



Airas Eveliina ja Jussila Heidi

Pedagoginen dokumentointi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 oppimisen
näkökulmasta

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pedagoginen dokumentointi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 oppimisen näkökulmasta (Eveliina Airas ja Heidi Jussila)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Lokakuu 2019

Tämä kandidaatin tutkielma toteutettiin laadullisen tutkimuksen tavoin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella pedagogista dokumentointia teoreettisesta tulokulmasta käsin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 velvoittaa toteuttamaan pedagogista dokumentointia osana pedagogista toimintaa. Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on tuottaa kokonaisvaltaista tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, jonka avulla suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään varhaiskasvatusta lapsilähtöisesti. Aiheen ajankohtaisuuden ja yhteiskunnallisen merkittävyyden lisäksi aiheen valinnan taustalla vaikuttaa oma ammatillinen kiinnostuksemme. Haluamme tulevana varhaiskasvatuksen opettajina ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin merkityksen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa.

Pedagogista dokumentointia koskevaa suomalaista tutkimusta on tehty vähän. Sen vuoksi on perusteltua tutkia aihetta lisää. Tutkielmalle asetettiin kolme tehtävää: 1. Mikä vaikutus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimiskäsityksellä on pedagogisessa dokumentoinnissa? 2. Miten pedagoginen dokumentointi on muotoutunut? 3. Minkälainen on pedagogisen dokumentoinnin prosessi?

Ensimmäiseksi tutkielma osoittaa, että käsitys oppimisesta on pedagogiikan perustana, joten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimiskäsitys ohjaa myös pedagogisen dokumentoinnin prosessia, tavoitteita ja menetelmiä. Lisäksi tutkielma osoittaa, että reggiolaisesta traditiosta noussut dokumentointi muotoutui ruotsalaisen tutkijaryhmän vaikutuksesta pedagogisen dokumentoinnin käsitteeksi ja käytännön menetelmäksi se muotoutui reggiolaisuudessa. Kolmanneksi tutkielma osoittaa pedagogisen dokumentoinnin muodostavan havainnoinnin, dokumentoinnin ja reflektoinnin kehämäisen prosessin, jossa kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 edellytetään pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista, joka tarkoittaa samalla muutosta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Menetelmä etsii osaksi vielä paikkaansa suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä eikä dokumentoinnin pedagogisia mahdollisuuksia osata useinkaan hyödyntää. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 luo toiminnan toteuttamiselle pohjan, jää lopulta varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulle päätös siitä, miten pedagogista dokumentointia toteutetaan käytännössä.

Avainsanat: dokumentointi, havainnointi, oppimiskäsitys, pedagoginen dokumentointi, reflektointi, Reggio Emilia –kasvatusajattelu, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Metodologiset lähtökohdat	6
2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman toteutus	6
2.2 Tutkielman käsitteet ja konteksti	7
2.3 Aiempi tutkimus	8
3 Käsitys oppimisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.....	10
3.1 Yksilökonstruktivismista sosiokonstruktivistiseen lähestymistapaan	11
3.2 Sosiokulttuuriteoria	12
4 Pedagogisen dokumentoinnin reggiolaiset juuret	15
4.1 Reggio Emilia –kasvatusajattelun muotoutuminen	15
4.2 Reggiolainen käsitys oppimisesta.....	16
4.3 Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin.....	17
5 Pedagogisen dokumentoinnin prosessi.....	18
5.1 Havainnointi	19
5.2 Havaintojen dokumentointi ja reflektointi.....	20
5.3 Ongelmakohtia	21
6 Johtopäätökset.....	23
7 Pohdinta	25
7.1 Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden arviointia.....	25
7.2 Pedagoginen dokumentointi teoriasta käytäntöön	27
Lähteet	29

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksella on osoitettu olevan viimeaikaisten tutkimusten valossa suotuisia vaikutuksia sekä lapsen että yhteiskunnan näkökulmasta (OPH, 2019b; Valtioneuvosto 2019). Mikä tahansa varhaiskasvatuksellinen toiminta ei tuota tavoiteltavia tuloksia, vaan varhaiskasvatuksen tulee olla laadukasta (OPH, 2019b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee kehykset yhdenmukaisen ja tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen järjestämiselle (OPH, 2019b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan järjestämisen tavoitteena on lapsen oppimisen, hyvinvoinnin ja laaja-alaisen osaamisen edistäminen.

Valtioneuvoston (2019) julkaisemassa Lapsen aika Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040 – raportissa oppiminen määritellään vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jota aktivoi ja ohjaa motivaatio. Raportissa määritellään, että oppimisen mielekkyys ja mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun motivoi lasta ponnistelemaan oman osaamisensa edistämiseksi. Edelleen raportissa todetaan, että oppimisen esteitä tarkastelevien tutkimusten (Väljörvi, 2019) mukaan varhaisvuosien merkitys erilaisten oppimisen ongelmien ehkäisyssä on keskeinen (Valtioneuvosto, 2019). Samansuuntaisia ajatuksia on esitetty Varhaiskasvatuksen tiekartta vuosille 2017–2030 -julkaisussa, jossa todetaan laadukkaalla varhaiskasvatuksella olevan oppimiseen liittyviä vaikutuksia pitkälle lapsuuteen ja nuoruuteen saakka (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 13).

Yksi keskeinen menetelmä laadukkaan varhaiskasvatuksen edistämiseksi on pedagoginen dokumentointi, joka tarkoittaa havainnoinnin, dokumentoinnin ja reflektoinnin muodostamaa kokonaisuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37). Se on verrattain uusi asia suomalaisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Pedagoginen dokumentointi onkin noussut tämän hetkisen keskustelun aiheeksi varhaiskasvatuksessa ja se on nykyisin normi, jota kaikkien varhaiskasvattajien tulee noudattaa. Rintakorven ja Reunamon (2017) pedagogista dokumentointia käsittelevän tutkimuksen tutkimustulosten mukaan kyseisen menetelmän keinoin voidaan edistää lasten osallisuutta, hyvinvointia ja oppimiskykyä.

Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksessa tärkeä kehittämis- ja tutkimuskohde, joka yhdistetään kansainvälisissä tutkimuksissa poliittisiin, pedagogisiin ja lapsilähtöisiin aspekteihin (Rintakorpi 2018, 11). Elfströmin (2013) ja Lindgrenin (2012, 329) mukaan pedagogisen dokumentoinnin nähdään nojaavan tieteellisiin teorioihin. Prosessin käytännön

toteuttaminen ei kuitenkaan aina liity filosofisiin ja teoreettisiin lähtökohtiin, jolloin on riski, että se muodostuu vain tekniikaksi menettäen pedagogisen merkityksensä (Dahlberg ja Elfström, 2014, 268).

Menetelmänä pedagoginen dokumentointi koetaan usein arjessa haasteellisena eikä sen merkitystä lapsen näkökulmasta ole vielä täysin tiedostettu (Rintakorpi, 2018). Pedagogisen dokumentoinnin prosessia koskevaa suomalaista tutkimusta on tehty vähän ja voidaan todeta, että Suomessa on tarvetta tälle tutkimustiedolle. Tutkielmamme aiheen ajankohtaisuuden ja yhteiskunnallisen merkittävyyden lisäksi aiheen valinnan taustalla vaikuttaa oma ammatillinen kiinnostuksemme. Haluamme tulevana varhaiskasvatuksen opettajina ymmärtää pedagogisen dokumentoinnin merkityksen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa.

Tutkielmamme etenee siten, että aluksi avaamme tutkimuksellisia lähtökohtia ja keskeisiä käsitteitä. Seuraavissa osissa esittelemme aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta: pedagogisen dokumentoinnin kontekstia ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käsityksiä oppimisesta, pedagogisen dokumentoinnin kehityskulkua sekä prosessia. Johtopäätöksissä vastaamme asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Lopuksi arvioimme tutkielman luotettavuutta, eettisyyttä ja omaa työskentelyämme sekä nivomme tutkielman johtopäätökset käytäntöön ja tuomme esiin joitakin jatkotutkimusaiheita.

2 Metodologiset lähtökohdat

Tässä luvussa esittelemme kandidaatin tutkielman metodologisia valintoja ja sen toteutukseen liittyviä tekijöitä. Ensimmäisessä alaluvussa avaamme tutkielman tarkoitusta ja esittelemme kolme tutkimuskysymystä, joihin tässä tutkielmassa etsimme vastauksia. Käsittelemme myös yleisesti kirjallisuuskatsauksen olemusta sekä tarkemmin käyttämäämme kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmää. Lisäksi kerromme tutkielman aineiston kokoamisen tavoista.

Toisessa alaluvussa määrittelemme keskeiset käsitteet ja teoriaa. Rajaamme myös tutkielman kontekstin ja perustelemme sen valintaa. Lopuksi esittelemme pedagogisesta dokumentoinnista tehtyä aiempaa suomalaista ja kansainvälistä tutkimusta.

2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman toteutus

Tässä tutkielmassa tarkastelemme pedagogista dokumentointia teoreettisesta tulokulmasta käsin. Teoreettinen ymmärrys aiheesta avaa merkityksiä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa olevalle vaatimukselle toteuttaa pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on luoda kirjallisuuden perusteella ymmärrystä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimiskäsityksen vaikutuksesta pedagogiseen dokumentointiin. Tarkastelemme myös pedagogisen dokumentoinnin muotoutumista ja pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Tutkimuskysymykset ovat rakentuneet tutkielman edetessä nykyiseen muotoonsa. Pyrimme vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä vaikutus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimiskäsityksellä on pedagogisessa dokumentoinnissa?
2. Miten pedagoginen dokumentointi on muotoutunut?
3. Minkälainen on pedagogisen dokumentoinnin prosessi?

Olemme toteuttaneet kandidaatin tutkielmamme kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoin kirjallisuuskatsauksena. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 121) sekä Salmisen (2011, 3) mukaan kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jonka avulla tutkitaan aiemmin tehtyä tutkimusta. Kirjallisuuskatsauksen vaatimuksiin kuuluvat tieteen yleiset vaatimukset: julkisuus, itsekorjaavuus, kriittisyys ja objektiivisuus (Salminen, 2011, 1-5). Baumeister ja Leary (1997, 312) kuin myös Salminen (2011, 5-6) esittävät, että yhtenä kirjallisuuskatsauksen

tavoitteena on jo tiedettyjen asioiden kokoaminen yhteen tietystä ilmiöstä ja rakentaa sen perusteella aiheesta kokonaiskuva.

Tämän tutkielman metodina olemme käyttäneet kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, joka on Salmisen (2011, 6) mukaan kirjallisuuskatsauksen tyypeistä yleisin eikä sillä ole täsmällisiä sääntöjä. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan kuitenkin jäsentää Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan neljän eri vaiheen kokonaisuudeksi. Heidän mukaansa vaiheet ovat tutkimuskysymyksen muodostus, aineiston valinta, kuvailun rakentaminen ja tulosten tarkastelu (Kangasniemi ym., 2013, 294). Kandidaatin tutkielmaa tehdessämme olemme edenneet joustavasti näissä vaiheissa soveltaen niitä tarpeen mukaan. Menetelmän luonteenomainen piirre onkin vaiheitten eteneminen limittäin toistensa kesken, eikä tarkoituksena olekaan edetä systemaattisesti vaiheesta toiseen (Kangasniemi ym., 2014, 294).

Tutkielmamme aineisto on monipuolista, tieteellistä ja kansainvälistä. Sitä valitessa pyrkimyksenämme on ollut löytää mahdollisimman tarkasti kirjallisuutta tutkielman aiheeseen ja tutkimusongelmaan liittyen. Olemme hakeneet pedagogisesta dokumentoinnista tietoa tieteellisistä elektronisista tietokannoista, kuten Oula-Finna, Eric ja ProQuest. Aineistona olemme käyttäneet vertaisarvioituja artikkeleita ja väitöskirjoja sekä tieteenalan klassikoita. Edellä mainittujen ohella olemme hyödyntäneet myös suomalaista ja kansainvälistä kasvatusalan kirjallisuutta sekä Opetushallituksen materiaalia. Kansainvälisessä kirjallisuudessa olemme tukeutuneet ruotsin- ja englanninkieliseen materiaaliin.

2.2 Tutkielman käsitteet ja konteksti

Vilkan (2017) mukaan teoreettisen tutkimusmenetelmän lisäksi tutkimukseen valitut käsitteet tulee kertoa ja määritellä selkeästi ja täsmällisesti. Kandidaatin tutkielmamme on rakentunut Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen näkökulman mukaisesti sosiokulttuuriteorian ympärille. Varhaiskasvatuksessa lapset rakentavat tietoa aiemmin oppimansa ja kokemansa varaan muiden lasten ja varhaiskasvattajien kanssa (Virkki, 2015, 24). Heikka, Hujala, Turja ja Fonsen (2017, 58) toteavat, että myös käsitys lähikehityksen vyöhykkeestä ohjaa pedagogista toimintaa lapsen oppimisessa ajankohtaisiin asioihin. Pedagogista dokumentointia koskevissa määritelmässä nousee esille keskeisenä teemana oppiminen. Oppiminen on tietojen ja taitojen omaksumista. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi liittyy sosiokulttuuriseen käsitykseen tiedosta, jossa vuorovaikutus oppijan ja ympäristön välillä nähdään merkittävänä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 olevan määritelmän mukaan pedagoginen dokumentointi on havainnoinnin, dokumentoinnin ja dokumenttien reflektoinnin muodostama jatkuva prosessi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37). Pedagogiikalla tarkoitamme opetuksen järjestämisen tapaa ja siihen liittyviä kasvatuksellisia menettelytapoja. Havainnoinnilla tarkoitamme lasten toiminnan tarkkailua ja dokumentoinnilla puolestaan lasten toiminnan, ideoiden tai ilmiöiden taltioimista eri menetelmien avulla. Dokumentteja ovat muun muassa videot, valokuvat, piirrookset, nauhoitetut tai muuten tallennetut huoltajien, lasten ja kasvatushenkilökunnan väliset keskustelut sekä kasvunkansiot (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, 10). Dokumenttien reflektoinnista puhutaan, kun näitä sisältöjä tulkitaan yhdessä oman työryhmän, lasten ja huoltajien kanssa (Rintakorpi, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatuksen toiminnan suunnannäyttävä ja siksi lähestymme aihetta kyseisestä näkökulmasta. Kontekstin huomioonottaminen tarkoittaa, että tutkimustekstissä kuvataan ja selvitetään, millaisiin yleisiin yhteyksiin kyseessä oleva asia tai ilmiö liittyy (Vilkkä, 2017). Suomessa on julkaistu Stakesin toimesta ensimmäinen varhaiskasvatusta ohjaava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet –asiakirja vuonna 2003, ja siitä on ilmestynyt tarkistettu versio vuonna 2005. Sen jälkeen Opetushallitus on määrännyt varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2016 ja 2018. Pedagoginen dokumentointi on kirjattu ensimmäisen kerran vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, aiemmissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 2005) sitä ei ole mainittu. Pedagogisesta dokumentoinnista tuli uuden Varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä varhaiskasvatushenkilökuntaa velvoittava työskentelytapa, jota tulee toteuttaa osana pedagogista toimintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36-37). Siksi tarkastelemmekin tutkielmassamme pedagogista dokumentointia Varhaiskasvatussuunnitelman 2018 näkökulmasta. Jatkossa puhuessamme Varhaiskasvatussuunnitelmasta tarkoitamme Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita.

2.3 Aiempi tutkimus

Pedagoginen dokumentointi on Suomessa vielä vähän tutkittu aihe. Kati Rintakorpi on keskeisin aihetta käsitellyt suomalaistutkija ja tukeudumme tässä tutkielmassa hänen Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia -väitöskirjaansa. Rintakorven (2018) sekä Rintakorven ja Reunamon (2017) pedagogista dokumentointia käsittelevät tutkimukset osoittavat, että menetelmä etsii osaksi vielä paikkaansa suomalaisen

varhaiskasvatuksen kentällä eikä dokumentoinnin pedagogisia mahdollisuuksia osata useinkaan hyödyntää.

Ruotsissa ja Pohjois-Amerikassa pedagogista dokumentointia koskevaa tutkimusta on tehty ja ilmiön parissa on työskennelty jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan (Rintakorpi 2018, 27). Elfströmin (2013) ruotsalaistutkimuksen tuloksista selviää, että pedagogisen dokumentoinnin avulla huomio kiinnitetään lasten mielenkiinnonkohteisiin ja heidän yhteisiin oppimisprosesseihinsa. Samalla pedagoginen dokumentointi toimii opettajien ammatillisuuden arviointimenetelmänä ja kehittää sitä kautta heidän omaa työtään (Elfström, 2013). Bownen ja kollegoiden (2010) amerikkalaistutkimuksessa tarkasteltiin pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksessa opettajien kertomuksien näkökulmasta. Tutkimuksessa ilmeni samansuuntaisia tuloksia kuin aiemmin esitetyissä suomalaistutkimuksissa (ks. Rintakorpi, 2018; Rintakorpi & Reunamo, 2017): varhaiskasvatuksen opettajat eivät ole täysin ymmärtäneet, mitä pedagogisen dokumentoinnin prosessi merkitsee.

3 Käsitys oppimisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Suomessa on astunut voimaan vuonna 2018 uusi Varhaiskasvatustalaki (540/2018). Se on kumonnut aiemman lain lasten päivähoidosta (36/1973). Opetushallitus on määrännyt uuteen lakiin pohjautuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, joka on normatiivinen varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava asiakirja. Varhaiskasvatustalain- ja suunnitelman taustalla vaikuttaa YK:n lapsen oikeuksien sopimus (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, 31). Tärkeimpänä sopimuksen tavoitteena pidetään perusedellytyksien ja turvallisen kasvuympäristön turvaamista jokaiselle lapselle (LOS, 1989). Sen myötä lapsella on oikeus oppimiseen ja hyvään kasvuun (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017).

Suomessa on tavoitteena toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta lapsilähtöisesti. Laadun peruspilarina toimii korkeatasoinen pedagogiikka (Estola, Alila & Kinos, 2014, 57). Varhaiskasvatustalain (540/2018 2§) ja Varhaiskasvatussuunnitelman (2018, 7-8) mukaan “varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”.

Varhaiskasvatuksen pedagoginen painotus on syntynyt päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnoinnin siirryttyä sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 (Alila & Kinos, 2014, 13; Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2014, 10). Tuolloin Suomessa on ollut voimassa varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005), joka on saanut ministeriövaihdoksen myötä uudistetun version vuonna 2016. Uudemman asiakirjan rakenne oli muuttunut huomattavasti aiempaan Varhaiskasvatussuunnitelmaan verrattuna. Nykyisin voimassa oleva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 on lähes yhdenmukainen vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman kanssa.

Käsitukset oppimisesta ovat muuttuneet muutamassa vuosikymmenessä, mikä on tarkoittanut samalla myös Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen uudelleentarkastelua. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 nousee esille käsitys lapsesta aktiivisena toimijana ja tiedonrakentajana vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Pedagogisen dokumentointiprosessin aikana onkin tärkeää ymmärtää Varhaiskasvatussuunnitelman perustana oleva oppimiskäsitys (Ahonen, 2017, 141). Tarkastelemme seuraavaksi eri vuosien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista nousevia käsityksiä oppimisesta ja tämän jälkeen käsittelemme tarkemmin sosiokulttuuriteoriaa.

3.1 Yksilökonstruktivismista sosiokonstruktivistiseen lähestymistapaan

Konstruktivistinen ajattelutapa on edustanut jossain muodossa 2000-luvun alusta lähtien kasvatustieteellistä tutkimusta ja ajatusmaailmaa (Siljander, 2014, 217-218). Yucelin (2018) mukaan konstruktivismilla onkin ollut valtava vaikutus koulutukseen ja oppimistutkimuksen kehittymiseen. Konstruktivistisia suuntauksia voidaan jakaa yksilö- ja sosiokonstruktivistisiin suuntauksiin (Siljander, 2014, 217). Konstruktivistisissa teorioissa nähdään tärkeänä yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus ja niissä korostetaan oppijan tutkivaa ja kokeilevaa aktiivista toimintaa (Kronqvist, 2017, 17; Pritchard & Woollard, 2013, 8).

Ensimmäiset suomalaiselle varhaiskasvatukselle laaditut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003; 2005) pohjautuvat yksilökonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppimiskäsitys on Rauste–von Wright’n, von Wright’n ja Soinin (2003, 139) ja Tynjälän (1999) määritelmän mukaan käsitys oppimistapahtuman luonteesta. Oppimiskäsitys on yhteydessä käsitykseen lapsuudesta ja lapsesta sekä tiedon luonteesta (Rintakorpi, 2018, 16). Tynjälä (1999, 28) toteaa, että oppimiskäsitykseen sisältyy tietoteorioiden perusolettamuksia ja pedagogisia näkemyksiä oppimisen prosessista ja siitä, miten sitä parhaiten edistetään. Yksilökonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa tiedonrakentamista, jossa oppija havaintojen ja uuden tiedon seurauksena rakentaa oppimistaan aikaisemman tiedon pohjalta (Rob & Rob, 2018, 275; Top 20 principles from psychology for PreK-12 teaching and learning, 2015; Siljander, 2014, 215).

Siljanderin (2014, 218-219) ja Tynjälän (1999, 148-149) mukaan viime vuosina oppimisteoreettisessa ajattelussa on suuntauduttu yksilökonstruktivistisista teorioista sosiokonstruktivistia teorioita kohti, mikä tarkoittaa siirtymistä oppimisen yksilöllisestä tarkastelusta sosiaalisen prosessin suuntaan. Sosiokonstruktivismissa painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tiedon prosessoimisen ja oppimisen perustana (Kankkunen, 2018, 30; Kronqvist, 2017, 17; Bowne, ym., 2010, 49; Tynjälä, 1999, 58). Näin ollen yksilöpsykologiset käsitykset oppimisesta näyttävät pedagogiikan kannalta yhä kyseenalaisemmilta (Siljander, 2014, 219).

Siljanderin (2014) mukaan yleinen käsitys on, että oppimiskäsitys muodostaa perustan pedagogiikalle. Oppimiskäsityksen avulla voidaan siis perustella opetukseen liittyviä pedagogisia valintoja (Siljander, 2014, 220). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 kuvataan oppimiskäsitystä seuraavalla tavalla: “lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa.” Oppimisen lähtökohtana

varhaiskasvatuksessa ovat lasten aikaisemmat kokemukset, heidän kiinnostuksenkohteensa ja osaamisensa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21).

Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen näkökulmasta lapsi on aktiivinen toimija, jolla on kykyä itsenäiseen ajatteluun ja mielipiteiden ilmaisuun, jolloin lapsella on mahdollisuus oppia uusia asioita leikkien, kokeillen, liikkuen, tutkien, itseään ilmaisten sekä taidetyöskentelyssä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Positiiviset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet ovat perusta uuden oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 21-22). Ahonen (2017, 35) tiivistääkin nykyisen oppimiskäsityksen ilon kautta oppimiseen.

Voidaan todeta, että suomalaisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (2003; 2005) on havaittavissa yksilökonstruktivistisia käsityksiä oppimisprosessien määrittelyssä. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on ollut nähtävillä kehityskulku oppimisen yksilökeskeisestä painotuksesta kohti oppimisen sosiaalista luonnetta, jota nykyinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 edustaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 oppimiskäsitys näyttäytyy sosiokulttuurisena. Käsittelemmekin seuraavassa luvussa tarkemmin sosiokulttuuriteoriaa.

3.2 Sosiokulttuuriteoria

Sosiokonstruktivismi sisältää erilaisia teorioita ja lähestymistapoja, joista yksi on Lev Vygotskyn (1896-1934) sosiokulttuuriteoria (Barak, 2017, 284; Kronqvist, 2017, 18; Siljander, 2014, 216; Schoen, 2011, 15). Tynjälä (1999, 44) esittää, että Vygotskyn sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan lapsi oppii kulttuurisessa ja vuorovaikutuksellisessa toiminnassa. Toisin sanoen lapsi hahmottaa todellisuutta hyvin kokonaisvaltaisesti sosiokulttuurisella tavalla (Siljander 2014, 219).

Sosiokulttuurisessa teoriassa on kolme pääoletusta: (a) ajattelu ja kehitys tapahtuu kieltä ja muita merkitysjärjestelmiä käyttäen, (b) tieto ja tietämys syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (sisäistymisen periaate) sekä (c) oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Amponsah, Kotoka, Beccles & Dlamini, 2018, 2; Virkki, 2015, 27; Vygotsky & Cole, 1978). Vygotskyn sosiokulttuuriteoriassa sosiaalinen vuorovaikutus ja kielelliset vaikutukset ovat oppimisen ja ajattelun kehittymisen perustana (Vygotsky & Cole, 1978; Vygotsky, 1962). Oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja opittu siirtyy myöhemmin yksilötasolle (Vygotsky & Cole, 1978, 57).

Kielellä ja erilaisilla merkkijärjestelmillä on Vygotskyn mukaan ratkaiseva merkitys abstraktin ajattelun kehityksessä (Tynjälä, 1999, 46). Vygotsky toteaa, että kehityksen yhtenä olennaisena osana on taito kontrolloida ja ohjata omaa käyttäytymistä (John-Steiner ja Souberman, 1978). Sen avulla on mahdollisuus kehittyä uusien psykologisten toimintojen kautta käyttämällä tässä prosessissa merkkejä ja muita välineitä (John-Steiner & Souberman, 1978, 126). Näiden korkeampien kognitiivisten toimintojen sisäistämistä kielen avulla Vygotsky kutsuu semioottisen välityksen periaatteeksi (Rauste-von Wright, ym., 2003). Rauste-von Wright ja kollegat (2003, 159-160) ajattelevat John-Steinerin ja Soubermanin (1978, 126) tavoin lapsen sisäistävän vähitellen sosiaalisen vuoropuhelun kielen oppiessaan.

Vygotskyn sosiaalisen kehityksen teorian mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti välittyneenä sekä sisäistymisen periaatteen mukaan kahdella eri tasolla: interpersoonallisella (yksilöiden välinen, sosiaalinen) ja intrapersoonallisella (yksilön sisäinen, psykologinen) (Kronqvist, 2017, 18; Vygotsky & Cole, 1978, 57). Sosiaalisen kehityksen teorian mukaan oppijat sisäistävät uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa osaavien vertaisten ja aikuisten kanssa (Juma, 2018, 44; Lefebvre, Bolduc & Pirkenne, 2015, 4). Vygotskyn mukaan juuri osaavammilla vertaisilla ja aikuisilla on ratkaiseva merkitys yksilön kognitiivisessa kehityksessä (Bozkurt, 2017, 216).

Lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development) on Vygotskyn ajattelun keskeinen käsite (Vygotsky & Cole, 1978, 84-91). Lapsen kehitysprosessi oppimisen suhteen voidaan jakaa kahteen eri tasoon: ensimmäistä tasoa kutsutaan aktuaaliseksi kehitystasoksi, joka määrittyy sen mukaan, mihin lapsi kykenee itsenäisesti ja toinen taso, potentiaalinen kehitystaso, määrittyy taas sen mukaan, mihin lapsi kykenee asiantuntevassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ohjauksessa (Vygotsky & Cole 1978, 85; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2006, 28). Näiden kehitystasojen väliin jäävää aluetta kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (Tynjälä, ym., 2006, 28; Rauste-von Wright, ym., 2003, 160; Vygotsky & Cole 1978). Ne sisältävät erilaisia kognitiivisia toimintoja, joita lapsi ei voi saavuttaa itsenäisesti vaan muiden osaavampien avustuksella (Barak, 2017, 285; Vygotsky & Cole, 1978, 86).

Näin ollen oppimisprosessit, joihin liittyy vertaisyyteksiä, haastavat lapsen ajattelemaan ja kehittymään: siirtymään eteenpäin seuraavaan kognitiivisen kehityksen vaiheeseen (Juma, 2018, 44; Barak 2017, 285). Lefebvre ja kollegat (2015, 5) huomauttavatkin, että oppimisprosessien painopiste ei saa olla siinä, mitä lapsi on jo oppinut, vaan pikemminkin uusissa tiedoissa ja taidoissa, joita hän voi hankkia vuorovaikutuksessa ympäristön ja

osaavampien henkilöiden kanssa. Varhaiskasvatuksessa on siis suunniteltava toimintaa ja oppimisympäristöjä lapsen näkökulmasta niin, että lapsen oppimisprosessi painottuu lähikehityksen vyöhykkeellä seuraavaksi kehittymässä olevaan taitoon.

4 Pedagogisen dokumentoinnin reggiolaiset juuret

Reggio Emilia –kasvatusajattelu tuli kansainväliseen tietoisuuteen ja alkoi kiinnostaa laajalti opettajia ja tutkijoita 1980-luvulla (Dahlberg & Elfström, 2014). Kyseessä on lasta arvostava ja kuunteleva ajattelutapa, jossa oppiminen perustuu vuorovaikutukseen lasten, aikuisten sekä ympäristön välillä (Heinimaa, 2011). Rintakorpi (2018, 19) toteaaakin, että reggiolaisuudessa on nähtävissä oppimisen sosiokonstruktivistinen luonne.

Reggiolaisessa toimintakulttuurissa dokumentoiva työtapana on olennainen osa lasten oppimisprosesseja (Rinaldi, 1998, 120). Dokumentointi on kasvatuksellinen työkalu (Gandini, 1998, 120), mutta se ei ole kuitenkaan riittävä menetelmä lasten oppimisprosessien pidempikestoiseen tarkasteluun. Dokumentoinnin rinnalle on kehitetty pedagogisen dokumentoinnin toimintatapa, jonka perustana on reggiolainen viitekehys (Rintakorpi, 2018). Pedagoginen dokumentointi on yksi Reggio Emilia –kasvatusajattelun seitsemästä keskeisestä pedagogiikkaan ja sen toteutustapoihin liittyvästä käsitteestä (Edwards, Gandini & Forman, 2012, 10-11).

Rintakorven (2018, 27) mukaan myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa dokumentoinnin kehitys yhdistetään reggiolaiseen traditioon. Tässä luvussa käsittelemmekin Reggio Emilia –kasvatusajattelun muotoutumista, reggiolaista näkemystä oppimisesta ja pedagogisen dokumentoinnin kehityskulkua. Reggiolaisen kasvatusajattelun ja oppimiskäsityksen tuntemus tukee osaltaan pedagogisen dokumentointiprosessin ymmärrystä suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Pedagogisen dokumentoinnin kehitysvaiheiden tiedostaminen luo käsitystä siitä, millainen on pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin suhde.

4.1 Reggio Emilia –kasvatusajattelun muotoutuminen

Reggio Emilia-kasvatusajattelu on toisen maailmansodan jälkeen pohjoisitalialaisessa pikkukylässä kehitetty pedagoginen ajattelu- ja toimintatapa, joka on tullut tunnetuksi ympäri maailmaa (Moss, 2016, 12; Stacey, 2015; Malaguzzi, 1998, 49). Sen keskeisenä oppi-isänä voidaan pitää opettajaa, psykologia Loris Malaguzzia (1920-1994) (Meacham & Atwood-Blaine, 2018, 57; Abdelfattah, 2015, 1074). Hän kiinnostui varhaislapsuuden pedagogiikasta jo nuorena opettajana ja toimi italialaisten kunnallisten päiväkotien pedagogisena johtohahmona koko elämänsä ajan (Dahlberg & Moss, 2010, xii; Hall ym., 2010; Malaguzzi, 1998, 49-54).

Reggiolainen lähestymistapa kehittyi Reggio Emilian kylässä, jossa päiväkotien kasvattajat ja muu yhteisö pohtivat, mitä uudelta päiväkotijärjestelmältä toivottiin, millaisena lapsi nähtiin ja mikä rooli opettajalla oli (Heinimaa 2011). Näiden kysymysten pohjalta ja käytännön tiedon karttuessa muotoutui pedagoginen ajattelutapa, jossa lapsi on oman oppimisen, kasvun ja kehityksen keskiössä ja hänet nähdään aktiivisena toimijana ja tiedon rakentajana (Rintakorpi, 2018, 19; Heinimaa, 2011, 277-278). Reggiolaisen ajattelutavan tarkoituksena on haastaa pohtimaan kasvatuksellisia peruskysymyksiä (Heinimaa, 2011, 277).

Malaguzzin (1998, 61, 64) mukaan kyseessä on suhtautumistapa, joka perustuu lasten, aikuisten ja ympäristön välillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Rintakorpi (2018, 19) ja Edwards (1998,179-180) toteavatkin, että kasvattajan tehtävänä on olla tukena lasten oppimisen ja vuorovaikutuksen prosesseissa ja antaa oma tietämyksensä heidän käytettäväkseen. Lisäksi Rintakorpi (2018) ja Edwards (1998) näkevät kasvattajan tärkeäksi tehtäväksi oman ammatillisuuden kehittämisen.

Edwards, Gandini ja Forman (2012, 5) toteavat, ettei Reggio Emilian kunnallisia päiväkoteja voida kuitenkaan kuvailla ainoastaan pedagogiikkaan perustuvina toimijoina, vaan niiden toiminta-ajatus pohjautuu sosiaalipolitiikan ja koulutuksen yhdistelmään. Myös Moss (2016) toteaa, että Malaguzzin ajattelu ja toiminta on todiste siitä, että koulutuksella on poliittinen luonne. Koulutuksen poliittisen näkökulman lisäksi reggiolainen ajattelu rakentuu osallistumisen ja kunnioituksen, sekä yhteistyön ja solidaarisuuden arvopohjalle (Edwards, Gandini & Forman, 1998, 8; Edwards, 2003, 261 Moss, 2016, 16-17).

4.2 Reggiolainen käsitys oppimisesta

Rintakorven (2018), Soncinin (2012, 205) ja Filippinin (1998, 130) mukaan reggiolainen kasvatuskäsitys pohjautuu sosiokonstruktivismiin. Reggio Emilia -kasvatustapaajattelussa käytännöt ja pedagoginen ajattelu ovat kehittyneet erityisesti lapsikeskeisten filosofoiden, teorioiden ja ideologioiden seurauksena (Murphy, Ridgway, Cunneen & Horgan, 2016, 309). Malaguzzi vakuuttaa, että reggiolainen lähestymistapa ei ole kuitenkaan sitoutunut mihinkään tiettyyn teoriaan (viitattu lähteestä Dahlberg & Ehlström, 2014, 275). Silti Murphy ja kollegat (2016, 309) sekä Stone (2012, 276, 279) näkevät Reggio Emilian ajattelutavassa yhdenmukaisuutta Vygotskyn teorian kanssa. Sekä Vygotskyn teoriassa että Reggio Emilian lähestymistavassa lapsen avoin oppiminen ja aktiivinen toiminta mahdollistuvat (Stone, 2012, 281-282). Hall ja kollegat (2010, 28) sekä Edwards (2003, 261) huomauttavat, että Vygotskyn

teorian ohella Reggio Emilia -kasvatusajattelun taustalta voi nähdä vaikutteita ainakin Deweyn ja Piaget'n teorioista.

New (1998, 273) näkee, että Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen -teoria (Vygotsky & Cole, 1978, 84-91) on monella tapaa samanlainen kuin reggiolaisessa lähestymistavassa käsitys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Myös Wallinin (2000, 121) mukaan Reggio Emilia – kasvatusajattelussa viitataan lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen. Lisäksi Rinaldi (2012, 236), joka toimii nykyisin Reggio Emilia –keskuksen pedagogisena johtajana, näkee dokumentoinnin olevan kuuntelua, jossa kuuleminen tarkoittaa läsnäoloa ja elämistä lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (vrt. Vygotsky & Cole, 1978, 85).

4.3 Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin

Dokumentoiva työtapo omaksuttiin lasten ja perheiden kanssa toimimiseen Reggio Emilia-kasvateluajattelussa samaan aikaan, kun reggiolaisuudessa alkoi näkyä oppimisen sosiokonstruktivistinen luonne (Rintakorpi, 2018, 18). Reggiolaiset pedagogit ovat luoneet dokumentoinnin lasten oppimisen tukemisen (Rinaldi, 1998, 120) ja oman ammatillisen kehittymisen välineeksi (Gandini, 1998, 120). Oppimisprosesseja dokumentoimalla pyritään tekemään lasten oppiminen näkyväksi ja näiden dokumenttien avulla jaetaan kokemuksia oppimisen prosesseista eri yhteistyötahojen kesken (Hall ym., 2010, 58-59). Dokumentoinnin keinoin voidaan rakentaa yhteys aikaisemman osaamisen ja parhaillaan kehittymässä olevan taidon välille (Rintakorpi, 2018, 19; Vygotsky & Cole, 1978, 86).

Rintakorpi (2018, 20) toteaa Reggio Emilia –ajattelutavan mukaisen dokumentoinnin jakautuneen maailmalla 1980-1990 -lukujen vaihteessa kahteen suuntaukseen: skandinaaviseen ja pohjoisamerikkalaiseen perinteeseen. Skandinaavista perinnettä edustava ruotsalainen tutkijaryhmä on tarkastellut Dahlbergin ja Elfströmin (2014, 272) mukaan reggiolaisen dokumentoinnin olemusta. Dokumentointikäsite on näyttänyt johtavan helposti asiakirjojen arkistointiin: dokumenttien sisältämä tieto ja mahdollisuudet ovat jääneet hyödyntämättä (Dahlberg & Elfström, 2014, 272). Tarkastelun seurauksena ruotsalainen tutkijaryhmä on luonut pedagogisen dokumentoinnin käsitteen (Dahlberg & Elfström, 2014, 288), joka on otettu reggiolaisten ja pohjoisamerikkalaisten kasvattajien ja tutkijoiden keskusteluun 2000-luvulla dokumentointikäsitteen lisäksi (viitattu lähteessä Rintakorpi, 2018, 20). Pedagoginen dokumentointi on muotoutunut reggiolaisuudessa menetelmäksi, jossa dokumenttien tuoman ymmärryksen avulla suunnitellaan varhaiskasvatuksen toimintaa (Rintakorpi, 2018).

5 Pedagogisen dokumentoinnin prosessi

Kuten olemme johdannossa todenneet, Varhaiskasvatussuunnitelma 2018 velvoittaa toteuttamaan pedagogista dokumentointia osana pedagogista toimintaa, jota toteutetaan vuorovaikutuksessa lasten ja henkilöstön kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on tuottaa kokonaisvaltaista tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, jonka avulla suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään varhaiskasvatusta lapsilähtöisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36-37). Rintakorven ja Reunamon (2017) tutkimustulokset osoittavat, että pedagogisella dokumentoinnilla on läheinen yhteys lapsilähtöiseen toimintaan ja huolelliseen suunnitteluun varhaiskasvatuksen toiminnassa. Pedagogisen dokumentoinnin avulla kehitetään varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Stacey'n (2015) ja Rintakorven (2016b, 152) mukaan pedagoginen dokumentointi on tapa tehdä lasten ajattelu sekä oppimiseen liittyvät voimavarat ja haasteet näkyväksi. Bownen ja kollegoiden (2010) pedagogista dokumentointia koskeva tutkimus osoittaa, että lasten oppimisprosesseja dokumentoimalla voidaan paremmin ymmärtää lasten ajattelua, toimintaa ja oppimista ja tämän tiedon avulla luodaan heidän oppimistaan tukevia oppimisympäristöjä. Ahonen (2017, 143) korostaa pedagogisen dokumentoinnin liittyvän oppimisprosessin tarkasteluun, ei yksittäisten taitojen mittaamiseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla pyritään tuottamaan reflektiivistä, keskustelevaa ja osallistavaa pedagogiikkaa (Rintakorpi, 2018, 22). Toisin sanoen pedagoginen dokumentointi merkitsee lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista sekä varhaiskasvatoiminnan kohdentamista ja kehittämistä dokumenttien tarjoaman tiedon ja niiden tuoman ymmärryksen avulla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37; Lindgren, 2012, 329).

Varhaiskasvatuksen opettaja on pedagogiikan asiantuntija, jonka tehtävänä on rakentaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa varhaiskasvatuksessa (Ahonen, 2017,38). Dahlberg ja Elfström (2014, 273) esittävät artikkelissaan dokumentoinnin antavan varhaiskasvattajalle mahdollisuuden seurata lapsen oppimisen suunnitelmia ja periaatteita, joiden avulla lapsi tutkii ja rakentaa maailmaansa. Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen opettaja reflektoi myös omaa toimintaansa työnsä kehittämisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta (Bowne ym. 2010, 50; Heinimaa 2011, 280; OPH, 2019). Rintakorven (2016a) varhaiskasvatuksen opettajia koskevassa tutkimuksessa ilmenee, että dokumentoinnin avulla opettajien ammatillisuus kehittyy ja dokumentointi auttaa opettajia

kommunikoimaan vanhempien ja lasten kanssa sekä ohjaa heitä keskittymään lasten näkemyksiin.

Lapsen ja huoltajien mukanaolo pedagogisen dokumentoinnin prosessissa merkitsee lapsen varhaiskasvatuksen ja toimintakulttuurin luomista yhteistoiminnassa varhaiskasvattajien kanssa (OPH 2019). Pedagogisen dokumentoinnin keinoin mahdollistuu lasten ja huoltajien osallisuus toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen (Bowne ym. 2010, 49; OPH, 2019; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017, 14; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37). Sen perusteella kehitetään lapsen, huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa yhteistä suuntaa kasvatukselle, määritellään tavoitteita oppimiselle ja opetukselle sekä etsitään sellaisia toimintatapoja, jotka motivoivat ja haastavat jokaista lasta (Rintakorpi, 2016b, 152-153). Lasten ja huoltajien osallisuus ei tarkoita kuitenkaan sitä, että he ovat suunnittelun ja toteutuksen asiantuntijoita lapsen oppimisen ja ryhmäkohtaisen varhaispedagogiikan näkökulmasta.

Erittelemme kahdessa seuraavassa alaluvussa pedagogisen dokumentoinnin osa-alueita. Pedagoginen dokumentointi määritellään kolmeen osaan: havainnointiin, dokumentointiin ja dokumenttien reflektointiin (Dahlberg, Moss & Pence, 1997/2007; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 37) Ajattelemme, ettei niitä voi kuitenkaan täysin irrottaa toisistaan vaan kaikki osa-alueet nivoutuvat osittain yhteen. Pedagogisen dokumentoinnin prosessiin liittyy myös muutamia haasteita, joita tarkastelemme kolmannessa alaluvussa.

5.1 Havainnointi

Yksi varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämisen keskeisimpiä ja klassisimpia toimintatapoja on toiminnan havainnointi (Ahonen, 2017, 143). Havainnoinnin avulla saatava tieto lapsesta on lapsilähtöisen toiminnan perusta (Koivunen & Lehtinen, 2015, 15, 33) ja sen kohteena on yksittäinen lapsi tai lapsiryhmä (Ahonen, 2017, 143; Koivunen & Lehtinen, 2015, 18). Lautamon ja Laaksosen (2017) sekä Törrösen (1999) mukaan havainnointia tehdään sekä luonnollisessa ympäristössä että suunnitelluissa tilanteissa. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa erityisesti lapsen vahvuuksista, oppimisesta, osaamisesta, toiminnasta sekä käyttäytymisestä ja tuen tarpeista (Ahonen, 2017, 143; Lautamo & Laaksosen, 2017, 16-17; Törrönen, 1999, 221). Havainnoinnin säännöllisyys ja kirjaaminen takaavat, että kasvattajalla on riittävästi tietoa jokaisesta lapsesta (Koivunen & Lehtinen, 2015, 17). Sen taustalla on

tärkeää olla asiantuntemus lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Koivunen & Lehtinen, 2015, 10).

Koivusen ja Lehtisen (2015) näkemys on, että havainnointi kuuluu kasvattajan perustehtäviin. Koivunen ja Lehtinen (2015, 18) sekä Hatch ja Grieshaber (2002, 227) muistuttavat, että varhaiskasvatuksen opettajilla tulee olla taitoa havainnoida lasten toimintaa ja havaintojen pohjalta luoda oppimista tukevia oppimisympäristöjä. Havainnointia toteutetaan ensisijaisesti lapsen edun ja tarpeitten mukaisesti (Koivunen & Lehtinen, 2015, 17). Havainnointi on kuitenkin aina subjektiivista toimintaa, johon liittyy havainnoijan aikaisemmat elämäkokemukset, mieliala ja aktiivitaso (Eskola & Suoranta, 1998, 103).

Brodien (2013, 17) mukaan havainnointi näyttää ulospäin helpolle työtavalle. Hän kuitenkin huomauttaa Lautamon ja Laaksosen (2017, 16) sekä Koivusen ja Lehtisen (2015) tavoin, että todellisuudessa hyvä havainnoinnin taito on oppimisen ja harjoittelun tulos. Tiivistetysti toteamme havainnoinnin olevan lähtökohta sille, että jokaisella lapsella on mahdollisuus saada varhaiskasvatuslaissa määriteltyä kasvatusta, hoitoa ja opetusta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Koivunen & Lehtinen, 2015, 12).

5.2 Havaintojen dokumentointi ja reflektointi

Ahonen (2017, 143) toteaa, että havainnointiin liittyy erottamattomana osana havaintojen dokumentointi ja reflektointi. Dokumentoinnilla tarkoitetaan havaintojen tallentamista (Ahonen, 2017, 140). Ahosen (2017, 140) sekä Dahlbergin ja Elfströmin (2014, 272) mukaan dokumentointi saa pedagogisen funktion kuitenkin vasta silloin, kun dokumentteja reflektoidaan. Kuten todettua, ilman reflektointia otetta dokumentoinnista tulee vain raportoimista (Ahonen, 2017, 144).

Ennen havainnoinnin aloittamista, on tärkeää pohtia mihin havainnoinnista saatavaa tietoa käytetään (Koivunen & Lehtinen, 2015). Brodien mukaan (2013, 17) tämä määrittelee mitä havainnointimenetelmää käytetään ja millaista tietoa dokumentoidaan. Koivunen ja Lehtinen (2015, 33) täydentävät Brodien esittämiä näkemyksiä lisäämällä, että täytyy päättää mitä, milloin ja missä havainnoidaan ja dokumentoidaan sekä kuka havainnoinnin ja dokumentoinnin prosessia suorittaa. Rinaldin (1998) sekä Koivusen ja Lehtisen (2015) mukaan havainnoijan tekemät huomiot ovat aina osittaisia ja vaikka tilanteen pääpiirteet pysyvätkin mielessä, monet merkittävät yksityiskohdat kuitenkin unohtuvat helposti. Siksi niistä täytyy jättää tulkittavissa olevaa materiaalia (Rinaldi, 1998, 120; Koivunen & Lehtinen, 2015, 18).

Dokumentoinnin keinoin näkymättömät ja ohikiitävät hetket, kohtaamiset ja tunteet tallennetaan ja tehdään näkyviksi, jotta niihin voidaan palata ja tutkia yhä uudelleen (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2018, 65). Koivunen ja Lehtinen (2015, 18) toteavat, että ellei dokumentointia tee säännöllisesti, ajan kuluessa todellinen tilanne voi havainnoijan mielessä muuttua ja alkaa mukautua osaksi näkemystä, joka kasvattajalla on lapsesta jo ennestään. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2018) kuitenkin huomauttavat, etteivät dokumentit kuitenkaan ole todellisuuden peilikuvia vaan heijastuksia käsillä olevista asioista ja tilanteista. Dokumenttien avulla asioihin saadaan erilaisia näkökulmia (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2018, 82).

Hyviä dokumentointitapoja ovat Alasuutarin ja Kellen (2015, 169) sekä Rinaldin (1998, 120) mukaan esimerkiksi muistiinpanot, havainnointikartat, ääninauhat, valokuvat ja videot. Näiden dokumenttien avulla tulee näkyväksi lapsen oppimisprosessi, tiedonrakentamisen tavat ja sosioemotionaaliset näkökulmat (Rinaldi, 1998, 120). Dokumentointi antaa tietoa lapsen leikistä ja leikkitaidoista, sosiaalisista taidoista, kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista ja kehittämisalueista sekä temperamentista, persoonallisuudesta ja ihmissuhteista (Koivunen & Lehtinen, 2015, 19, 33).

Dokumentointia hyödyntäessään opettajan on mahdollista suunnitella ja toteuttaa toimintaa lasten mielenkiinnonkohteita vastaavaksi (Rinaldi, 1998, 120). Dokumenttien sisällön merkitys avautuu eli pedagoginen painotus syntyy vasta silloin, kun dokumenttien avulla käsitellään erilaisia tilanteita ja asioita sekä silloin, kun niiden sisällöstä keskustellaan kollegoiden, lasten ja huoltajien kanssa (OPH 2019a; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2018, 82; Ahonen, 2017, 144). Ahosen (2017, 144) mukaan näissä keskusteluissa tuotetaan yhteinen ymmärrys toiminnan toteuttamisesta ja kehittämisestä. Lisäksi dokumenttien tarkastelun avulla voidaan arvioida toimintaa (Hall ym., 2010, 58-59).

5.3 Ongelmakohtia

Varhaiskasvatuksessa havainnoinnin ja dokumentoinnin toteuttaminen nähdään joskus haasteellisena. Dokumentoidessaan kasvattajan tulee tiedostaa siihen liittyvät eettiset ongelmat sekä vallankäytön vaarallisuus (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2018, 55). Lindgrenin (2012) pedagogista dokumentointia koskevassa tutkimuksessa nousee esiin, että opettajat näkevät tärkeäksi lasten havainnoimisen, mutta kokevat olennaiseksi asiaksi eettisten näkökohtien huomioimisen. Hänen mukaansa opettajat nostavat esiin, että on kunnioitettava

lasten yksityisyyttä, kun heidän ideoitaan ja toimintaansa dokumentoidaan päivittäin (Lindgren 2012, 338-339). Rintakorpi (2018, 22) näkee kasvattajan käyttävän dokumentoissaan valtaa useilla tavoilla ja hänen mukaansa onkin olennaista pohtia, kuinka dokumentointia tehdään niin, ettei lasta esineellistetä eikä hänen yksityisyyttään loukata. Rintakorpi ja Vihmari-Henttonen (2018, 54) toteavat, että varhaiskasvatuksessa dokumentointi voi olla vallankäytön väline niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Rintakorpi (2018, 30) huomauttaakin, että aikuisten ja lasten eriarvoiset valtasuhteet varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa näyttäytyvät uhkana pedagogisen dokumentoinnin lapsilähtöiselle toteutumiselle.

Emilssonin ja Pramling Samuelssonin (2014) dokumentointia, dokumentointitilanteita ja viestintää koskevassa ruotsalaistutkimuksessa nousee puolestaan esiin, että havainnointia tekevät varhaiskasvattajat ottavat usein hiljaisen tarkkailijan roolin ja lasten oppimisprosessien sijaan on tyypillisesti dokumentoitu valmiita tuotoksia. Myös Schulz (2015) käsittelee havainnoinnin haasteisiin liittyviä ilmiöitä esitellessään varhaiskasvatuksen kontekstissa tehtyä oppimistutkimusta, jonka mukaan havainnoinnin ongelmana on, että varhaiskasvattajat integroivat havainnointikäytännöt arkikiireidensä lomaan heille parhaiten sopivaan ajankohtaan. Näin ollen lapsia havainnoidaan sopivan hetken tullen, eikä sen mukaan milloin lapsen toiminnan ja oppimisen kannalta olisi havainnoinnille merkityksellinen hetki (Schulz, 2015, 212).

Rhenström, Kaplin ja Nissilä (2009) toteavat artikkelissaan kasvattajien kokevan ajanpuutteen ja havainnoijan roolin omaksumisen vaikeana ja haasteellisena. He korostavat, että varhaiskasvatuksessa tulee luoda sellaisia ajankäytön rakenteita, joiden avulla suunnitelmallinen havainnointi varmistuu ja mahdollistuu (Rehnström, Kaplin & Nissilä, 2009, 140-142). Myös Koivunen ja Lehtinen (2015, 19) näkevät, että havainnoinnille voi järjestää aikaa esimerkiksi työtehtävien organisoinnilla ja käytänteiden muutoksilla.

6 Johtopäätökset

Johtopäätösten osalta vastaamme tutkielman alussa esitettyihin tutkimuskysymyksiin siinä laajuudessa, missä ne ovat teoreettisen aineiston kautta meille auennut. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 -asiakirjassa pedagoginen dokumentointi on kirjattu keskeiseksi työmenetelmäksi varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen kokonaisuudessa. Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen merkitys tulee tiedostaa pedagogisen dokumentoinnin näkökulmasta. Esittelemme myös, miten pedagogisen dokumentoinnin käsite on muotoutunut. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, mistä osa-alueista pedagogisen dokumentoinnin prosessi muodostuu.

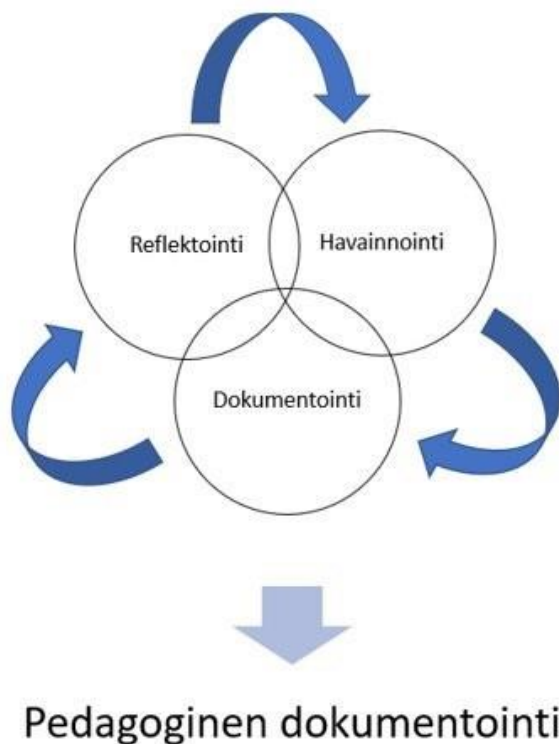
Aluksi vastaamme kysymykseen, mikä vaikutus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimiskäsityksellä on pedagogisessa dokumentoinnissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaan varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa painottuu pedagogiikka. Kirjallisuudesta on noussut esille käsitys oppimisesta pedagogiikan perustana ja näin ollen oppimiskäsitys ohjaa myös pedagogista dokumentointia. Rintakorven (2018) mukaan pedagogisen dokumentoinnin tavoitteet ja metodit liittyvätkin yhteiskunnassa ja kasvatusyhteisöissä vakiintuneisiin oppimiskäsityksiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 näkemys oppimisesta näyttäytyy sosiokulttuurisena: lapsi oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Pedagogista dokumentointia suunnataan Varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaisesti. Sen pohjalta toteutetaan pedagogiikkaa, jossa painottuvat yhteisölliset oppimisen mahdollisuudet sekä lasten, huoltajien ja varhaiskasvattajien yhteinen työskentely tiedon ja kulttuurin rakentumisessa (Dahlberg, ym. 1999/2007). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2018 kirjattu oppimiskäsitys toimiikin tienviittana pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiselle.

Toisena tutkimuskysymyksenä olemme tarkastelleet pedagogisen dokumentoinnin muotoutumista. Reggiolaisessa kasvatusajattelussa vaikuttanutta dokumentointia on käytetty työtapana varhaiskasvatuksessa. Se ei kuitenkaan ole itsessään riittävä menetelmä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi: dokumenttien tieto ja mahdollisuudet jäävät usein hyödyntämättä. Reggiolaisesta traditiosta noussut dokumentointi on muotoutunut skandinaavisessa perinteessä ruotsalaisen tutkijaryhmän vaikutuksesta pedagogisen dokumentoinnin käsitteeksi (ks. Rintakorpi, 2018), joka on noussut myöhemmin myös pohjoisamerikkalaisten ja reggiolaisten kasvattajien ja tutkijoiden keskusteluun

dokumentointikäsitteen rinnalle. Käytännön menetelmäksi pedagoginen dokumentointi on muotoutunut lopulta reggiolaisuudessa.

Kolmanneksi vastaamme kysymyksen siitä, minkälainen pedagogisen dokumentoinnin prosessi on. Pedagoginen dokumentointi muodostaa havainnoinnin, dokumentoinnin ja reflektoinnin kehämäisen prosessin, joka on käynnissä koko ajan kaikilla sen osa-alueilla. Varhaiskasvatuksen toimintaa havainnoidaan ja dokumentoidaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Prosessi saa pedagogisen painotuksen dokumenttien tarkastelun eli reflektion kautta. Dokumenttien yhteisen käsittelyn pohjalta suunniteltua ja toteutettua toimintaa havainnoidaan ja dokumentoidaan uudestaan toiminnan edetessä. Kyseessä on kehämäinen prosessi, jossa kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Koostamastamme kuviosta (Kuvio 1) käy ilmi, minkälaisena pedagogisen dokumentoinnin prosessi on meille näyttäytynyt ja missä suhteessa sen osa-alueet ovat toisiinsa nähden.

Kuvio 1. Pedagogisen dokumentoinnin kehämäinen prosessi



7 Pohdinta

Kandidaatin tutkielmassa olemme käsitelleet pedagogista dokumentointia useasta näkökulmasta. Tutkimusmetodiksi on valikoitunut kuvaileva kirjallisuuskatsaus, koska pedagogiseen dokumentointiin liittyvä tieto on kirjallisuudessa hajanaista ja aiheeseen liittyvää tietoa on haettu useista lähteistä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Kerätyn aineiston tutkimustulokset ovat yhteneviä eikä ristiriitaisia tai toisensa poissulkevia tuloksia ole tullut esiin. Pedagogista dokumentointia koskevia huolenaiheita on esitetty muutamissa tutkimuksissa, ja niiden sisältöä olemme kuvanneet tarkemmin pedagogisen dokumentoinnin prosessia käsittelevässä luvussa.

Oman ammatillisen kiinnostuksemme vuoksi olemme asennoituneet tutkielman tekemiseen aktiivisesti ja sitoutuneesti. Syvällinen aiheeseen perehtyminen on ollut hyödyllistä tulevan varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta. Tutkielman kautta ymmärryksemme on laajentunut pedagogisen dokumentoinnin lisäksi myös Varhaiskasvatussuunnitelmasta ja sen perustana olevasta oppimiskäsityksestä. Tässä luvussa tarkastelemme aluksi kandidaatin tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä. Sen jälkeen kuvaamme pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista käytännössä.

7.1 Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Kirjallisuuskatsauksen eettisyyden ja luotettavuuden perustana toimii hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Olemme käyttäneet tutkielmassamme eettisesti kestäviä ja yleisesti hyväksytyjä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Myös arvokeskustelu liittyy olennaisesti tutkielman tekemiseen (Hirsjärvi, ym., 2009, 161). Tutkielmamme kulkuun on vaikuttanut väistämättä oma käsityksemme lapsuudesta, lasten ja aikuisten välisestä suhteesta sekä oma ymmärryksemme lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Lisäksi tutkielmassamme on läsnä meillä ennestään ollut tieto ja kokemus varhaiskasvatuksesta.

Tämän tutkielman eettisyyttä voi tarkastella aiheen valinnan näkökulmasta. Valitsemamme aihe koskee lapsen toiminnan havainnointia, sen taltioimista ja niitä syitä, mitkä ovat johtaneet pedagogisen dokumentoinnin velvoittavuuteen varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksenamme on laajentaa ymmärrystä ilmiön merkittävyyydestä ja sitä kautta lisätä lasten mahdollisuuksia olla oppimisen ja kasvun keskiössä. Kirjoittaessamme tutkielmaa olemme pyrkineet tuomaan esiin

pedagogisen dokumentoinnin hyötyjen lisäksi sen haasteita ja nostimme esiin lapsen yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden näkökulman (ks. luku 5.3 Ongelmakohtia).

Metsämuurosen (2006, 30) mukaan monipuolinen lähdeaineiston kokoaminen ja huolellinen aineistoon tutustuminen varmistaa tutkimuksen luotettavuuden. Reliaabeliuden näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös tarkastella arvioimalla, miten pysyviä tulokset ovat (Kananen, 2017, 175). Jotta tutkimus on toistettavissa olevaa, olemme raportoineet kirjallisuuskatsauksen edellytykset ja vaiheet Metodologiset lähtökohdat -luvussa. Johtopäätöksissä olemme kuvanneet mahdollisimman selkeästi ja luotettavasti kirjallisuuskatsauksen aineistosta nousseet keskeiset johtopäätökset ja pyrkineet, etteivät omat ennakko-oletuksemme vaikuta niihin.

Tieteelliselle tiedolle on tunnusomaista tiedon kumuloituminen (Metsämuuronen, 2006). Sen vuoksi monipuolinen tutkimusaiheeseen liittyviin lähteisiin tutustuminen on tukenut tutkimuskysymysten aihealueen ymmärrystä ja ollut tärkeä osa laadukkaan kirjallisuuskatsauksen muodostumista. Luotettavuutta lisää hyvä lähdeviittaustekniikka, joka osoittaa, että kirjallisuuskatsaukseen aineisto on relevanttia ja tutkimukseen perustuvaa eikä omiin oletuksiimme pohjautuvaa.

Kirjallisuuden olemme valinneet niin, että se vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Käyttämäämme aineistoon liittyy joitakin ongelmia. Kuten olemme jo Metodologiset lähtökohdat -luvussa maininneet, aineiston kokoamisen aikana on ilmennyt, että pedagogisesta dokumentoinnista on tehty hyvin vähän suomalaistutkimusta. Tämän vuoksi olemme tukeutuneet Rintakorven väitöskirjaan tutkielman eri vaiheissa. Aiheesta on kirjoitettu myös kansainvälisiä artikkeleita, joita olemme esitelleet aiheeseen sopivalla tavalla. Tutkielman suomalaispainotuksen vuoksi Rintakorven tutkimukseen nojaaminen on kuitenkin ollut perusteltua.

Tämä kandidaatin tutkielma on kirjoitettu parityönä. Yhteistutkijuus lisää tutkimuksen luotettavuutta tutkijaan liittyvän tutkijatriangulaation näkökulmasta. Jokisen ja Juhilan (2002, 110) mukaan tutkijan ja aiempien tutkimusten välisen keskustelun lisäksi prosessiin tulee mukaan vielä kirjoittajien välinen vuorovaikutus ja parhaimmillaan yhteistyö avartaa tutkielman tekemistä. Pidämme rikkautena, että meillä on ollut mahdollisuus kirjoittaa tutkielmaa dialogissa toistemme kanssa. Olemme käyneet vilkasta vuoropuhelua pedagogisen dokumentoinnin aihealueen ympärillä ja oma oppimisemme on todentunut tutkielmaprosessin

aikana sosiokulttuurisella tavalla. Keskustelujen kautta on avautunut uusia perspektiivejä, jotka ovat auttaneet tutkielman etenemisessä.

Yhdessä kirjoittamisen hyötyjen lisäksi on perusteltua tarkastella myös sen tuomia haasteita. Yhteiskirjoittaminen vaatii aktiivista keskinäistä vuoropuhelua siitä, mitä ja miten kirjoitetaan. Kuten Jokinen ja Juhila (2002, 10) toteavatkin, yhdessä kirjoittaminen ei tarkoita sitä, että kahden kirjoittajan sanat yhdisteltäisiin yhteiseksi tekstiksi, vaan kirjoittamiselle on löydettävä yhteinen sanomisen tapa ja muoto. Tavoitteenamme ei siitä huolimatta ole ollut yksinäisyys. Jokisen ja Juhilan (2002, 113) sekä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teksti voi olla monia eri näkökulmia sisältävä moniääninen kokonaisuus, jossa kirjoittajien persoonallinen näkemys ei kuitenkaan tule erillisenä esiin.

7.2 Pedagoginen dokumentointi teoriasta käytäntöön

Rintakorven (2018, 54) tutkimuksen mukaan runsas pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen on yhteydessä moniin dokumentoinnin positiivisiin vaikutuksiin, joita Reggio Emilia –kasvatusajattelussa tuodaan esille. Esimerkiksi Ruotsissa pedagoginen dokumentointi on kirjattu maan ensimmäiseen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan vuonna 1998 (Lindgren, 2012, 328-329; Skolverket, 1998). Lindgren (2012) tuo esiin, että ruotsalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman seurantatutkimuksen mukaan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisen on havaittu edistävän lasten yksilöllistä kehitystä ja oppimista, koska havainnointia, dokumentointia ja toiminnan kartoittamista tehtiin säännöllisemmin. Tämän avulla lasten erilaiset oppimisen tavat tulevat näkyviksi, jolloin varhaiskasvattajille tarjoutuu uusia mahdollisuuksia suunnitella ja järjestää toimintaa lasten oppimista edistävillä tavoilla (Lindgren, 2012, 329).

Nykyisessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa edellytetään pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista, joka tarkoittaa samalla muutosta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Ajattelemmekin Rintakorven (2018, 36) kanssa samoin, ettei pedagogisen dokumentoinnin menetelmää voida suoraan liittää aiempaan toimintakulttuuriin. Sen toteuttamiseksi on löydettävä uusia toimintatapoja, toimintaympäristön rakenteellista muutosta ja ennalta sovittua työaikaa prosessin toteuttamiseksi. Toisaalta pedagogisen dokumentoinnin rantautuminen osaksi varhaiskasvatusta vaatii aikansa, sillä dokumentointi on ollut pitkään vakiintunut käytäntö varhaiskasvatuksen toiminnassa.

Pedagogisen dokumentointiprosessin toteutumisen edellytyksenä on, että henkilöstöllä on dokumentoimiseen tarpeelliset ja riittävät välineet sekä niiden käyttämiseen tarvittavat taidot. Lisäksi vaaditaan vahvaa johtajuutta ja koko työyhteisön sitoutumista, jotta prosessi muotoutuu luontevaksi osaksi käytäntöä. Toisin sanoen pedagogisen dokumentoinnin menetelmän tulee olla helposti toteutettavissa oleva toimintatapa. Sillä jos pedagoginen dokumentointi nähdään työläänä menetelmänä varhaiskasvatuksessa, sen toteuttaminen on vaarana jäädä muiden tärkeämmäksi koettujen asioiden varjoon.

Lasten toimintaa dokumentoitaessa on otettava huomioon menetelmään liittyviä eettisiä näkökohtia. Rintakorven (2018, 61) tutkimustuloksissa nousee esiin tarve tiedostaa eettiset ongelmat, jolloin niitä on mahdollista käsitellä ja välttää käytännössä. On hyvä pohtia, miltä itsestä tuntuisi, jos omaa toimintaa taltioitaisiin säännöllisesti. Opettajan tuleekin huomioida, että dokumentointia toteutetaan myönteisessä valossa. Lisäksi varhaiskasvattajan on huolehdittava, että jokaista lasta havainnoidaan ja dokumentoidaan ja kaikkien lasten tarpeet tulee huomatuksi. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajan tulee myös pohtia kriittisesti omaa toimintansa kasvattajana sekä pedagogisia ratkaisujaan toiminnan suunnittelijana ja toteuttajana.

Ajattelemme, että varhaiskasvatuksen käytännössä on haasteena muodostaa ymmärrystä siitä, mikä on dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin ero. Kandidaatin tutkielman tavoitteena on ollut vastata tähän vaatimukseen luomalla käsitys pedagogisen dokumentoinnin teoreettisesta taustasta ja sitä kautta avata merkityksiä prosessin toteuttamiseen varhaiskasvatuksen toiminnassa. Voimme vain arvailla, milloin pedagoginen dokumentointi on todellisuudessa saanut riittävästi jalansijaa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusta on mielekästä jatkaa Pro gradu –tutkielmassa tekemällä empiiristä tutkimusta siitä, miten pedagogisen dokumentoinnin prosessi on näyttäytynyt huoltajille ja onko heidän osallisuutensa sen myötä lisääntynyt varhaiskasvatuksen toiminnassa. Toinen mielenkiintoinen tutkimuskysymys on, millä tavoin pedagoginen dokumentointi on otettu käyttöön varhaiskasvattajien keskuudessa. Sillä vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 luo toiminnan toteuttamiselle pohjan, jää lopulta varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulle päätös siitä, miten pedagogista dokumentointia toteutetaan käytännössä.

Lähteet

- Abdelfattah, M. (2015). Realizing a Progressive Pedagogy: A Comparative Case Study of Two Reggio Emilia Preschools in San Francisco. *Universal Journal of Educational Research* 3, 1074-1086. DOI: 10.13189/ujer.2015.031217
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. (s. 8-21). Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Alasuutari, M., & Kelle, H. (2015). Documentation in childhood. *Children and Society*, 29(3), 169-173. doi:10.1111/chso.12119
- Amponsah, K. D., Kotoka, J. K., Beccles, C. and Dlamini, S. N. (2018). Effectiveness of Collaboration on Low and High Achieving School Students' Comprehension of Electrochemistry in South Africa. *European Journal of STEM Education*, 3(2), 04. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/2685>
- Barak, M. (2017). Science Teacher Education in the Twenty-First Century: a Pedagogical Framework for Technology-Integrated Social Constructivism. *Research in Science Education*, 283–303. DOI 10.1007/s11165-015-9501-y
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. DOI: 10.1037//1089-2680.1.3.311
- Brodie, K. (2013). *Observation, assessment and planning in the early years. Bringing it all together*. Berkshire: McGraw-Hill Education. Haettu osoitteesta <https://bit.ly/2Z8huN5>
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D. & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48 – 59. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890715.pdf>
- Bozkurt, G. (2017). Social Constructivism: Does it Succeed in Reconciling Individual Cognition with Social Teaching and Learning Practices in Mathematics? *Journal of Education and Practice*, 210-218. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131532.pdf>

- Dahlberg, G., & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1997/2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2010). Note on Reggio Emilia terminologies. Teoksessa Vecchi, V. (toim.). *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: Routledge.
- Edwards, C. (1998). Partner, Nurturer, and Guide: The Role of the Teacher. Teoksessa Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s.179-198). Westport: Ablex Publishing.
- Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251-266. DOI: 10.2304/ciec.2003.4.3.3
- Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (1998). Introduction: Background and Starting Points. Teoksessa Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 5-25). Westport: Ablex Publishing.
- Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (2012). Introduction: Background and Starting Points. Teoksessa: Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 5-26). California: Praeger.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring - pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Tukholma: Tukholman yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-95692>
- Emilson, A. ja Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 34 (2), 175–187. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Alila, K. & Kinos, J. (2014). Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat* (s. 54–57). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>

- Filippini, T. (1998). The Role of the Pedagogista. Teoksessa Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 127-137). Westport: Ablex Publishing.
- Gandini, L. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. Teoksessa Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 113–125). Westport: Ablex Publishing.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, M., Murphy, R., Cunneen, M. & Cunningham, D. (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. London; New York: Continuum.
- Hatch, J.A. & Grieshaber, S. (2002). Child Observation and Accountability in Early Childhood Education: Perspectives from Australia and the United States. *Early Childhood Education Journal* 29 (4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/A:1015177406713>
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4.uudistettu painos) (s.56-68). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heinimaa, E. (2011). Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit-pedagoginen suunnannäyttävä maailmalla. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.). *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehdot* (s.277-282). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- John-Steiner, V. & Souberman, E. (1978). Afterword. Teoksessa Vygotski, L. S. & Cole, M. (toim.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (s. 121-133). Cambridge: Harvard University Press.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa Kinnunen, M. & Lyötty, O. (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen* (s.109-118). Tampere: Vastapaino.
- Juma, S. (2018). *Developing inclusive education policy and practice in Zanzibar: Collaborative action research*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen E. 2014. *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/h/0786-5686/25/4/kuvailev.pdf>
- Kankkunen, O. (2018). *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa: Kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Haettu osoitteesta

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/234954/nbnfife201804136545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Lönnberg Print & Promo: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Koivunen, P. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa: Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Lapsen oikeuksien sopimus. (1989). Haettu osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>
- Lautamo, T. & Laaksonen, V. (2017). *Ralla: Leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät*. Myhinpää: Ralla Oy.
- Lefebvre, P., Bolduc, J. & Pirkenne, C. (2015). Pilot Study on Kindergarten Teachers' Perception of Linguistic and Musical Challenges in Nursery Rhymes. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1), 1-17. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087086.pdf>
- Lindgren, A. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327-340. DOI 10.1007/s13158-012-0074-x.
- Malaquzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy. Teoksessa Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 49-97). Westport: Ablex Publishing.
- Meacham, S. & Atwood-Blaine, D. (2018). Early Childhood Robotics. *Science and Children*, 56(3), 57-62. Haettu osoitteesta <https://search-proquest-com.pc124152 oulu.fi:9443/eric/docview/2113240651/fulltextPDF/C69EFBCE6D4146C7PQ/12?accountid=13031>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.

- Moss, P. (2016). Introduction. Teoksessa Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. & Moss, P. *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993* (s. xii-xxvi). New York: Routledge.
- Murphy, R., Ridgway, A., Cunneen, M. & Horgan, M. (2016). Teoksessa Tricia, D., Gooch, K. & Powell, S. (toim.), *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- New, R.S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing, and Why. Teoksessa Gandini, L., Forman, G., Edwards, C., Bredekamp, S., Cadwell, L. & Shoptaugh, S. (toim.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach - advanced reflections* (s. 261-284). Greenwich (Conn.): Ablex.
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatuksen polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8 (2), 10.
- OPH. (2019a). *Pedagoginen dokumentointi*. Haettu osoitteesta <https://beta.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi>
- OPH. (2019b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa>
- Pritchard, A. & Woollard, J. (2013). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855171>
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uudistettu painos). Helsinki: WSOY.
- Rehnström, R., Kaplin, K. ja Nissilä, A. (2009). Pysähtyisitkö näkemään minut? Teoksessa Venninen, T., Vilpas, B., Ojala, M., Mäkitalo, A. & Mattila, V. (toim.), *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa* (s. 139-144). Helsinki: SOCCA.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. Teoksessa Edwards, C., Candini, L. & Forman, G. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 113–125). Westport: Ablex Publishing.
- Rinaldi, C. (2012). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. Teoksessa Edwards, C. P., Gandini, L. & Forman, G. E. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 233-246). California: Praeger.

- Rintakorpi, K. (2016a). Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 36(4), 399-412. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Rintakorpi, K. (2016b). Pedagoginen dokumentointi arviointimenetelmänä. Teoksessa Roos, P. (toim.), *Mitä kuuluu?: Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa* (s. 150-155). Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229852/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017). *Tää on meidän maailma!: Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Rob, M. & Rob, F. (2018). Dilemma between constructivism and constructionism. *Journal of International Education in Business*, 11(2), 273-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JIEB-01-2018-0002>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Schoen, L. T. (2011). Conceptual and methodological issues. Teoksessa McInerney, D. M., Walker, R. A. & Liem, G. A. D. (toim.), *Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward*. Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Skolverket & CE Fritzes förlag.
- Schulz, M. (2015). The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society*, 29(3), 209-218. doi:10.1111/chso.12112
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset* (Uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Soncini, I. (2012). The Inclusive Community. Teoksessa Edwards, C. P., Gandini, L. & Forman, G. E. (toim.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 187-211). California: Praeger.

- Stacey, S. (2015). *Pedagogical Documentation in Early Childhood: Sharing Children's Learning and Theatcher's Thinking*. St Paul: Redleaf press.
- Stone, J. E. (2012). A vygotskian commentary on the reggio emilia approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 276-289. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.276>
- Top 20 principles from psychology for PreK-12 teaching and learning*. (2015). American Psychological Association, Journals Department, 750 First Street NE, Washington, DC 20002. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/2101402944?accountid=13031>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2006). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.), *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Törrönen, M. (1999). Lapsi ja osallistuva havainnointi. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena.
- Valtioneuvosto. (2019). *Lapsen aika. Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-698-0>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2003). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2005). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. (2016). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. (2018). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf

- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Savonlinna: University of Eastern Finland. Haettu osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517560>
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Väljärvi, J. (2019). *Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161440>
- Wallin, K. & Heinimaa, E. (2000). *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä*. Helsinki: LK-kirjat.
- Yucel, R. (2018). Scientists' ontological and epistemological views about science from the perspective of critical realism. *Science & Education*, 27(5-6), 407-433. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-018-9983-x>