivät tieneet mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa keskittyivät vastauksissaan dokumentointiin ja lapsen kehitykseen.

Pedagogista dokumentointia on tutkittu suhteellisen vähän (Rintakorpi ym. 2014) ja se on myös varhaiskasvatuksen työmenetelmänä uusi (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 6–7), joten varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten jakaantuminen on ymmärrettävää.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tuodaan esille vain dokumentointia ja sen hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa. Vasta vuonna 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esille pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen työmenetelmänä. Suurimmalla osalla vastaajista (71 %) työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana on kertynyt yli kymmenen vuotta, joten he eivät ole saaneet ammattiin pätevyityessään koulutusta pedagogisesta dokumentoinnista. Näin ollen heidän käsityksensä pedagogisesta dokumentoinnista ovat muodostuneet luultavammin joko lisäkoulutuksen muodossa tai yhteistyöllä muiden varhaiskasvatushenkilöstön kanssa työtä tehdessä.

6.1 Käsitteet pedagogisesta dokumentoinnista

Tutkimukseen osallistujat jakaantuivat vastaustensa perusteella kolmeen kategoriaan, jotka kertoivat vastaajien käsityksistä pedagogisesta dokumentoinnista. Kategorioiden tarkoituksena ei ole määritellä vastaajien ammattitaitoa vaan verrata heidän vastauksiaan teoriassa esiteltyihin aiempiin tietoihin pedagogisesta dokumentoinnista. Kattegoria ”*ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen*” muodostui tutkimukseen osallistujista, joiden vastauksissa oli nähtävissä pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erojen ja tarkoituksen ymmärtäminen. Dokumentointi on tietojen ja todellisuuden tallentamista (Koivunen & Lehtinen 2016, 50–91), ja pedagoginen dokumentointi on prosessimainen

työmenetelmä (Rintakorpi 2018, 11), jonka avulla saadaan selville lasten mielenkiinnonkohteita ja oppimista (Björväas 2011, 59–70; Rintakorpi 2016b, 152–156).

Kategoriassa ”*tiedostaa pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin erot*” keskeistä oli molempien käsitteiden keskeisten ilmiöiden esille tuominen. Tulokset osoittivat, että dokumentointi ymmärretään tietojen keräämisen ja tallentamisen välineeksi ja pedagoginen dokumentointi prosessinomaiseksi työvälineeksi. Dokumentointi tuottaa sisältöä varhaiskasvatuksesta ja niitä tarkastelemalla hyödynnetään pedagogista dokumentointia eli muokataan toimintaa, josta seuraa uutta tietoa ja ymmärrystä (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 60). Johdonmukainen ja jatkuva vaikutus varhaiskasvatukseen ovat ne asiat, jotka erottavat pedagogisen dokumentoinnin dokumentoinnista (Lenz Taguchi 2013, 13).

Kategoria ”*ei ymmärrä mitä pedagoginen dokumentointi tarkoittaa*” muodostui varhaiskasvatuksen opettajista, joiden vastauksista ei voinut erottaa pedagogista dokumentointia dokumentoinnista. Tämä ilmeni samanlaisina määrittelyinä molemmissa käsitteissä sekä dokumentoinnin keskeisten asioiden esille tuomisena. Dokumentointi on toiminnan näkyväksi tekemistä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10) ja tiedon keräämistä ja kokoamista (Vallberg-Roth 2012).

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajat, jotka eivät ymmärtäneet mitä pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan, määrittelivät sen kuvien ja videoiden ottamisena eli dokumenttien tuottamisena. Toimintaan ei yhdistetä pedagogista ajatusta, vaan sillä tarkoitetaan mekaanista tapaa kerätä aineistoa. Alasuutari ja Kelle (2015) tuovat esille, että usein dokumentointi määritellään passiivisena toimintana, jolla tallennetaan ja arkistoidaan tietoja lapsista. Myös Heiskanen ja muut (2019) toivat esille, että dokumentointi usein keskittyy lasten kuvaamiseen pedagogiikan sijaan. Tulosten mukaan pedagoginen dokumentointi ei ole muodostunut prosessimaiseksi työskentelyksi, vaan se on irrallista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Tämän pohjalta voidaan siis todeta, että pedagoginen dokumentointi ei toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla, jos se on irrallista toimintaa, joka ei ole sulautunut osaksi varhaiskasvatuksen arkea.

Tulosten mukaan sekä dokumentointi että pedagoginen dokumentointi nähtiin välineinä, joiden avulla saadaan tietoja lapsesta ja hänen oppimisestaan. Tulos on samansuuntainen Vallberg-Roth (2012) toteamuksen kanssa, kun hän määrittää dokumentoinnin toiminnaksi, jossa tietoa kerätään ja kootaan dokumenteiksi. Pedagogista dokumentointia kuvataan lapsen

kasvun dokumentointina eli muistojen keräämisenä lapselle. Sen lisäksi dokumentoinnilla tuotetaan materiaaleja, joita voidaan jakaa huoltajille. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017, 10) määrittelevät dokumentoinniksi muistojen tallentamisen, toiminnan ja lapsen kehityksen näkyväksi tekemiseksi. Yllä esille tuotujen perusteluiden pohjalta voidaan todeta, että osa varhaiskasvatuksen opettajista olettaa toteuttavansa pedagogista dokumentointia, mutta tosiasiasa toteuttavatkin dokumentointia ilman pedagogista ajatusta.

Vastaajat, jotka tiedostivat dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin erot keskittyivät vastauksissaan yhteistyöhön ja prosessinomaiseen työskentelytapaan. Tulosten mukaan pedagogiseen dokumentointiin liittyvä yhteistyö kohdistuu lasten, huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välille. Tulosten kanssa samassa linjassa ovat myös Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017) todetessaan, että varhaiskasvatuksessa pedagoginen dokumentointi tapahtuu lasten, huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Yhteistyö liitettiin myös vahvasti tallennettujen tietojen eli dokumenttien jakamiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä tallentaminen lisää yhteistyötä varhaiskasvatuksessa.

Tulokset osoittavat, että pedagogista dokumentointia hyödynnetään suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Se kuvataan jatkuvaksi toiminnaksi, ja toiminnalla on aina jokin tarkoitus. Tulokset sopivat hyvin yhteen Rintakorven (2018, 11) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan, että pedagoginen dokumentointi on usean vaiheen sisältävä prosessi, joka sisältää tavoitteellista reflektointia, jonka perusteella toimintaa kehitetään. Kyseiseen kategoriaan sijoittuvat varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät dokumentoinnin toiminnaksi, jolla ei tarvitse olla tarkoitusta. Eli pedagoginen dokumentointi on dokumentointia kehittyneempää toimintaa.

Varhaiskasvatuksen opettajat, jotka sijoittuivat kategoriaan ”ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen” keskittyivät vastauksissaan tavoitteelliseen toimintaan ja dokumentoinnin sekä pedagogisen dokumentoinnin käsitteiden erojen ja mahdollisuuksien ymmärtämiseen. Tulosten mukaan pedagoginen dokumentointi on tavoitteellista toimintaa, jossa toimijat tietävät koko ajan mihin toiminnalla pyritään. Näin ollen pedagoginen dokumentointi käsitetään suunnitelmalliseksi toiminnaksi. Rintakorven (2016b, 152–156) toteamus on linjassa tulosten kanssa, koska hän kuvailee pedagogisen dokumentoinnin yhteisten merkitysten etsimiseksi ja toiminnan muodostumiseksi. Näin voidaan myös kehittää toimintakulttuuria pedagogisen dokumentoinnin avulla (Björväås 2011, 59–70; Rinaldi 2006, 16; Rintakorpi 2018, 6).

Kyseiseen kategoriaan sijoittuvien varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten perusteella voidaan todeta, että he ymmärtävät dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteiden erot sekä tiedostavat pedagogisen dokumentoinnin hyödyt. Ymmärrys siitä, miksi varhaiskasvatuksessa dokumentoidaan ja miksi pedagoginen dokumentointi on tärkeä työmenetelmä, on havaittavissa. Rintakorpi (2016b, 152–156) tiivistää dokumentoinnin oivallusten, onnistumisien, muutosten ja uuden oppimisen välineeksi ja Mansikka (2019) määrittää dokumentoinnin arjen apuvälineeksi. Koivunen ja Lehtinen (2016, 50–91) kuvaavat pedagogista dokumentointia lapsilähtöisenä toimintana, jonka avulla lapselle voidaan tehdä näkyväksi hänen oppimistaan (Rintakorpi 2015; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 11).

6.2 Vaikuttavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin pedagogisesta dokumentoinnista vaikutti vahvimmin työkokemuksen määrä. Tutkimuksessa tutkittiin myös koulutustaustan, lisäkoulutuksen ja lasten iän vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin. Kun varhaiskasvatuksen opettajalla työkokemusta oli kertynyt yli kymmenen vuotta, hän koki pedagogisen dokumentoinnin helpommaksi ja yhdisti sen voimakkaammin pedagogisen dokumentoinnin tavoitteisiin ja tarkoitukseen. Nämä ilmenivät siinä, että yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavat varhaiskasvatuksen opettajat painottivat vastauksissaan vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä lapsilähtöisyyteen, lapsen toiminnan tukemiseen. He myös kokivat työyhteisönsä olevan sitoutuneempi ja toimivan tavoitteellisemmin pedagogisen dokumentoinnin prosessissa.

Yli kymmenen vuotta varhaiskasvatuksen opettajana olevat käsittivät pedagogisen dokumentoinnin vahvemmin keskeiseksi työvälineeksi varhaiskasvatuksessa kuin alle kymmenen vuotta työkokemusta omaavat. He myös yhdistivät pedagogisen dokumentoinnin ja vuorovaikutuksen toisiinsa vahvemmin kuin vähemmän työkokemusta omaavat. Tulos on mielenkiintoinen, koska uudehkona työmenetelmänä voisi olettaa, että niillä varhaiskasvatuksen opettajilla, joilla on vähemmän aikaa koulutuksesta, olisi enemmän tietoa pedagogisesta dokumentoinnista. Voidaanko olettaa, että työuransa alussa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on niin paljon uusia asioita opeteltavana, ettei heidän aikansa riitä kaiken sisäistämiseen ja tämän vuoksi kauemmin työssä olleet hallitsevat uudet menetelmät paremmin. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2017, 6–7) toteavat uudehkona työmenetelmänä pedagogisen dokumentoinnin vaativan varhaiskasvatuksen henkilöstöltä

päivitettyä osaamista työhön. Näin ollen lisäkoulutuksen ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyden tulisi olla positiivinen.

Tulokset antoivat viitteitä, että lisäkoulutuksella vaikuttaa olevan positiivinen vaikutus pedagogisen dokumentoinnin käsityksen muodostamisessa. Jos varhaiskasvatuksen opettaja oli suorittanut lisäkoulutusta pedagogisesta dokumentoinnista, hän koki vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin lisäävän lapsilähtöisyyttä varhaiskasvatuksessa sekä sen tukevan lapsen toimintaa. Tutkimukseen osallistujista puolet olivat suorittaneet lisäkoulutusta pedagogisesta dokumentoinnista. Tuloksissa ilmeni myös toiveita lisäkoulutuksille. Tästä voidaan päätellä, että osallistujat ovat kokeneet lisäkoulutukset positiivisiksi kokemuksiksi.

Tulokset antoivat myös viitteitä siitä, että yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavat varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat pedagogista dokumentointia useammin kuin vähemmän työkokemusta omaavat. Kuitenkin hieman ristiriitainen suuntaa antava tulos ilmeni siitä, että ne varhaiskasvatuksen opettajat, joilla työkokemusta oli alle kymmenen vuotta, kokivat pedagogisen dokumentoinnin luontevammaksi työmenetelmäksi. Tämä tulos antaa viitteitä aiemmin mainittuun suuntaan, kun tuotiin esille, että vasta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) tuovat pedagogisen dokumentoinnin käsitteen esille. Näin ollen, jos varhaiskasvatuksen opettaja ei ole päivittänyt osaamistaan varhaiskasvatuksen kehityksen mukana, ei pedagogista dokumentointia välttämättä koeta luontevana työmenetelmänä.

Tuloksista voidaan päätellä, että yliopistokoulutuksen omaavat varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät pedagogisen dokumentoinnin idean vahvemmin kuin muun koulutustaustan omaavat. Tämä herättää kysymyksiä siitä, käsitelläänkö pedagogista dokumentointia enemmän yliopistokoulutuksissa kuin muissa koulutuksissa. Yliopistokoulutuksen omaavat varhaiskasvatuksen opettajat painottivat pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen keskeisenä työvälineenä vahvemmin kuin muun koulutustaustan omaavat. He myös kokivat työympäristönsä toimivammaksi pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka olivat suorittaneet jonkin muun kuin yliopistotasaisen koulutuksen toivat vahvemmin esille pedagogisen dokumentoinnin ja lapsen heikkouksien kartoittamisen yhteyttä. Myös alle kolmevuotiaiden lasten kanssa työskentelevät painottivat tätä yhteyttä vahvemmin. Tämä on ristiriidassa pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksen kanssa, ja muun muassa Dahlberg ja Moss (2007) tuovat esille, että pedagogisen

dokumentoinnin prosessissa lapsen kykyjä ei tule määritellä eikä arvioida, vaan tarkoituksena on rakentaa oppimisprosesseja.

Vanhempien lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin ja lapsilähtöisyyden yhteyttä. He kokivat myös vuorovaikutuksen liittyvän vahvemmin pedagogiseen dokumentointiin. Varhaiskasvatuksessa käytetään suhteellisen vähän pedagogista dokumentointia (Rintakorpi 2018, 5), vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) veloitetaan pedagogisen dokumentoinnin käyttöä varhaiskasvatuksen keskeisenä työmenetelmänä. Vanhempien lasten kanssa työskentelevät kokivat pedagogisen dokumentoinnin mahdollistavan oman ammatillisuuden kehittämisen ja tukemisen vahvemmin kuin alle kolmevuotiaiden lasten kanssa työskentelevät.

Tulosten mukaan ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka toteuttavat pedagogista dokumentointia päivittäin tai useammin käsittävät sen luontevammaksi työmenetelmäksi kuin harvemmin sitä toteuttavat. Yleisesti ottaen tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä seuraavanlaisia suuntaa antavia päätöksiä pedagogisesta dokumentoinnista. Mitä enemmän varhaiskasvatuksen opettajalla on siis kertynyt työvuosia, sen positiivisemmin ja oikeaoppisemmin hän käsittää pedagogisen dokumentoinnin prosessin. Tulokset olivat myös positiivisempia yliopistokoulutustaustan omaavilla, lisäkoulutusta käyneillä tai vanhempien lasten kanssa työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla. Kuitenkin nämä tulokset ovat vain suuntaa antavia, eikä näitä voida yleistää koskemaan kaikkia varhaiskasvatuksen opettajia.

6.3 Pedagogisen dokumentoinnin yhteys lasten osallisuuteen, lapsilähtöisyyteen ja ikään

Tulokset eivät suoranaisesti anna yksiselitteistä vastausta siihen, miten lasten ikä vaikuttaa pedagogiseen dokumentointiin. Tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, että vanhempien ja kehittyneempien lasten kanssa pedagoginen dokumentointi on helpompaa. Rintakorpi (2018, 5) tuo esille sen, että pedagogisen dokumentoinnin käyttö varsinkin pienempien lasten kanssa on vähäistä. Varhaiskasvatuksen opettajat perustelivat tätä tämän tutkimuksen mukaan niin, että vanhemmat ja kehittyneemmät lapset ovat sanallisesti taitavampia, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan on helpompi ymmärtää heitä. Tulokset osoittavat myös sen, että kaiken ikäisten lasten kanssa pedagoginen dokumentointi on mahdollista, mutta eri ikäisten kanssa sen toteuttaminen on erilaista.

Tuloksissa on nähtävissä pedagogisen dokumentoinnin dialogisuutta eli dokumentointia toiminnasta, jossa lasten osallisuus ilmenee sekä yhdessä lasten kanssa dokumenttien reflektointia, joka osallistaa lapsia toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Näin ollen pedagogisella dokumentoinnilla voidaan tuoda esille lasten näkemyksiä sekä yhdessä kehittää niitä (Keskinen & Lounassalo 2011). Tulokset antavat viitteitä siitä, että vanhempien lasten kanssa toimintaa arvioidaan ja kehitetään aktiivisemmin kuin pienempien lasten kanssa. Myös lisääntyvän demokratian ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyttä korostivat vanhempien lasten kanssa työskentelevät voimakkaammin.

Pedagoginen dokumentointi ja lapsilähtöisyys liitettiin kuuluvaksi yhteen. Niiden yhteyteen todettiin vaikuttavan se, miten pedagogista dokumentointia hyödynnetään. Kumpulainen (2015) toteaa aikuisen suhtautumisen lapseen vaikuttavan oleellisesti siihen, miten lapsen näkökulmat huomioidaan. Pääasiassa pedagogisen dokumentoinnin nähdään kuitenkin lisäävän lapsilähtöisyyttä varhaiskasvatukseen. Toisin sanottuna dokumenttien avulla lasten huomioon ottaminen koetaan helpommaksi. Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että vanhempien lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vahvemmin pedagogisen dokumentoinnin auttavan asioiden muistamista kuin pienempien lasten kanssa työskentelevät. Tästä voidaan päätellä, että vanhempien lasten kanssa varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu enemmän asioita, joten dokumentit auttavat kaiken oleellisen muistamista jälkikäteen.

6.4 Muita päätelmiä

Tässä aluvuossa tuodaan esille tutkimuksesta nousseita johtopäätöksiä, jotka eivät suoranaisesti vastaa tutkimuskysymyksiin. Näitä ovat muun muassa aiempien tutkimusten ja teorioiden ristiriidat tutkimuksen tuloksiin, pedagogisen dokumentoinnin haasteet sekä toiveet. Pedagogisen dokumentoinnin prosesseissa dokumentit auttavat muistamaan asioita ja tarkoituksena on, että tarvittaessa dokumentteihin voi aina palata uudelleen (Mansikka 2019; Rintakorpi 2016b). Myös Alasuutari ja muut (2014) toteavat, että dokumentoinnin avulla on mahdollista seurata varhaiskasvatuksen toimintaa myös jälkeenpäin. Tuloksissa ilmeni kuitenkin viitteitä siihen, ettei dokumentteja hyödynnetä jälkeenpäin toiminnan arvioinnissa ja kehittämisen apuna. Dokumentit nähtiin kertakäyttöisiksi asioiksi, joihin ei palata uudestaan, koska asioissa mennään eteenpäin. Eli dokumenttien hyödyntämistä pedagogisen dokumentoinnin prosessiin ei ymmärretä eikä näin ollen osata hyödyntää dokumenttien potentiaalia.

Tuloksissa ilmeni erilaisia haasteita pedagogisesta dokumentoinnista. Isona haasteena tuloksissa ilmeni ajanpuute, jolloin pedagogiselle dokumentoinnille ei ollut riittävästi aikaa. Myös Rintakorpi (2018, 5) toteaa pedagogisen dokumentoinnin haasteeksi ajanpuutteen, kun taas Keskinen ja Lounassalo (2011) toteavat pedagogisen dokumentoinnin vähentävän kiirettä varhaiskasvatuksessa. Eli tavat toteuttaa pedagogista dokumentointia vaikuttavat siihen, koetaanko sen vaikutus hyödyllisenä vai työllistävänä. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajille oikeutettu suunnittelu-aika ei ajallisesti riitä kaikkeen siihen mitä varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan. Sen lisäksi varhaiskasvatuksen arki koetaan niin kiireiseksi, ettei varhaiskasvatuksen opettajien ole aina mahdollista käyttää heille oikeutettua suunnittelu-aikaa. Siis ajanpuute pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen vaikuttaa negatiivisesti varhaiskasvatuksen laatuun. Pedagoginen dokumentointi on keino kehittää varhaiskasvatuksen laatua (Alasuutari & Kelle 2015), ja sen avulla toiminnan laatua tuodaan esille (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 66–67).

Toisena haasteena tuloksissa ilmeni dokumenttien ylitulkinta. Tämän tuloksen kanssa linjassa on Vallberg-Roth (2012) tutkimustulos, että pedagogisen dokumentoinnin vaarana on harhaanjohtaa, heikentää ja rajoittaa varhaiskasvatusta. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan tulee olla tietoinen ja tarkastella toimintaansa kriittisesti. Kolmantena haasteena koettiin sitä, ettei pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus ollut selkeä, joten se sekoitettiin dokumentointiin, jolloin keskeisinä toimintoina pidettiin tallentamista ja dokumenttien jakamista eikä se ollut muodostunut luonnolliseksi osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa. Tähän on yhteydessä Rintakorven ja Vihmari-Henttosen (2017, 6–7) tutkimustulos, että pedagoginen dokumentointi vaatii toteutuakseen päivitettyä osaamista varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Neljäntenä haasteena koettiin tietotekniikan käyttäminen. Rintakorven (2016a) tutkimus toi esille vastaavanlaista tulosta eli varhaiskasvatuksen opettajien tietoteknisten laitteiden käyttö koettiin haasteelliseksi ja teknilliset taidot olivat puutteelliset. Sen lisäksi dokumentointi koettiin haasteeksi osana jokapäiväistä toimintaa sekä tavat dokumentoida koettiin vaikeiksi (Rintakorpi 2016a).

Tulosten mukaan pedagogiseen dokumentointiin liittyy erilaisia toiveita, joiden myötä sen toteuttaminen koettaisiin helpommaksi ja sujuvammaksi. Pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen kaivataan konkreettisia vinkkejä, lisää koulutusta sekä yleisesti pedagogisesta dokumentoinnista että dokumentoinnin välineistä sekä yhtäläisiä valmiuksia pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Rintakorpi (2016a) nostaa esille pedagogisen dokumentoinnin yhteyden heikkoon johtajuuteen. Tulosten mukaan pedagogisen

dokumentoinnin toteuttamiseen liittyy motivaatiopula, joka linkittyy siihen, ettei sitä koeta luonnollisena osana varhaiskasvatuksen toimintaa. Tulosten mukaan johtajalta saatu palaute toimisi kannustimena pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa. Kuten Rintakorpi ja Reunamo (2016) toteavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstölle tulisi tarjota enemmän jatkuvaa koulutusta ja ammatillisia keskusteluita pedagogisesta dokumentoinnista.

7 Pohdinta

Tässä kappaleessa käsitellään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksen eettinen tarkastelu on kestävän ja hyvän tutkimuksen edellytys (Tähtinen ym. 2020, 57).

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan siis tutkijoiden ammattietiikkaa eli se ohjaa tutkijoiden työtä ja siihen sisältyvät eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet (Kuula 2015). Tutkimuksen luotettavuus pitää sisällään validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelun. Kappaleessa tarkastellaan myös tutkimuksen rajoituksia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Lopuksi esitellään mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta toteuttaessa tutkijalla on vastuu huolehtia tutkimuseettisten periaatteiden toteutumisesta (Hirsjärvi ym. 2015, 23–27). Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esille Suojasen (1982) esille nostamat eettiset kysymykset, jotka liittyvät tutkimuslupaun, aineiston keruuseen, tutkimuskohteeseen, tutkimukseen osallistujiin sekä tutkimuksen julkaisemiseen, ja jotka ohjaavat tutkimuksen tekoa. Tässä tutkimuksessa huolehdittiin tutkimuksen eettisyydestä hakemalla tutkimuksen kohteena olevalta kaupungilta tutkimuslupa. Tähtinen ja kollegat (2020, 57) nostavat esille, että jokaisessa tutkimuksen vaiheessa on tärkeää huomioida tutkimuksen eettisyyttä.

Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna hyvä tutkimus perustuu tieteelliseen tietoon, taitoon sekä hyviin toimintatapoihin (Kuula 2015). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tukee tätä eettistä näkökulmaa. Hyviin tieteellisiin periaatteisiin kuuluu rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus (Hirsjärvi ym. 2015, 23–27; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tutkimuksessa on käytetty eettisesti hyväksytyjä tiedonhankinta menetelmiä, joilla tarkoitetaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sitä, että jokainen tutkimukseen osallistuja on antanut suostumuksensa tutkimukseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8).

Tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan silloin, kun tutkimukseen osallistuja on tehnyt päätöksen tietäen, mitä tutkimukseen osallistuminen hänen kohdallaan tarkoittaa (Kuula 2015). Tutkijan tulee huomioida tutkimuksen toteutuksessa myös tutkittavien yksityisyys (Neuman 2003, 302). Tutkimuksessa yksityisyys huomioitiin tutkittavien anonyymiteetin säilyttämällä. Sen lisäksi tutkittavat saivat osallistua

tutkimukseen itse valitsemallaan ajankohdalla, jolloin heidän oli mahdollista valita rauhallinen aika ja paikka osallistumiselle.

Tässä tutkimuksessa kyselylomake sisälsi osion, jossa tutkittavalla on mahdollisuus valita saako hänen vastauksiaan käyttää tutkimuskäyttöön. Tutkittavilla on oikeus ennen tutkimusta saada tietoonsa tutkimuksen aihe, kesto ja tutkimuksen tarkoitus. (Ruusuvuori & Tiitula 2009; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9). Tutkimuksen tarkoituksen esilletuominen ja sen mahdollisuudet uuteen tutkimustietoon saattavat toimia motivointi keinoina tutkimukseen osallistumiseen (Kuula 2015). Tämä tutkimus toi yhden kaupungin tasolla tietoa pedagogisen dokumentoinnin käsityksistä, joten tutkimukseen osallistumisen motivointikeinona voidaan pitää tietoutta oman työpaikkakuntansa sen hetkisestä tilasta.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan avoimuutta noudattaen, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten mahdollisten puutteiden ja harhaanjohtavuuksien tarkistamista ja poistamista sekä kriittisyyttä (Tähtinen ym. 2020, 60). Sen lisäksi tutkimustulosten raportoinnissa on vältetty yleistämistä ja asioiden kaunistelua. Tässä tutkimuksessa on myös pyritty noudattamaan hyvää lähdeviittauskäytäntöä, jolla tarkoitetaan tarkkaa lähdeviitteiden merkitsemistä. Näin osoitetaan tutkijan kunnioittavaa käytöstä muita tutkijoita kohtaan. (Hirsjärvi ym. 2015, 23–27; Tähtinen ym. 2020, 60.) Lisäksi hyvä tieteellinen keskustelu huomioi vastaväitteen esittäjät (Tähtinen ym. 2020, 60). Tutkimuksessa on otettu huomioon sekä teoreettisessa viitekehyksessä että johtopäätöksissä tutkimuksen kannalta myös ristiriitaiset väitteet eli käsityksiä on tarkasteltu useasta näkökulmasta.

7.2 Validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen etiikka pyrkii tuomaan esille tutkimukseen liittyviä periaatteita ja käytäntöjä, joiden avulla lisätään tutkimuksen luotettavuutta (Tähtinen ym. 2020, 58). Tutkimuksen laadulla viitataan juuri tieteellisen tutkimuksen arviointiperusteisiin, jotka ovat reliabiliteetti ja validiteetti (Ronkainen 2013, 129). Validiteetti kertoo mitä käsitettä mittarilla mitataan (Ketokivi 2015), ja kuinka kattavasti se tutkittavaa ilmiötä selittää (Ronkainen 2013, 130). Sillä tuodaan esille sitä, kuinka hyvin tutkimus mittaa tutkimuksen kannalta oleellisia asioita eli onko tutkimusaineistoa kerättyä osattu kysyä oikeita kysymyksiä, joilla saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Vehkalahti 2014, 41.)

Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin (Miles, Huberman & Salsaña 2013, 313–314; Ronkainen 2013, 130). Sisäinen validiteetti kuvaa tutkimuksen

johdonmukaisuutta (Ronkainen 2013, 130) ja uskottavuutta. Sisäiseen validiteettiin liitetään teoreettisen viitekehyksen ja aineiston yhteen liittämisen, useiden näkökulmien huomioiminen sekä vakuuttavuus. (Miles ym. 2013, 313–314.) Ulkoisella validiteetilla mitataan, miten hyvin tutkimuksen tulokset kuvaavat ilmiötä myös muissa konteksteissa (Miles ym. 2013, 313–314; Ronkainen 2013, 130). Tässä tutkimuksessa on pyritty selkeään kokonaisuuteen, jossa tutkimuksen osat ovat yhteydessä toisiinsa eli tulokset ja johtopäätökset linkittyvät teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Validiteettia voidaan tarkastella myös muista näkökulmista. Sisältövaliditeetti mittaa tutkimuksen luotettavuutta siltä kannalta, että mitä, miten ja keneltä kysytään (Ketokivi 2015). Kysymyksen asetteluissa huomioitiin osallistujien tietämyksen taso käyttämällä varhaiskasvatuksen keskeisiä termejä ja varmistettiin esitestauksen avulla, että kysymykset voi ymmärtää vain yhdellä tavalla. Näin varmistuttiin, että tutkija ja tutkittava ymmärtävät toisiaan tutkimuksen aikana. Heikkilä (2014) ja Vilka (2007, 150) toteavat, että tutkimuksen onnistumista voidaan tarkastella siten, kuinka hyvin tutkittava asia ja siihen liittyvät käsitteet on tuotu ymmärrettävästi esille tutkittaville tutkimuksen aikana. Jos tutkimuksen aikana ei ilmene harhaanjohtavia tai säännönmukaisia virheitä, voi tutkimuksen validiuden todeta onnistuneen. (Heikkilä 2014).

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen tarkkuutta eli mittausvirheiden minimointia. (Vehkalahti 2014, 116; Vilka 2007, 149.) Tutkimukseen liittyy kuitenkin aina jonkin verran epätarkkuutta eli mittausvirheitä. Satunnaisia virheitä ei ole mahdollista välttää tutkimuksessa, eli tutkijalla ei ole mahdollisuutta estää niiden syntymistä, koska niihin vaikuttavat tutkittavat henkilöt. Reliabiliteettiin vaikuttaa myös tutkimuksen yhdenmukaisuus ja johdonmukaisuus (Ronkainen 2013, 131.) Reliabiliteettia mitataan myös tutkimuksen pysyvyytenä (Krippendorff 2004, 215). Eli toistettaessa tutkimusta uudestaan saadaan vastaavanlaisia tuloksia kuin aiemminkin. (Ketokivi 2015; Ruusuvoori ym. 2010). Tässä tutkimuksessa johdonmukainen ja läpinäkyvä analyysi mahdollisti reliabiliteetin säilymisen. Esimerkiksi teoriaohjaava sisällönanalyysin yläkategoriat perustuvat aiempaan teoriaan pedagogisesta dokumentoinnista. Näin ollen yläkategorioiden muodostuminen ei ollut riippuvainen tutkijasta.

Tutkijan tekemät päätökset tutkimusprosessin aikana vaikuttavat oleellisesti tutkimuksen lopputulokseen eli tutkijan rooli on iso koko tutkimuksen ajan. Tutkijan ennako-oletukset, arvot ja teoreettiset taidot vaikuttavat tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa oleellisesti.

(Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin johdonmukaisuuteen ja avoimuuteen koko tutkimusprosessin ajan ja tarkoituksena oli huolehtia siitä, että jokainen tutkimuksen osa-alue liittyy toisiinsa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineiston rajaaminen. On tärkeää, että aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin riittävän laajasti, jolloin tutkittu tieto olisi yleistettävissä kyseessä olevaan ilmiöön. (Ketokivi 2015; Ruusuvuori ym. 2010.) Luotettavuuden näkökulmasta reliabiliteetti ja validiteetti yhdessä muodostavat tutkimuksen kokonaisluotettavuuden (Heikkilä 2014) eli reliabiliteetti varmistaa tulosten luotettavuuden ja toistettavuuden ja validiteetti takaa tulosten totuudenmukaisuuden (Krippendorff 2004, 212).

7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Jotta tutkimuksen validiteetin voidaan todeta onnistuneen, on sitä tarkasteltava jo heti tutkimuksen alussa (Vilka 2015, 193). Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota käsitteiden selkeään määrittelyyn, huolelliseen aineiston keräämiseen sekä pyrittiin jo suunnitteluvaiheessa huomioimaan se, että aineistonkeruun tuloksena saadaan vastauksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Vehkalahti (2014, 41) toteaa, että validiteetti on peruste tutkimuksen luotettavuudelle, koska jos tutkimus ei mittaa oikeaa asiaa ei reliabiliteetin mittauksilla ole merkitystä.

Ennen aineiston keruuta tutkimuksen reliabiliteettia pyrittiin vahvistamaan kyselylomakkeen ja haastattelurungon esitestauksilla. Kyselylomakkeen kontrollikysymykset toimivat yhtenä luotettavuuden mittarina. Vilkan (2007, 149) mukaan saman asian mittaaminen useamman kysymyksen avulla sekä muuttujien välisten korrelaatioiden tarkastelu on keino tarkastaa tutkimuksen reliabiliteettia. Tulosten reliabiliteettia vahvistettiin analyysivaiheessa useiden tilastollisten testien avulla eli hyödyntämällä useita tilastollisia testejä saatiin luotettavampaa tulosta kuin vain yhtä testiä käyttämällä (ks. Ketokivi 2015). Merkitsevyydestestauksilla tarkasteltiin tulosten sattuman todennäköisyyttä, joten mitä pienempi p arvo tuloksissa oli, sitä harvemmin sattuma määritteli tulosta. Sen lisäksi summamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alfa -reliabiliteettikertoimen avulla. Eli mitä korkeampi alfan arvo oli, sen luotettavampia summamuuttujat olivat (ks. Ketokivi 2015).

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan myös sitä, että tutkimukseen osallistujat voivat luottaa siihen, että tutkimusaineiston käyttö, käsittely ja säilytys tapahtuvat sovitusti (Kuula 2015). Tutkittavien yksityisyys huomioidaan myös tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Tutkimuksen aineiston keruussa, käsittelyssä ja tulosten raportoinnissa on huomioitu tutkittavien yksityisyydensuoja, eli tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä tulee kunnioittaa

ja suojella oikeudellisten säännösten mukaisesti (Kuula 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12). Näin tutkija huolehtii tietosuojan säilymisestä. (Kuula 2015). Yksityisyydensuojan periaatteilla pyritään yhdistämään luottamuksellisuus ja avoimuus tieteessä.

Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tuodaan esille niin, että kerrotaan tarkasti mitä tutkimuksessa on tehty ja miten saatuihin tuloksiin on päästy. Tähän sisältyvät haastattelun kesto ja mahdolliset häiriötekijät tai virhetulkinnat. (Hirsjärvi ym. 2015, 231–233.) Sen lisäksi tässä tutkimuksessa tuotiin esille suoria lainauksia haastatteluista niin ettei tutkittavaa voinut tunnistaa murteen tai muun mahdollisen seikan vuoksi. Suorat lainaukset perustelevat ja selkeyttävät tulosten muodostumista. (Hirsjärvi ym. 2015, 231–233). Lisäksi tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisättiin triangulaation avulla.

7.2.2 Tutkimuksen rajoitukset

Tämän tutkimuksen analyysivaihetta rajoitti määrällisen aineiston pieni koko (N=24). Tämän vuoksi aineistoa ei voi yleistää koskemaan koko perusjoukkoa eli aineistoa ei voida pitää edustavana. Heikkilä (2014) toteaa myös, että edustava otos on mahdollista muodostua, kun tutkimukseen osallistujat on valittu arpomalla. Tutkimukseen osallistujat kuitenkin valittiin etukäteen eli kaikilla kyseisen kaupungin varhaiskasvatuksen opettajilla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Näin ollen puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä (Vehkalahti 2014, 46).

Pienen aineiston tutkiminen onnistuu kuitenkin usein parametrittömien testien avulla. Parametrittomat testit mahdollistavat aineiston tarkastelun vähempien taustaoletusten kanssa. Metsämuuronen (2010) toteaa, että usein pienet aineistot eivät ole normaalisti jakautuneita, jolloin parametristen testien käyttö kumoutuu. Aineiston koon vuoksi myös alkuperäisiä taustamuuttujia yhdistettiin analyysivaiheessa. Näin niiden tutkiminen tilastollisten testien avulla mahdollistui paremmin.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisen aineiston riittävyttä ei voida määrittellä sen määrän perusteella. Myös Vehkalahti (2014, 96) toteaa, ettei aineiston laatua voida korvata sen määrällä. Tällä voidaan perustella sitä, että laadullisen aineiston analysointi teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä oli mahdollista, koska aineisto oli laadultaan ja määrältään siihen riittävä.

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että uudehkona työmenetelmänä pedagogisen dokumentoinnin käsityksistä tarvittaisiin laajempaa tutkimusta. Käsitysten moninaisuus todisti, että pedagoginen dokumentointi ei ole juurtunut täysin osaksi varhaiskasvatusta ja siihen prosessiin kaivataan tukea. Tutkimuksen tuloksissa esiintyi toiveita konkreettisista vinkeistä pedagogiseen dokumentointiin. Näin ollen mielenkiintoisena tutkimuksen kohteena olisi tutkia, miten pedagogisen dokumentoinnin moninaisia tapoja hyödynnetään varhaiskasvatuksessa. Tuloksissa nousi esille myös toiveita siitä, että päiväkodin johtajalta saisi palautetta toteutetusta pedagogisesta dokumentoinnista. Tähän liittyen olisi mahdollista tutkia pitkittäistutkimuksen avulla, motivoiko johtajalta saatu palaute pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen.

Mielenkiintoisen tutkimuskohteen aiheeseen liittyen antaisi myös työkokemuksen ja pedagogisen dokumentoinnin yhteyden tarkempi tarkastelu. Tämän tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siihen suuntaan, että enemmän työkokemusta omaavat hallitsevat pedagogisen dokumentoinnin prosessin paremmin. Näin työuransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien tukeminen ja mentorointi voisi antaa myös paremman lähtökohdan pedagogisen dokumentoinnin prosessille.

Myös pedagogisen dokumentoinnin ja koulutustaustan tarkempi tarkastelu voisi tuoda mielenkiintoisia tuloksia. Tulosten perusteella yliopistokoulutuksen omaavat hallitsivat pedagogisen dokumentoinnin prosessin paremmin. Kysymys herääkin siihen, kuinka paljon eri koulutustaustat antavat yhtäläisiä valmiuksia työskennellä varhaiskasvatuksessa keskeisten asioiden parissa. Tähän voidaan liittää myös lakimuutos, jonka mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelee jatkossa varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen sosionomeja. Työtehtävien yksilöllistäminen eri koulutustaustojen välillä mahdollistaa keskittymisen sisällöllisesti eri asioihin, jonka taas voi olla positiivisesti yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu: [Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät | Ellibs Library](#)
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino. Haettu: [Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa | Ellibs Library](#)
- Alasuutari, M. (2015). Documenting Napping: The Agentic Force of Documents and Human Action. *Children & Society* 29(3), 219–230.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alainen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 70–88). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in Childhood. *Children & Society* 29, 169–173.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. New York: Routledge.
- Birbili, M. & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children’s assessment: lessons from the Greek context. *Early Years* 34(2), 161–174.
- Bjervås, L-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik I förskolan. En diskursanalys*. Gothenburgs studies in educational sciences 321. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Borg, S. (2021). Kyselylomakkeen laatiminen. H. Ala-Lahti & T. J. Alaterä. *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu: [https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/]
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology* 46(1), 115–123.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. Teoksessa Y. Lincoln & N. Denzing (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4. painos). (s. 269–283). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage Publications.

- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report 2*(2008), 21–26.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Language of Evaluation*. New York: Routledge.
- 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., Gandini, L. & Forman, G. (1998). Introduction: Background and Starting Points. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. (toim.) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach. Advanced Reflections*. (s. 5–26). New York: Ablex Publishing Corporation.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk documentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholms universitet: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years 34*(2), 175–187.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
Haettu: [Johdatus laadulliseen tutkimukseen | Ellibs Library](#)
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Esser, F. (2015). Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A Historical Approach to Documentation. *Children & Society 29*(3), 174–183.
- Folkman, S. (2017). *Distans, discipline och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogic*. Stockholms universitet: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. (2018). Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Yliskylä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 168–184). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis 11*(3), 255–274.

- Gyekye, M. & Nikkilä, P. (2013). *Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. Vantaa: Pedatieto.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita. Haettu: [Tilastollinen tutkimus | Ellibs Library](#)
- Heinämäki, L. (2004). *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Oppaita 58. Helsinki: Stakes.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With Special Education Needs. *Journal of Early Intervention* 41(4), 321–339.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: perusteita*. Helsinki: Books on Demand. Haettu: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789528029410>
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. Haettu: [Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö | Ellibs Library](#)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2015). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hostyn, I., Mäkitalo, A-R., Hakari, S. & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care* 190(3), 400–413.
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A-L. Aho (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. Haettu: [Tutkimushaastattelun käsikirja | Ellibs Library](#)
- Johansson, E. (2011). Introduction: Going words to children's voices in research. Teoksessa E. Johansson & E. J. White (toim.) *Educational research with our youngest. Voices of infants and toddlers. International perspectives on early childhood education and development* 5. (s.1–13). Dordrecht: Springer.
- Kalliala, M. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Pedagogical documentation. *Early Years* 34(2), 116–118.
- Kallio, A. (2021). Litterointi. Teoksessa. J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsipohja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/metelmaopetus/>.

- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen, (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 9–29). Tampere: Vastapaino.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2011). Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas, (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. (s. 199–216). Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 25. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ketokivi, M. *Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi*. (2015). Helsinki: Gaudeamus. Haettu: [Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi | Ellibs Library](#)
- Kim, B. (2019). 'Sometimes I like to see what I am doing': studying outdoor play pedagogical documentation from children's perspectives. *International Journal of Play* 8(1), 94–106.
- Kinos, J., Robertson, L., Barbour, N. & Pukk, M. (2016). Child-initiated pedagogies: Moving toward democratically appropriate practices in Finland, England, Estonia and the United States. *Childhood Education* 92(5), 345–357.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years* 35(3), 232–248.
- Knauf, H. (2019). Documentation Strategies: Pedagogical Documentation from the Perspective of Early Childhood Teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal* 48(1), 11–19.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2016). *Kasvu kiikarissa – Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kronqvist, E. (2017). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu: [Varhaiskasvatuksen käsikirja | Ellibs Library](#)
- Kumpulainen, K. (2015). Pienten lasten suuret ajatukset: dialoginen merkityksenanto lasten osallisuuden ja kehityksen voimavaroina. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. (s. 56–78). Helsinki: Lasten Keskus.

- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early child development and care* 184(2), 211–229.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino. Haettu: [Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys | Ellibs Library](#)
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholms universitet: Studies in Educational Sciences 33.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/ practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. Oxon: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verkyg för lärande och förändring I förskolan och skolan*. Malmö: Gleerups.
- Luostarinen, A. (2019). Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu: [Arvioinnin käsikirja | Ellibs Library](#)
- Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. (2019). Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa A. Luostarinen & J.H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu: [Arvioinnin käsikirja | Ellibs Library](#)
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018) Haettu: <https://www.finlex.fi>.
- Mansikka, J-E. (2019). Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehysessä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 8(1), 100–120.
- Mansikka, J-E. & Lundkvist, M. (2019). Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnpedagogiken i Finland. *Nordisk tidskrift för pedagogikk och kritik* 2019(5), 111–129.
- Markström, A-M. (2015). Children's View of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society* 29(3), 231–241.
- McNally, S. A. & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care* 187(12), 1925–1937.
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education* 26(3), 259–277.

- Metsämuuronen, J. (2010). Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 46–69). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J. Slaney, J. & Thomas, H. (2006). Triangulation and Integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research* 6(1), 45–59.
- Moss, P. (2005). Making the Narrative of Quality Stutter. *Early Education and Development* 16(4), 405–420.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European early childhood education research journal* 15(1), 5–20.
- Neumann, W. L. (2003). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Nieminen, J.H. (2019). Itsearviointi. Teoksessa A. Luostarinen & J-H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu: [Arvioinnin käsikirja | Ellibs Library](#)
- Niikko, A. (2010). Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. *Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, 1–14.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Olsson, L. M. (2014). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. Milton Park, Abingdon: Routledge.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Orgill, M. (2012). Phenomenography. Teoksessa N. M. Seel (toim.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Vol 6. (s. 2608–2611). Boston, MA: Springer.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kumpulainen, K. (2020). Digitaalinen portfolio varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arvioinnissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 9(1), 147–170.
- 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.
- Paaso, E. (2021). Mittaaminen. H. Ala-Lahti & T. J. Alaterä. *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvanti/>].

- Picchio, M., Di Giandomenico, I. & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years* 34(2), 133–145.
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus* 46(2), 262–268.
- Pitkäniemi, H. (2018). Mixed methods -metodologia kriittisen realismin inspiroimana. *Kasvatus* 49(4), 297–309.
- Pusa, T., Rintakorpi, K. & Rusanen, S. (2016). Lapsen ”liikkumavara” varhaiskasvatuksen eetosten ristivedossa. *Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 2016*(17), Pirkkala: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 35–62.
- Puusa, A. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. (2020). Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu: [Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät | Ellibs Library](#)
- Puusa, A. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. (2020). Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu: [Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät | Ellibs Library](#)
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019.
- Reynolds, B. & Duff, K. (2016). Families’ perceptions of early childhood educators’ fostering conversations and connection by sharing children’s learning through pedagogical documentation. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 44(1), 93–100.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation. Progettazione. An interview with Lella Gandini. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. (toim.) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach. Advanced Reflections*. (s. 113–157). New York: Ablex Publishing Corporation.
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance* 11(1), 1–4.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York: Routledge.

- Rintakorpi, K. (2009). Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa I, Ruokonen, S. Rusanen & A-L, Välimäki. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*. (s. 84–89). Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Rintakorpi, K. (2015). Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. *Kasvatus* 46(3), 269–275.
- Rintakorpi, K. (2016a). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years* 36(4). 399–412.
- Rintakorpi, K. (2016b). Pedagoginen dokumentointi arviointimenetelmänä. Teoksessa P. Roos (toim.) *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. (s. 152–156). Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 24. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study. *Early Years* 34(2), 188–197.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development And Care* 187(11), 1611–1622.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017) *Tää on meidän maailma!: pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten keskus.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. *Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: [<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>]
- Ritchie, J. (2014). A Counter-Colonial Pedagogy of Affect in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand. Teoksessa J. Ritchie & M. Skerrett (toim.) *Early Childhood Education In Aotearoa New Zealand. History, Pedagogy and Liberation*. (s. 113–129). New York: Palgrave Macmillan.
- Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early child development and care* 185(11-12), 1815–1827.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019).
Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna.
Varhaiskasvatuksen tiedelehti 8(1), 192–214.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet.
Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*.
Tampere: Vastapaino. Haettu: [Haastattelun analyysi | Ellibs Library](#)
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J.
Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s.
22–56). Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto
KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampereen yliopisto:
Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Haettu:
[\[https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf\]](https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf)
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory
and practice*. Milton Park: Routledge.
- Schulz, M. (2015). The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education.
Children & Society 2015(29), London: National Children's Bureau, 209–218.
- Tiitula, L. & Ruusuvuori, J. (2009). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.)
Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. (s. 9–21). Tampere: Vastapaino.
- Turner, T. & Wilson, D. G. (2009). Reflections on Documentation: A Discussion With
Thought Leaders From Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5–13.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen
loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Haettu:
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset
periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Helsinki:
Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3(2019). Haettu: [Ihmiseen kohdistuvan
tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa
\(tenk.fi\)](#)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja
tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C:
22.
- Vallberg-Roth, A-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och
documentation. Teoksessa Skolverket (toim.) *Perspektiv på barndom och barns*

- lärande. En kunskapsöversikt om lärande I förskolan och grundskolans tidigare år.* (s. 176–234). Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Vallberg-Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschool. *Nordisk Barnehageforskning* 5(23), 1–18.
- Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu: [Johdatus tilastolliseen tutkimukseen | Ellibs Library](#)
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wilson, C. (2014). *Interview Techniques for UX Practitioners. A User-Centered Design Methods*. USA: Elsevier. Haettu: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=1573353&pq-origsite=primo#>
- Åsén, G. & Vallberg-Roth, A-C. (2012). *Utvärdering i Förskolan – en forskningsöversikt*. Vetenskaprådets rapportserie 6:2012.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



**TURUN
YLIOPISTO**

Pro gradu -kysely

Teen pro gradu -tutkielmaa pedagogisesta dokumentoinnista varhaiskasvatuksessa. Tavoitteenani on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja käsityksiä kyseisestä aiheesta. Kysely koskee dokumentointia ja pedagogista dokumentointia.

Kyselyn tulokset käsitellään luottamuksellisesti ja raportoinnissa tutkitavat eivät ole tunnistettavissa. Tutkimusaineistoa käytetään tähän tutkimukseen ja mahdolliseen jatkotutkimukseen. Aineisto säilytetään ja tuhoetaan asianmukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Jokainen vastaus on tärkeä tutkimuksen kannalta. Vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia.

Seuraavasta osoitteesta voi lukea tietosuojailmoituksen: <https://seafie.utu.fi/d/85e0d43b675b4b568abe/>

Toivottavasti kysely antaa pohtimisen aihetta.

Kiitos osallistumisesta!

Taustakysymykset

1. Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana?

- alle vuoden
- 1-2 vuotta
- 3-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10-20 vuotta
- yli 20 vuotta

2. Koulutustaustasi?

- Sosionomi
- Kasvatustieteen kandidaatti

- Kasvatustieteen maisteri
- Muu, mikä?
- Lastentarhanopettaja (valmistunut ennen 1995)

3. Työskentelen tällä hetkellä

- alle 3 vuotiaiden ryhmässä
- 3-5 vuotiaiden ryhmässä
- Muu vaihtoehto, mikä?

4. Oletko saanut koulutusta pedagogisesta dokumentoinnista mm. lisäkoulutuksen muodossa?

- Kyllä
- Ei

Seuraavaksi kyselyssä käsitellään dokumentointia.

6. Mitä dokumentoinnilla mielestäsi tarkoitetaan?

7. Millaisia dokumentteja käytät työssäsi?

- Valokuvat
- Videot
- Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat
- Lasten piirrokset
- Kasvun kansiot

- Äänitteet
- Lasten haastattelut
- Muistinpänot
- Muita, mitä?

8. Valitse käsitystäsi vastaava vaihtoehto.

Dokumentointi...

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa/ ei mieltäpidettä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
on osa päivittäistä toimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ei vaadi mediaosaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on työlästä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tukee huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ei häiritse toimintaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mahdollistaa ympärillä tapahtuvan tarkastelun useasta näkökulmasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auttaa muistamaan asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vaatii liikaa aikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on kätevä tapa tiedottaa asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on aikuisjohtoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
edesauttaa toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tällä sivulla käsitellään pedagogista dokumentointia.

9. Onko pedagoginen dokumentointi sinulle tuttu käsite?

- Kyllä

Ei

10. Mitä pedagogisella dokumentoinnilla mielestäsi tarkoitetaan?

11. Valitse käsitystäsi vastaava vaihtoehto.

Pedagoginen dokumentointi...

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei mielipidettä/ en osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
on tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on luontevaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on välttämätöntä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on osa varhaiskasvatusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on yhteistyötä huoltajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on turhaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on hyvä tapa todentaa lapsen osaamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
perustuu lapsilähtöisyyteen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vie liikaa aikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on vaikeaa toteuttaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Kuinka usein toteutat pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksessa?

Koko ajan

Päivittäin

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa/ ei mielipidettä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Minun on mahdollista kehittää ammattillista identiteettiäni pedagogisen dokumentoinnin avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen dokumentointi tukee asioiden muistamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisella dokumentoinnilla ei ole mahdollista vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen dokumentointi on apuna lasten varhaiskasvatussuunnitelmien luomisessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Miten pedagoginen dokumentointi eroaa dokumentoinnista?

**Tällä sivulla käsitellään pedagogista dokumentointia osana
varhaiskasvatuksen työtä. Mieti vastauksiasi oman työsi kannalta.**

17. Koetko pedagogisen dokumentoinnin hyödylliseksi oman työsi kannalta?

- Kyllä
- Ei

20. Vastaa välttämisiin käsityksesi mukaan

Täysin samaa	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa	En osaa sanoa/ ei	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri
-----------------	-----------------	---------------------	----------------------	--------------------------	---------------	---------------

	mieltä		mieltä		mielipidettä		mieltä	
Minulla on paljon tietotaitoa pedagogisesta dokumentoinnista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on käytettävissä hyvät välineet pedagogiseen dokumentointiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työympäristöni mahdollistaa pedagogisen dokumentoinnin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen dokumentointi ei tue yhteistyötä huoitajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla ei ole aikaa pedagogiselle dokumentoinnille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiimini jäsenet ovat sitoutuneet toteuttamaan pedagogista dokumentointia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olemme keskustelleet tiimissä kattavasti pedagogisesta dokumentoinnista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioin ja kehitän toimintaa aina yhdessä lasten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen dokumentointi edellyttää toimintatapojen muutoksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen dokumentointi kehittää/tukee ammatillista identiteettiäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Päiväkodin johtaja edellyttää pedagogisen dokumentoinnin käyttöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen dokumentointi tukee tiimityöskentelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Kuinka luontevaksi työmenetelmäksi pedagoginen dokumentointi on itsellesi varhaiskasvattajana muodostunut?

Erittäin luontevaa
 Luontevaa
 Jokseenkin luontevaa
 En osaa sanoa/ ei mielipidettä
 Vaatii vielä harjoitusta
 Tuntuu vaikealta
 Ei ole mahdollista

Erittäin luontevaa	Luontevaa	Jokseenkin luontevaa	En osaa sanoa/ ei mielipidettä	Vaatii vielä harjoitusta	Tuntuu vaikealta	Ei ole mahdollista
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Kerro miten pedagoginen dokumentointi tukee ammatillista toimintaasi ja osaamistasi.

23. Tuleeko mieleesi/ käytätkö muita menetelmiä varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen?

- Kyllä
 Ei

25. Haluatko vielä sanoa jotain pedagogisesta dokumentoinnista?

26. Vastaustani saa käyttää osana tutkimusta. Antamalla luvan ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. *

- Kyllä
 Ei

27. Jos haluat osallistua haastatteluun, jätäthän ystävällisesti yhteystietosi alle.

Etunimi

--

Liite 2. Suostumuslomake haastatteluun



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Tietosuojailmoitus: <https://seafire.utu.fi/d/85e0d43b675b4b569abe/>

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Reetta Vaarapuro. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Annan luvan nauhoittaa haastattelun Zoomilla kameran ollessa päällä.

Kyllä

Haluan lukea litteroidun haastattelun läpi ennen analysointia.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Liite 3. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO:

OSA 1 Henkilökohtainen näkökulma

1. Mitä käsite pedagoginen dokumentointi tuo mieleesi?
2. Kuinka hyvin koet hallitsevasi pedagogisen dokumentoinnin prosessin käytännössä?
3. Kuinka tyytyväinen olet suorittamaasi pedagogiseen dokumentointiin?
4. Mitä toivoisit liittyen pedagogiseen dokumentointiin?

OSA 2 Lasten näkökulma

5. Miten pedagoginen dokumentointi ja lasten osallisuus liittyvät toisiinsa?
6. Millä perusteilla pedagoginen dokumentointi lisää lapsilähtöisyyttä varhaiskasvatuksessa, vai lisääkö?
7. Mitä pedagoginen dokumentointi merkitsee huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kannalta?
8. Miten lapset voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen sisältöihin?
9. Miten lasten ikä vaikuttaa pedagogisen dokumentoinnin prosessiin?
10. Kuinka paljon lapsia osallistetaan tai heidän mielenkiintoaan hyödynnetään dokumentoinnissa? Eli kuinka paljon lapset itse dokumentoivat?

OSA 3 Yhteisöllinen näkökulma

11. Mistä asioista olette puhuneet tiimin ja päiväkodinjohtajan kanssa liittyen pedagogiseen dokumentointiin?
12. Miten kehitätte yksikkönä pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjä?
13. Millaisia ristiriitaisuuksia pedagogiseen dokumentointiin voi liittyä? Oletko itse kohdannut jotakin ristiriitajoja?
14. Miten pedagoginen dokumentointi näkyy teillä arjessa?
15. Tuleeko pedagogisesta dokumentoinnista mieleesi vielä jotain, mistä ei olla keskusteltu?