

Cia Nykopp-Partio & Julia Jussila

”HEI OTA MUSTA KUVA, KUN MÄ TEEN TÄMÄN”

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä
mediakasvatuksen hyödyntämisestä pedagogisessa
dokumentoinnissa

TIIVISTELMÄ

Cia Nykopp-Partio & Julia Jussila: ”Hei ota musta kuva, kun mä teen tämän” – Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä mediakasvatuksen hyödyntämisestä pedagogisessa dokumentoinnissa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin kandidaatintutkinto, varhaiskasvatuksen opettaja

Tammikuu 2021

Tämä tutkimus kohdistuu pedagogiseen dokumentointiin varhaiskasvatuksen toimintaa arvioivana ja kehittäväenä työmenetelmänä sekä varhaiskasvatusikäisten lasten mediakasvatukseen. Pedagoginen dokumentointi ja sen toteuttaminen mediakasvatuksen keinoin perustuvat lapsen kokemusmaailman kartoittamiseen ja lapsen osallisuuden tukemiseen. Tutkimuksen aihe pohjautuu valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2018, joka velvoittavana asiakirjana ohjaa varhaiskasvatoimintaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä mediakasvatuksen hyödyntämisestä pedagogisessa dokumentoinnissa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten lasten osallisuus näkyy mediakasvatuksen menetelmiä hyödyntävässä pedagogisessa dokumentoinnissa. Tutkimuksen avulla vastataan kolmeen tutkimuskysymykseen. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty marraskuussa 2020 Pirkanmaalta yhdestä kaupungista ja yhdestä kunnasta. Aineistoa varten haastateltiin kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina kolmen teeman kautta, jotka sisälsivät kysymyksiä haastattelutilanteen tueksi. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät työssään monipuolisesti kuvallisia ja sanallisia mediakasvatuksen menetelmiä sekä yhdistelevät niitä. Menetelmistä korostuivat etenkin valo- ja videokuvaaminen. Tutkimuksessa selvisi, että mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavat tekijät jakautuvat lapseen, kasvattajiin ja työyhteisöön liittyviin tekijöihin. Samat tekijät lukeutuivat toisaalta myös tukeviin tekijöihin, joihin kuului lisäksi välineisiin liittyvät tekijät. Rajoittavista ja tukevista tekijöistä nousi esiin se, että varhaiskasvatuksen opettajat näkivät osaamisen puutteen ja negatiivisen asenteen rajoitteina, mutta samalla mielsivät oman osaamisensa ja asenteensa hyväksi. Tutkimustulosten mukaan lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa ilmeni sekä dokumenttien tuottamisessa että niiden tarkastelussa. Dokumenttien tuottamisessa lasten osallisuutta tuettiin siten, että lapset saivat itse tuottaa ja laatia dokumentteja tai vaikuttaa dokumentoinnin kohteen valintaan. Lisäksi lasten osallisuuteen viitattiin varhaiskasvatuksen opettajien puheissa koskien dokumentoinnin kohteita, joissa korostui joko lapsi yksilönä tai ryhmän yhteinen toiminta.

Avainsanat: Mediakasvatus, pedagoginen dokumentointi, osallisuus, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MEDIAKASVATUS JA PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI VARHAISKASVATUKSESSA	6
2.1	Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa.....	6
2.1.1	<i>Medialukutaito</i>	7
2.1.2	<i>Käytännön oppimismalli</i>	9
2.2	Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa.....	10
2.2.1	<i>Pedagogisen dokumentoinnin lähtökohdat</i>	11
2.2.2	<i>Dokumenttien tuottaminen ja tarkastelu</i>	12
2.2.3	<i>Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa</i>	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
3.1	Tutkimustehtävä.....	19
3.2	Tutkimusmetodologia.....	19
3.3	Tutkimuksen aineisto.....	20
3.4	Aineiston analyysi.....	21
4	TUTKIMUSTULOKSET	23
4.1	Mediakasvatuksen menetelmät pedagogisessa dokumentoinnissa.....	23
4.2	Mediakasvatuksen hyödyntämiseen vaikuttavat tekijät.....	27
4.2.1	<i>Mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavat tekijät</i>	28
4.2.2	<i>Mediakasvatuksen hyödyntämistä tukevat tekijät</i>	30
4.3	Lasten osallisuuden toteutuminen pedagogisessa dokumentoinnissa.....	34
5	POHDINTA	38
5.1	Johtopäätökset.....	38
5.2	Tutkimuksen luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys.....	42
5.3	Yhteenveto.....	44
	LÄHTEET	46
	LIITTEET	51

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN PEDAGOGISESSA DOKUMENTOINNIN HYÖDYNTÄMÄT MEDIAKASVATUKSEN MENETELMÄT	23
TAULUKKO 2.	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSET MEDIAKASVATUKSEN HYÖDYNTÄMISTÄ RAJOITAVISTA JA TUKEVISTA TEKIJÖISTÄ	27
TAULUKKO 3.	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSET LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISESTA PEDAGOGISESSA DOKUMENTOINNIN KOHTEISTA	34

KUVIOT

KUVIO 1.	PÖNKÄN KÄYTÄNNÖN OPPIMISMALLI. PÖNKÄ (2018)	9
KUVIO 2.	SHIERIN OSALLISUUDEN TASOMALLI. VENNINEN, YM. (2010)	15
KUVIO 3.	HARTIN OSALLISUUDEN PORRASMALLI. TURJA (2011)	17

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoitteista ja sisällöistä määräävässä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogisen dokumentoinnin kerrotaan olevan keskeinen työmenetelmä, jossa yhdistyvät havainnot ja dokumentit sekä niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta (Opetushallitus, 2018). Pedagogista dokumentointia käytetään osana varhaiskasvatuksen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen prosessia, ja sen tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen lapsilähtöistä toteutusta (Opetushallitus, 2018). Pedagogisia dokumentteja voidaan kerätä varhaiskasvatuksen arjessa mediakasvatuksen keinoilla, esimerkiksi hyödyntämällä elektroniikkaa kirjaamisen ja taltioimisen apuna. Valokuvaaminen, piirrosten kerääminen ja niiden tarkastelu mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa suositeltavina keinoina dokumentoinnin toteuttamiseksi (Opetushallitus, 2018).

Median merkitys lapsuudessa on korostunut, mikä jakaa ihmisten mielipiteitä kahtia (Buckingham, 2003). Voidaan ajatella, että lapsuus on katoamassa median vuoksi, mutta toisaalta media on luonnollinen osa lasten arkea ja sen toimesta on syntymässä uusi sosiaalisesti tietoinen digisukupolvi (Buckingham, 2003). Erilaisten medioiden ja mediankäytön yleistymisen myötä tarve varhaislapsuuden mediakasvatukselle on lisääntynyt. Varhaiskasvatuksessa mediakasvatuksen tavoitteena on tukea lasten toimijuutta ja ilmaisua tarjoamalla tietoa lasten elämänpiirin lähellä olevista mediasisällöistä sekä antamalla mahdollisuuksia kokeilla tuottaa mediaa itse (Opetushallitus, 2018). Mediakasvatus ja pedagoginen dokumentointi yhdistyvät varhaiskasvatuksen arjessa. Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on tuottaa tietoa yksittäisten lasten sekä lapsiryhmän kokemusmaailmasta ja kehityksestä (Opetushallitus, 2018).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemässä tutkimuksessa koskien varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa todetaan, ettei pedagoginen dokumentointi ole vielä täysin

vakiintunut osaksi varhaiskasvatuksen työmenetelmiä (Repo ym., 2019). Pedagogisen dokumentoinnin vakiintumattomuus johtaa siihen, että pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa saattaa olla yksikkökohtaisia eroja. Varhaiskasvatuksen opettajien tehtäväksi jää asiakirjojen velvoitteiden tulkitseminen ja saattaminen käytännön toiminnaksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä mediakasvatuksen hyödyntämisestä pedagogisessa dokumentoinnissa. Varhaiskasvatuksessa niin pedagogisen dokumentoinnin kuin kaiken järjestettävän toiminnan yksi keskeinen päämäärä on tukea lasten osallisuutta. Osallisuuden keskeisen merkityksen vuoksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten lasten osallisuus näkyy mediakasvatuksen menetelmiä hyödyntävässä pedagogisessa dokumentoinnissa.

Tutkimuksen tavoitteena on tarjota lisätietoa varhaiskasvatuksen työntekijöille siitä, miten mediakasvatuksen menetelmiä voi hyödyntää pedagogisessa dokumentoinnissa ja samalla tukea lasten osallisuutta. Tutkimustulosten avulla varhaiskasvattajat voivat pohtia rajoitteita ja tukevia tekijöitä, joita saattaa liittyä mediakasvatuksen hyödyntämiseen pedagogisessa dokumentoinnissa. Lisäksi tavoitteenamme on vahvistaa käsitystä dokumentoinnista pedagogisen toiminnan arvioinnin ja kehittämisen välineenä sekä lisätä kiinnostusta mediakasvatusta kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajia kuvaillaan tutkimuksessa myös sanoilla varhaiskasvattaja, kasvattaja, opettaja ja aikuinen.

2 MEDIAKASVATUS JA PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa

Mediakasvatus tulisi nähdä luonnollisena osana lapsiryhmän arkea (Merilampi, 2014). Mediakasvatusta on mahdollista hyödyntää lapsiryhmän päivittäisessä arjessa esimerkiksi tuottamalla dokumentteja sen avulla. Mediakasvatus ei ole yksipuolista tai –suuntaista, joten mediakasvatuksen opetuksen tulee sisältää vuorotellen niin käytäntöä kuin teoriaa (Merilampi, 2014). Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan mediakasvatuksen sisältöjä voidaan eritellä sen perusteella, keskitytäänkö niissä mediavälineisiin ja niiden käyttöön, vai mediaesityksiin ja niiden analysointiin.

Mediakasvatusta voidaan toteuttaa kolmesta eri lähtökohdasta: teknologiakasvatuksellisesti, ilmaisullisesti sekä mediaesitysten ja kulttuurin arviointiin keskittyvästi (Kupiainen, ym., 2007). Teknologiakasvatuksellisessa lähestymistavassa painotetaan viestintävälineiden teknistä käyttöä, kun taas ilmaisullinen lähestymistapa on enemmän taidekasvatuksellisesti painottunut (Kupiainen, ym., 2007). Merilammen (2014) mukaan mediakasvatuksen ei tulisi olla pelkästään väline- tai tekniikkakeskeistä, joten välineiden puuttuminen ei ole este mediakasvatuksen toteuttamiselle. Mediaesitysten ja mediakulttuurin arviointiin keskittyvä lähestymistapa on puolestaan yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti painottunutta (Kupiainen ym., 2007). Merilampi (2014) muistuttaa, ettei mediakasvatuksen tule olla pelkkää moralisointia mediankäytön riskeistä, vaan sen tulisi rikastuttaa monipuolisesti lapsen mediamaailmaa.

Lisäksi mediakasvatuksen sisältöihin vaikuttaa se, nähdäänkö lapset ensisijaisesti passiivisina median kuluttajina vai aktiivisina tuottajina. (Buckingham, ym., 2011) Buckinghamin, Pinin ja Willettin (2011) mukaan

itseilmaisun mahdollistamisen ja teknisten taitojen kehittymisen lisäksi mediasisältöjen tuottaminen lisää ymmärrystä kyseisen mediatyypin sisältämistä ilmaisukeinoista. Toiminnalliset työtavat ovat merkityksellisiä etenkin pienten lasten mediakasvatuksessa (Niinistö & Ruhala, 2007). Tällöin vahvistetaan lasten valmiuksia tarkastella, ymmärtää ja tuottaa mediaa. Omien mediaesitysten avulla lapset pääsevät itse vaikuttamaan ja osallistumaan mediakulttuuriin löytäen samalla keinoja ja välineitä itsensä ilmaisuun. Seuraavaksi teoriaosiossa siirrytään tarkastelemaan medialukutaidon käsitettä, joka on mediakasvatuksen keskeinen aihealue. Tämän jälkeen perehdytään Pönkän (2013) käytännön oppimismalliin ja siihen, miten sitä voi soveltaa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2.1.1 Medialukutaito

Medialukutaito on yksi monilukutaidon osa-alueista (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten ja eri muodossa olevien viestien tulkinnan sekä tuottamisen taitoja (Opetushallitus, 2018). Monilukutaito ja sen opettaminen on luonteeltaan sosiaalista ja kulttuurisidonnaista, joten yhteisön arvot vaikuttavat yksilön luomiin merkityksiin mediasta (Buckingham, 2003). Päiväkodin muodostama sisäinen kulttuuri ja arvomaailma muokkaavat lasten tulkintoja mediasisällöistä. Kuten mediakasvatuksen, myös monilukutaidon opetuksen tulisi olla luonnollinen osa lasten arkea (Buckingham, 2003).

Merilammen (2014) mukaan medialukutaidossa käytetään termejä teksti tai mediateksti, jotka sisältävät verbaalisia, visuaalisia ja auditiivisia tekstejä yhdistellen niitä. Varhaiskasvatuksessa erilaisten tekstimuotojen avulla voidaan kerätä lasten kokemusmaailmaa sisältäviä dokumentteja. Median sisältöjen tulkitseminen edellyttää kykyä arvioida esimerkiksi kuvan ja tekstin yhteyttä sekä niiden kertomuksellisuutta (Merilampi, 2014). Varhaiskasvatuksessa erilaisia tekstejä ja niiden tuottamaa kertomuksellisuutta hyödynnetään uutta opetellessa lasten kanssa.

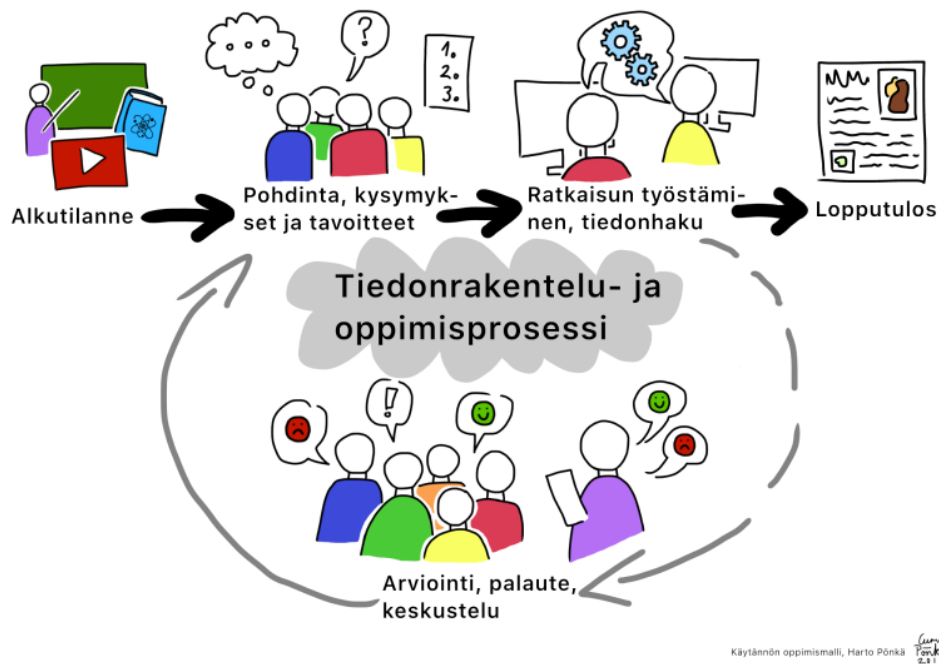
Medialukutaidon merkitystä lapsille voidaan käsitellä Mihaildixsen (2014) teorian *The 5A's of Media Literacy for the Emerging Citizen* avulla. Viiden vaiheen avulla voidaan edistää lasten osallisuutta mediakasvatuksessa. Pääsy mediaan (Access) pohjautuu lasten mahdollisuuksiin käyttää erilaisia

mediasisältöjä (Mihailidis, 2014). Mihailidoksen (2014) mukaan erilaiset mediakasvatuksen välineet mahdollistavat pääsyn monipuoliseen ja näkökulmia laajentavaan informaatioon. Välineet toimivat mediakasvatuksen sisältöjen mahdollistajina, mutta ne eivät ole kuitenkaan välttämättömiä. Mihailidoksen (2014) mukaan mediakasvatuksessa on huomioitava mahdolliset rajoitteet, joilla voi olla vaikutuksia mediaan pääsyyn. Esimerkiksi kaikilla perheillä ei ole samanlaista mahdollisuutta hyödyntää mediakasvatuksen menetelmiä, jonka vuoksi varhaiskasvatuksen tulisi tarjota niitä riittävästi lapsille.

Tietoisuus (Awareness) muodostuu yhteisön tarjoamista arvoista ja mielikuvista (Mihailidis, 2014). Varhaiskasvatuksessa voidaan tulkita erilaisia mediaviestejä ja niiden aitoutta. Median arvioiminen (Assessment) perustuu viestin sanomaan ja kohdeyleisöön, joka voi passiivisesti vastaanottaa sisältöä tai toimia aktiivisena myötävaikuttajana (Mihailidis, 2014). Varhaiskasvatuksen arjessa viestejä voidaan arvioida pohtimalla niiden tavoitteita suhteessa kohdeyleisöön, esimerkiksi tarinan opetusta suhteessa lasten elämänpiiriin.

Arvonannon avulla (Appreciation) lapsilla on mahdollisuus laajentaa näkemyksiään kulttuurien rajojen yli ja oppia arvostamaan heitä ympäröivää moninaisuutta (Mihailidis, 2014). Mihailidoksen (2014) mukaan arvonanto moninaisuudelle mahdollistaa yksilön osallisuuden dialogissa (Action). Yksilön osallisuus dialogissa edellyttää mahdollisuuksia toimia yhteisön jäsenenä ja saada tilaisuuksia itseilmaisulle (Mihailidis, 2014). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen keskeinen tavoite on lisätä lasten kykyä ilmaista itseään osana yhteisöä (Opetushallitus, 2018). Lasten osallisuus tulee huomioida laadukkaana mediakasvatuksen toteuttamiseksi. Merilammen (2014) mukaan yksilön osallisuuden edellytyksenä on kyky tuottaa itse mediatekstiä ja saada tilaisuuksia valita itselleen mieluisia mediasisältöjä. Lasten medialukutaidon kehittymiseksi varhaiskasvatuksen tulisi tarjota monipuolisesti erilaisia mediatekstejä ja antaa lapsille tilaisuuksia tuottaa niitä itse.

2.1.2 Käytännön oppimismalli



KUVIO 1. Pönkän käytännön oppimismalli. Pönkä (2018).

Mediakasvatuksen toteutumista pedagogisessa dokumentoinnissa voidaan lähestyä Harto Pönkän (2013) käytännön oppimismallin kautta, joka käsittelee mediakasvatuksen opetustilanteiden rakentamista ymmärrettävästi ja yhteisöllisesti. Mallia käsitellään koulun kontekstissa, mutta vaiheet ovat nähtävissä myös varhaiskasvatuksen toiminnassa. Oppimismallin avulla voidaan rakentaa mielekkäitä mediakasvatustilanteita, joissa huomioidaan lasten osallisuus. Käytännön oppimismallin alkutilanteessa luodaan oppimiskonteksti, joka voi lähteä liikkeelle mediakasvatukseen liittyvästä virikkeestä, kuten tehtävänannosta (Pönkä, 2013). Oppimiskontekstin luominen edellyttää sitä, että opettaja huomioi mahdolliset rajoitteet ja valitsee lasten osallisuutta parhaiten tukevan menetelmän.

Alkutilanteesta siirrytään pohdintavaiheeseen, jossa valittua aihetta tarkastellaan lapsilähtöisesti tarjoamalla mahdollisuuksia esittää kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia eri tietolähteistä (Pönkä, 2013). Lapset ovat luontaisesti uteliaita ja halukkaita tutkimaan, jonka vuoksi tutkivaa oppimista tulisi hyödyntää lapsiryhmän toiminnassa (Opetushallitus, 2018). Ennen viimeiseen vaiheeseen

siirtymistä tehdään tuotos, joka kuvastaa lasten ajattelua ja oppimisprosessia (Pönkä, 2013). Varhaiskasvatuksessa tuotos voi olla esimerkiksi piirustus, valokuva tai video.

Viimeisenä vaiheena on yhteinen keskustelu, joka sisältää lasten itse tekemän arvioinnin ja opettajan antaman palautteen (Pönkä, 2013). Varhaiskasvatuksessa lasten tekemästä työstä ei anneta arvosanaa, vaan arviointi kohdistuu pedagogiikan toteutumiseen (Opetushallitus, 2018). Tämä on lähtökohtana myös pedagogisessa dokumentoinnissa, jossa tarkastelu kohdistuu enemmän työn sisältöön kuin siihen, miten se on toteutettu. Säännöllinen keskustelu ja lasten itsearvioinnin harjoittelu edistävät lasten osallisuuden toteutumista. Mallin vaiheet toistuvat uudelleen ensimmäisen syklin jälkeen, kun yhteistä tuotosta kehitetään keskustelun pohjalta (Pönkä, 2013).

2.2 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa

Keskinen ja Lounassalo (2011) määrittelevät pedagogisen dokumentoinnin lasten ja kasvattajien yhteiseksi oppimisprosessiksi, jonka keskiössä on lasten toiminta ja ajattelu. Heidän mukaansa pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan tallentaa lasten kokemuksia paremmin käsiteltäviksi ja tulkittaviksi niin heille itselleen, vertaisilleen kuin kasvattajille. Tämän dialogisen ulottuvuuden Keskinen ja Lounassalo (2011) toteavatkin erottavan pedagogisen dokumentoinnin perinteisestä systemaattisesta havainnoinnista.

Pedagogisena dokumentointina ei voida kuitenkaan pitää pelkkää varhaiskasvatuksen toiminnan ja sisältöjen dokumentointia. Väitöskirjassaan Rintakorpi (2018) tekeekin selkeän eron dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin väillä todeten dokumentoinnin keskittyvän vain toiminnan tallentamiseen, kun taas pedagoginen dokumentointi on hänen mukaansa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja kehittämistä dokumenttien avulla.

Seuraavaksi käsitellään pedagogisen dokumentoinnin lähtökohtia suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, josta siirrytään siihen, miten dokumentteja voidaan tuottaa ja tarkastella lapsiryhmän arjessa. Lopuksi käsitellään sitä, miten lasten osallisuuden toteutumista pedagogisessa dokumentoinnissa voidaan arvioida Shierin (2001) sekä Hartin (1992) tasomallien kautta.

2.2.1 Pedagogisen dokumentoinnin lähtökohdat

Dokumentoinnin käsite on ymmärretty varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin, jolloin sitä myös toteutetaan eri lähtökohdista käsin (Rintakorpi, 2018). Dokumentointia voidaan lähestyä ainakin kahden eri opetussuunnitelmaperinteen kautta, jotka edustavat erilaisia käsityksiä opetuksen tavoitteista (Rintakorpi, 2018). Koska varhaiskasvatuksen sisältöjä ja toimintaa arvioidaan suhteessa näihin tavoitteisiin, heijastuvat ne siihen, mihin asioihin dokumentoinnissa keskitytään.

Anglosaksisessa perinteessä painotetaan enemmän kouluvalmiuksien saavuttamista ja dokumentoinnin avulla pyritään arvioimaan, saavuttavatko lapset ikätasonsa mukaiset kognitiivisen kehityksen tasot (Alasuutari ym., 2014). Tällaisessa normittavassa arvioinnissa pyritään tosiasioiden tarkkaan tallentamiseen (Rintakorpi, 2018). Pohjoismaisessa sosiaalipedagogisessa opetussuunnitelmaperinteessä sen sijaan dokumentointia hyödynnetään lasten kehityksen ja oppimisen kuvaamisen lisäksi varhaiskasvattajien toiminnan ja toimintaympäristöjen tarkasteluun (Alasuutari ym., 2014). Tällainen kokonaisvaltainen näkemys pohjautuu Rintakorven (2018) mukaan konstruktivistiseen ja sosiaalisesti rakentuvaan käsitykseen tiedosta.

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu oppijan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkitys. Samalla lapsi nähdään enemmän osaavana ja kykenevänä oman oppimisensa rakentajana kuin pelkkänä kasvatustoimien ja arvioinnin kohteena (Kronqvist 2016; Rinaldi 2006). Tämä on myös lähtökohta Reggio Emilia –pedagogiikalle, jonka toimintakulttuurissa dokumentointia pidetään olennaisena osana lasten oppimisprosessia (Rinaldi, 2006).

Pedagogisen dokumentoinnin katsotaankin rantautuneen Suomeen 1990 -luvulla Reggio Emilia –kasvatusajattelun myötä, kun aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalle nousivat lapsilähtöistä toimintakulttuuria ajavat vaihtoehtopedagogiikat (Karila, 2013; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017). Tähän muutokseen on todennäköisesti vaikuttanut Suomen liittyminen YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, jonka 12. artiklassa painotetaan lasten oikeutta muodostaa ja ilmaista mielipiteitään (Suomen Unicef). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy tänäkin päivänä Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteissa, joka painottaa lapsen kohtaamista aktiivisena oppijana, joka kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus, 2019).

2.2.2 Dokumenttien tuottaminen ja tarkastelu

Rintakorpi & Vihmari-Hentonen (2017) jakavat pedagogisen dokumentoinnin sisällön ja prosessin osioihin, joiden he näkevät olevan vahvasti liitoksissa toisiinsa. Sisällöksi he nimeävät dokumentit, kuten lasten piirustukset ja valokuvat. Dokumentoinnin prosessiksi he puolestaan nimeävät reflektiokeskustelun, jossa näistä dokumenteista haetaan lasten ja vanhempien kanssa erilaisia merkityksiä.

Pedagogisessa dokumentoinnissa käytettävät dokumentit voidaan Parrilan ja Fonsénin (2017) mukaan jakaa epäsuoriin ja suoriin tiedonkeruumenetelmiin. Epäsuorilla tiedonkeruumenetelmillä he viittaavat dokumentteihin, jotka varhaiskasvattajat ovat keränneet esimerkiksi havainnoimalla lasten toimintaa. Tällaisten epäsuorien tiedonkeruumenetelmien hyödyntäminen dokumentoinnissa on varhaiskasvatuksessa vahvasti läsnä. Rintakorpi (2018) on tutkinut väitöskirjassaan varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa dokumentointia ja pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Rintakorven (2018) väitöskirjan tutkimustuloksissa dokumenttien laatijoiden todettiin olevan pääsääntöisesti varhaiskasvattajia, lasten itsensä tekemän dokumentoinnin ollessa vähäistä. Aikuislähtöistä dokumentointia Rintakorpi (2018) piti mahdollisena riskinä lapsen kuulluksi tulemiselle, osallisuuden toteutumiselle ja yksityisyydelle.

Suorissa tiedonkeruumenetelmissä puolestaan keskiössä on lasten oma näkökulma (Parrila & Fonsén, 2016). Tämän vuoksi on tärkeää, että lapset nähdään dokumentoinnin kohteen lisäksi dokumentoinnin tuottajina. Dokumentoijalla on valta päättää, mitä hän pitää dokumentoinnin arvoisena ja toisaalta, minkä hän jättää sen ulkopuolelle (Dahlberg ym., 2007). Tuottamalla itse dokumentteja lapsella on suurempi vaikutusmahdollisuus dokumenttien sisältöön, jolloin myös hänen omakäsityksensä asioista pääsee vahvemmin esille. Hyödyntämällä mediakasvatuksen menetelmiä lapsille voidaan tarjota erilaisia vaihtoehtoja itsensä ilmaisemiseksi.

Keskisen ja Lounassalon (2011) mukaan lapsia tulee kannustaa ja tukea erilaisten näkökulmien ilmaisemisessa eri ilmaisumuotoja hyödyntäen. Erilaiset dokumentointimenetelmät vaikuttavat siihen, minkälaisia näkemyksiä lapset voivat tuoda esille. Visuaalisten menetelmien hyödyntäminen, kuten valokuvaus ja videokuvaus, voi tuoda esiin lapsille merkityksellisiä arjen ulottuvuuksia, paikkoja, vuorovaikutusta ja lastenkulttuuria, jotka saattaisivat muutoin jäädä aikuisilta huomioimatta (Paju, 2015). Visuaalista välinettä hyödyntämällä mahdollistetaan lapsille valinnanmahdollisuus siihen, millaisen tarinan he haluavat tallentaa (Eskelinen, 2012).

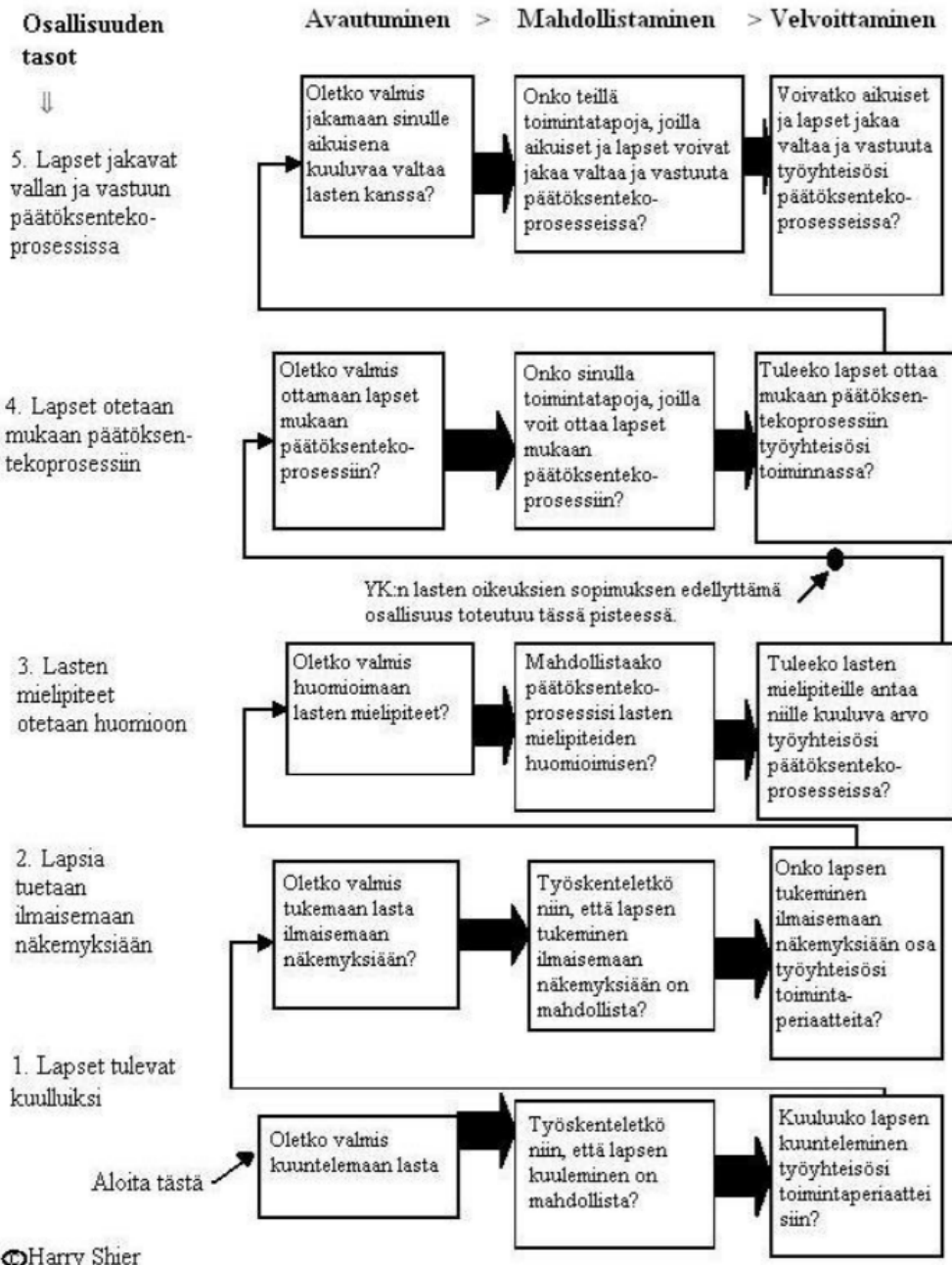
Pedagogisessa dokumentoinnissa tulkinta on läsnä sekä dokumenttien tuottamisessa että niitä tarkasteltaessa. Rintakorpi (2018) painottaa, että pelkkää dokumenttien, kuten valmiiden askartelutöiden laittamista esille ryhmän seinälle ei voida pitää pedagogisena dokumentointina, mikäli se ei johda reflektivaan keskusteluun. Jotta pedagoginen dokumentointi todella lisäisi lapsen osallisuutta, tulee lapsen dokumentille antama merkitys tulla kuulluksi. Setälä (2012) toteaa esikouluikäisten lasten valokuvailmaisua tutkineessa väitöskirjassaan, että lapsen oman tulkinnan kuuleminen on tärkeää kuvien merkityksen esille tuomiseksi, sillä muutoin kuvan ilmaisu ja sisältö voivat avautua aikuisille epäselvästi tai jopa virheellisesti.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman tutkimuksen mukaan dokumentoinnissa korostuu edelleen ajatus varhaiskasvatuksen toiminnan näkyväksi tekemisestä (Repo ym., 2019). Pedagogisessa dokumentoinnissa tulisi kuitenkin pitää mielessä sen keskeinen tehtävä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen välineenä. Lisäksi on tärkeää muistaa, että tarkastelun kohteena tulisi ensisijaisesti olla pedagoginen toiminta ja varhaiskasvatuksen laatu, eivät lasten ominaisuudet tai oppimistulokset (Vlasov ym., 2018). Dahlberg, Moss & Pence (2007) puolestaan toteavat, että pedagogisen dokumentoinnin pyrkimyksenä on kokonaisvaltaisesti kuulla ja käsitellä lasten näkemyksiä, kehitystä ja oppimista suhteessa varhaiskasvatuksen toimintaan. Nämä näkemykset vahvistavat ajatusta siitä, että pedagogisen dokumentoinnin tarkoituksena on nimenomaan arvioida ja kehittää varhaiskasvatuksen laatua, ei lapsia.

2.2.3 Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lasten osallisuuden edistämisen edellytyksenä on lasten ja huoltajien osallistuminen varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, sillä myönteiset kokemukset kuulluksi tulemisesta vahvistavat lapsen osallisuutta. (Opetushallitus, 2018) Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu tulisi toteuttaa lasten ja aikuisten yhteisenä prosessina, jossa lapsi osallistuu toiminnan arviointiin ja suunnitteluun lähikehityksen vyöhykkeen periaatteen mukaisesti (Fonsén ym., 2014).

Lasten osallisuuden toteutumista pedagogisen dokumentoinnin prosessissa voidaan arvioida Harry Shierin (2001) Osallisuuden tasomallin sekä Roger Hartin (1992) Osallisuuden porrasmallin kautta.



KUVIO 2. Shierin osallisuuden tasomalli. Venninen, ym. (2010).

Harry Shierin (2001) osallisuuden tasomalli koostuu viidestä osallisuuden tasosta ja kysymyksistä, jotka mahdollistavat varhaiskasvattajan oman toiminnan kriittisen reflektion. Tasomalli keskittyy ainoastaan lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen, koska lapset pääsevät päivittäin tekemään itsenäisiä päätöksiä leikkiessään (Shier, 2001).

Shierin (2001) mukaan ensimmäinen taso edellyttää sitä, että aikuinen antaa huomiota lapselle, huolehtii ja kuuntelee lapsen itse ilmaisemat

näkemykset. Kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemukset vahvistavat lasten osallisuutta (Opetushallitus, 2018). Lapsen ilmaisukykyyn voi kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi lapsen kehitystaso ja –haasteet, jonka vuoksi myös aikuiselta edellytetään aloitteellisuutta. Toisella tasolla lapsille tarjotaan tilaisuuksia ja tuke mielipiteen ilmaisuun, mikä ei kuitenkaan takaa lasten mielipiteiden huomioimista päätöksenteossa tai toiminnan suunnittelussa. (Shier, 2001).

Kolmannella tasolla mielipiteet huomioidaan päätöksenteossa ja niitä selvitetään systemaattisesti havainnoimalla ja dokumentoimalla (Shier, 2001). Shier (2001) kuitenkin muistuttaa, etteivät kaikki lasten toiveet ole sellaisenaan toteuttamiskelpoisia, jonka vuoksi kasvattajan on tavoiteltava vielä korkeampia tasoja lasten osallisuuden edistämiseksi. Shierin (2001) mukaan neljäs taso on siirtymä yhteisestä neuvottelusta lasten aktiiviseen osallistumiseen päätöksenteossa. Lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon edellyttää aikuisten halua jakaa valtaansa ja konkreettisia järjestelyitä, kuten aikataulujen ja tilojen suunnittelua (Shier, 2001).

Tason viisi saavuttamiseksi edellytetään sitä, että aikuiset sitoutuvat antamaan omaa valtaansa lapsille (Shier, 2001). Ennen vallan jakamista on pohdittava siihen liittyviä tekijöitä: valta tulee suhteuttaa lasten kehitystasoon, eikä valtaa tarvitse antaa lapselle, joka ei sitä halua (Shier, 2001). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsen mielipide on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (12. artikla). Jaetusta vallasta huolimatta aikuisen on oltava vastuussa lapsiryhmän toiminnasta.



KUVIO 3. Hartin osallisuuden porrasmalli. Turja (2011).

Roger Hartin (1992) osallisuuden portaat jakautuvat ei-osallistaviin ja osallistaviin menetelmiin. Varhaiskasvatuksessa osallisuutta tukevia toimintatapoja tulee edistää tietoisesti (Opetushallitus, 2018). Ei-osallistavat tilanteet ovat inhimillinen osa varhaiskasvatuksen arkea, minkä vuoksi niistäkin on hyvä olla tietoinen. Hartin (1992) porrasmallissa ei-osallistavia askelmia ovat lasten ajattelun ja sanomisten manipulointi, tunnelman luonti lasten osallistumisella sekä muodollinen lasten kuuleminen. Ei-osallistavia askelmia yhdistää se, että lapset otetaan osallisiksi toimintaan ja keskusteluun, mutta lapsilla ei ole vaikutusmahdollisuuksia tai riittävää tietoa toiminnan tarkoituksesta (Hart, 1992).

Hartin mallissa osallistavia askelmia on viisi. Hartin (1992) mukaan neljännen askelman aikuisten ehdoilla kuulluksi tuleminen tarkoittaa sitä, että lapset tiedostavat merkityksensä aikuisten suunnittelemassa projektissa ja osallistuvat siihen vapaaehtoisesti. Esimerkiksi monilukutaidon kontekstissa lapsi tarvitsee aikuisten tarjoamia malleja ja toimintamahdollisuuksia (Opetushallitus, 2018). Aikuisella voi olla enemmän tietoa muun muassa tiedonhakumahdollisuuksista, jonka vuoksi lapset otetaan osallisiksi vasta

toteutusvaiheessa. Viidennessä askelmassa lapset pääsevät mukaan konsulteiksi aikuisten suunnittelemiin ja ohjaamiin projekteihin, jolloin lapset ymmärtävät projektin merkityksen ja heidän näkemyksensä huomioidaan (Hart, 1992).

Kuudes askelma, eli lasten ottaminen päätöksentekoon aikuisten aloittamissa projekteissa edustaa aitoa osallisuutta päätöksentekovallan jakautuessa aikuisten ja lasten välillä (Hart, 1992). Jotta lasten osallisuus voitaisiin huomioida vakuuttavasti kaikissa toiminnan vaiheissa, suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehityksessä, on varhaiskasvattajan pyrittävä vielä ylemmille askelmille (Opetushallitus, 2018).

Seitsemännessä askelmassa lapset pääsevät suunnittelemaan oman projektinsa, jossa aikuiset ovat tukena (Hart, 1992). Lapselle leikki on keskeinen oppimisen väline (Opetushallitus, 2018). Lapsille on luontaista perustaa projekteja leikin kautta etenkin, jos ympäristö antaa tukensa siihen (Hart, 1992). Seitsemännessä askelmassa aikuiset ottavat yleensä johtajan roolin, vaikka projekti olisikin lapsilähtöinen (Hart, 1992). Kahdeksas askelma on lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuus, jossa lapset pääsevät täyteen potentiaaliinsa osallistumalla yhdessä aikuisten kanssa projektin kaikkiin vaiheisiin (Hart, 1992).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävä on määriteltävissä seuraavien kysymysten kautta

1. Miten mediakasvatuksen menetelmiä hyödynnetään pedagogisessa dokumentoinnissa?
2. Mitkä tekijät rajoittavat tai tukevat mediakasvatuksen hyödyntämistä pedagogisessa dokumentoinnissa?
3. Miten varhaiskasvattajat hyödyntävät käytettyjä menetelmiä tukeakseen lasten osallisuutta pedagogisessa dokumentoinnissa?

3.2 Tutkimusmetodologia

Tutkimuksen toteutustavaksi valikoitui laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, koska se soveltuu varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten tutkimiseen parhaiten. Hirsjärven ja muiden (2009) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimyksenä on tutkimuskohteen kokonaisvaltainen tarkastelu. Tällöin tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan tarkoituksena on ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettinen tulkinta tutkittavalle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018). Täten tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen analysointi (Hirsjärvi ym., 2009). Tämä näkyy myös aineiston hankinnassa, jossa metodiksi pyritään valikoimaan sellainen, jonka avulla saadaan tutkittavien näkökulmat ja ajatukset mahdollisimman hyvin esille (Hirsjärvi ym., 2009).

3.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista. Haastatteluaineisto kerättiin loka-marraskuussa 2020 neljällä eri haastattelukerralla. Haastatteluista kaksi toteutettiin yksilöhaastatteluina ja toiset kaksi parihaastatteluina. Haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia. Haastateltavat olivat Kangasalan kaupungista sekä Pirkkalan kunnasta. Koronapandemiasta johtuvien rajoitusten vuoksi haastattelut toteutettiin haastateltavien valitseman etäyhteyden välityksellä. Haastattelut äänitettiin haastateltavien luvalla. Äänitteisiin ei tallennettu haastateltavien tunnustietoja ja ne poistettiin välittömästi aineiston litteroinnin jälkeen. Haastateltavat numeroitiin, mikä helpotti erityisesti parihaastatteluissa haastateltavien vastausten erottamisen toisistaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tulisi huomioida, että haastateltavilta henkilöiltä löytyy mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajilla on kokonaisvastuu lasten varhaiskasvatussuunnitelmajärjestelmästä, johon sisältyy pedagogiikan toteutumisen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (Opetushallitus, 2018). Olettamuksena on, että varhaiskasvatuksen opettajilla on ajankohtaista tietoa tutkimuksen aiheesta, jonka vuoksi he valikoituivat haastateltaviksi.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tällöin tutkimuksen viitekehykseen perustuvat kyselyn aihepiirit eli teemat ovat etukäteen tiedossa (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi 2018). Valitut teemat toimivat haastattelun runkona, jonka lisäksi haastateltavan vastauksia voidaan tarkentaa ja syventää niihin liittyvien lisäkysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemoiksi valikoituivat pedagoginen dokumentointi, pedagogisessa dokumentoinnissa hyödynnettävät mediakasvatuksen menetelmät sekä lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa. Haastattelukysymykset lähetettiin haastateltaville sähköpostitse etukäteen tutustumista varten. Tämä on Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan suositeltava toimintatapa, jotta tutkittavasta asiasta saataisiin mahdollisimman paljon tietoa.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällönanalyysia käyttäen. Sisällönanalyysin menetelmää voidaan hyödyntää tutkimusaineiston systemaattisessa ja objektiivisessä analysoinnissa, jonka tarkoituksena on auttaa ymmärtämään ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Ennen analysointia haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti. Haastatteluista kertyi yhteensä 26 sivua litteroitua aineistoa. Tutkimuksen aineiston sisällönanalyysi tehtiin käyttäen induktiivista, eli aineistolähtöistä analyysitapaa, joka etenee kolmivaiheisena prosessina aineiston pelkistämisestä ryhmittelyn kautta teoreettisten käsitteiden muodostamiseen (Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon, mikä auttaa tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistämisen eli redusoinnin tarkoituksena on karsia aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennainen asia, joko aineistoa tiivistämällä tai pilkkomalla sitä osiin. Litteroitu aineisto käytiin lukemalla huolellisesti läpi, jonka jälkeen se pelkistettiin tiivistämällä. Vilkka (2015) neuvoo käyttämään tutkimuskysymyksiä tiivistämisen ohjenuorana. Aineistosta poistettiin tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat ja samaa kuvaavat ilmaisut merkittiin yhdellä värillä, jolloin eri ilmiöt erottuivat värikoodin perusteella. Seuraavaksi aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset muokattiin pelkistettyyn muotoon. Pelkistetyt ilmaukset listattiin Excel-taulukkoon, mikä helpotti seuraavaksi tapahtuvaa ryhmittelyä.

Ryhmittelyn eli klusteroinnin avulla on tarkoitus luoda tutkimusaineistosta johdonmukainen kokonaisuus, joka kuvaa alustavasti tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) katsovat ryhmittelyn olevan osa aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia, jossa alkuperäisaineiston sisältämistä kielellisistä ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä.

Eskolan (2019) mukaan teemahaastatteluaineisto on luontevaa järjestää teemoittelun avulla, jolloin vastauksista poimitaan valikoituihin teemoihin liittyvät kohdat. Ryhmittelyä jatkettiin Tuomen & Sarajärven (2018) sekä Kyngäksen ja Vanhasen (1999) ohjeistuksen mukaisesti yhdistämällä samaa teemaa käsittelevät pelkistetyt ilmaukset alakategorioiksi. Seuraavaksi saman sisältöisiä

alakategorioita yhdistettiin yläkategorioiksi, joista puolestaan muodostettiin pääkategoriat. Tämän tutkimuksen aineistosta muodostui lopulta viisi pääkategoriaa, joita ovat: dokumenttien tuottaminen, mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavat sekä tukevat tekijät, lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa sekä dokumentoinnin kohteet. Neljä ensimmäistä pääkategoriaa muotoutuivat pitkälti tutkimuskysymysten ja haastattelussa käytettyjen teemojen ympärille. Viides pääkategoria dokumentoinnin kohteet ei esiintynyt itsenäisenä teemana haastattelussa, josta huolimatta se nousi esiin useissa haastateltavien vastauksissa.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään aineiston analyysistä nousseiden kategorioiden kautta tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Haastatteluaineistosta poimittujen suorien lainausten jälkeiset merkinnät H1 – H6 kertovat mistä haastattelusta kyseiset vastaukset ovat peräisin vaarantamatta haastateltavien anonymiteettiä.

4.1 *Mediakasvatuksen menetelmät pedagogisessa dokumentoinnissa*

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisessa dokumentoinnissa hyödyntämät mediakasvatuksen menetelmät

Pääkategoria	Kategoria	Alakategoria
Dokumenttien tuottaminen	Kuvallista ja sanallista yhdistävät menetelmät	Videokuvaaminen
		Elokuvan tekeminen Animaatioiden tekeminen Lehtien tekeminen Kirjojen tekeminen Julisteiden tekeminen
	Sanallinen ilmaisu	Kirjaaminen Sadutus Haastattelu Nauhoittaminen Äänimaisemat
	Kuvallinen ilmaisu	Valokuvaaminen Piirustukset Kädentyöt

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat laatineet dokumentteja hyödyntämällä monipuolisesti mediakasvatuksen menetelmiä. Taulukosta 1. tulee esiin, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat hyödyntäneet lapsiryhmissään videokuvaamista kerätäkseen dokumentteja. Videokuvaaminen yhdistää menetelmänä kuvallista ja sanallista ilmaisua, koska sen avulla voidaan tallettaa samanaikaisesti sekä puhetta että kuvaa.

Lapset - - voi videokuvata. H3

Ja me ollaan - - videoitu sitä meidän arkee ajatuksella silleen, että tehdään sitä samaa sit uudelleen ja katotaan mikä on muuttunut. H4

Sit siellä (tabletissa) on just näitä elokuvan tekoja. Ja me oltiin semmosessa, siitä nyt on jo vähän aikaa, esimerkiksi sellasessa elokuva, animaatioprojektissa mukana. H1

Haastatteluista tulee esiin, että videokuvaaminen on menetelmä, jota sekä lapset että aikuiset ovat päässeet hyödyntämään. Opettajat ovat videokuvaamisen avulla dokumentoineet ryhmän tavallista arkea sekä erilaisia projektitöitä, kuten elokuva- ja animaatioprojekteja.

Varhaiskasvatuksen opettajat yhdistivät kuvallista ja sanallista ilmaisua myös menetelmillä, jotka eivät edellytä sähköisten välineiden käyttöä. Haastatteluista tulee esiin, että opettajat tuottivat lasten kanssa dokumentteja tekemällä julisteita, kirjoja sekä lehtiä.

Ja sitten mä aina yritän tuoda esiin sitä, että se on paljon muutakin se mediakasvatus, kun nää vehkeet. Eliikkä just semmonen, et jos tehdään jotakin yhdessä, vaikka julistetta tai jotakin, just se, nää saattaa innostua johonkin tämmösen kirjan tai lehdenkin tekoon. Että ne tekee ittellensä joskus semmosia lehtiä, mitä pitää niitata, niitata papereita yhteen ja tämmösiä niinku ihan spontaanisti. H1

Taulukosta 1. tulee esiin, että varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat sanallisen ilmaisun dokumentteja muun muassa kirjaamalla. Kirjaamisen eduksi osoittautui

se, että sen avulla voi dokumentoida yllättäviä ja nopeasti tapahtuvia tilanteita reaaliaikaisesti.

Joskus jopa kirjaan ylös paperille, kun tulee niin äkkiä jotakin herkullisia lausahduksia tai muita. H1

Arkipäiväisten tilanteiden kirjaamisen lisäksi opettajat ovat hyödyntäneet kirjaamista haastatteluiden ja sadutuksen dokumentoinnissa. Haastattelu ja sadutus mahdollistavat syvällisen pääsyn lapsen kokemusmaailmaan, joka on pedagogisen dokumentoinnin keskeinen tavoite.

No meidän lapset kun ne osaa puhua niin se on haastattelemalla lähinnä, että lapset kertoo ja me kirjataan. H3

Ihan perinteiset semmoset - - että niinku sadutusta ja semmost, et aikuinen on sitten kirjannu niinku ylös. H2

Kyllä, esimerkiks sillälaila, että niin, niin nauhotetaan ja sitten mää tykkään niinku saduttamisista ja tämmösistä, että välillä mä ihan kirjotan, jos mulla on kaveri niin avustamassa. H1

Kirjaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat ovat myös nauhoittaneet lasten sadutuksia. Nauhoittamista on hyödynnetty menetelmänä etenkin silloin, kun paikalla ei ole ollut riittävästi aikuisia kirjaamisen mahdollistamiseksi. Opettajien näkemyksistä tulee esiin, että elektroniikan käyttö voi helpottaa dokumentoinnin prosessia. Aineistosta tulee esiin, että opettajat ovat dokumentoineet lasten lauluesityksiä ja äänimaisemia nauhoittamalla.

Jotakin vaikka lauluja on nauhotettu. H2

Ja ollaan tota tehty äänimaisemia ja nauhotettu. H1

Taulukosta 1. tulee esiin, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat keränneet kuvallisen ilmaisun dokumentteja valokuvaamalla. Lapsiryhmän toimintaa on

valokuvattu sekä lasten että työntekijöiden toimesta. Lapset ovat päässeet dokumentoimaan valokuvauksen avulla heitä itseään kiinnostavia asioita.

No on kuvattu niinkun, et vaikka lapset on saanu ite niinku kuvata kameralla tai tabletilla. H2

Lapset kävi metsässä kuvaamassa et lapset itse kuvas heitä miellyttäviä juttuja. H5

Mehän otetaan kuvia monesti, kun meillä on nyt se Päikky-järjestelmä. H2

Aineistosta selviää, että opettajat ovat keränneet valokuvadokumentteja lapsista hyödyntääkseen niitä huoltajien ja varhaiskasvatuksen välisessä viestinnässä. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat käyttäneet valokuvaamista myös kerätäkseen dokumentteja lasten piirustuksista ja kädentöistä.

Mut et sitten esimerkiksi lasten kädentöitä tai piirroksia tai semmosia niinkun just (valokuvataan). - - Jotkut on niinku hetkellisiäki kans joku hiekkään piirtely ja näin mutta tota, joo mut sitten on myös niinku käytetty kameraa. H2

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa valokuvaaminen osoittautui kuvallisen ilmaisun keskeiseksi menetelmäksi. Yllä olevasta varhaiskasvatuksen opettajan vastauksesta tulee esiin, että valokuvaamisen avulla on mahdollista dokumentoida tilapäisiä töitä ja tarkastella niitä myöhemmin. Tämän vuoksi valokuvaaminen sopii menetelmänä varhaiskasvatuksen arkeen.

4.2 Mediakasvatuksen hyödyntämiseen vaikuttavat tekijät

Mediakasvatukseen vaikuttavat tekijät jakautuvat kahteen pääkategoriaan, rajoittaviin ja tukeviin tekijöihin. Rajoittavat tekijät on jaoteltu kolmeen kategoriaan: lapseen, kasvattajiin tai työyhteisöön liittyviin tekijöihin. Tukevat tekijät on jaoteltu neljään kategoriaan: lapseen, henkilökuntaan, työyhteisöön ja välineisiin liittyviin tekijöihin. Sanalla henkilökunta viitataan kaikkiin lapsiryhmässä työskenteleviin ammattilaisiin.

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavista ja tukevista tekijöistä

Pääkategoria	Kategoria	Alakategoria
Mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavat tekijät	Lapseen liittyvät tekijät	Lupa-asiat Persoonat Ikä ja taitotaso
	Henkilökuntaan liittyvät tekijät	Negatiivinen asenne Osaaminen
	Työyhteisöön liittyvät tekijät	Työtehtävän epäselvyys Käytännön järjestelyt
Mediakasvatuksen hyödyntämistä tukevat tekijät	Lapseen liittyvät tekijät	Innostus Osaaminen
	Henkilökuntaan liittyvät tekijät	Myönteinen asenne Osaaminen
	Työyhteisöön liittyvät tekijät	Koulutus ja perehdytys Työyhteisön tuki Johtajan tuki
	Välineisiin liittyvät tekijät	Saatavuus Soveltuvuus lapsille

4.2.1 Mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavat tekijät

Taulukko 2. osoittaa, että yksi lapseen liittyvä mediakasvatuksen hyödyntämistä rajoittavat tekijä on kuvauslupien puuttuminen. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kuvauslupien puuttuminen voi estää lapsen kuvaamisen lisäksi lasten tekemien töiden kuvaamisen.

No osalla lapsilla luvat sit esimerkiksi estää sen kuvauksen. Tota tai sit osalla ei saa laittaa mihinkään näkyville valokuvia tai tuotoksia. H6

Meillä on lapsia, jotka ei saa näkyä kaikissa kuvissa ... Hirveetä kikkailuahan se on siinä valokuvaushetkellä. H3

Usein käy niin, et sit se joku lapsi sitten kuitenkin livahtaa sinne filmiin jotenkin mukaan niin sit voi ollakin, että se on ihan käyttökelvotonta materiaalia. H1

Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät lupien puuttumisen haasteena, joka edellyttää heiltä käytännön järjestelyitä onnistuneen dokumentoinnin takaamiseksi. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin sen, kuinka heidän on huomioitava dokumentoidessaan se, että ainoastaan kuvausluvan saaneet lapset ovat dokumenteissa näkyvillä.

Aineistosta tuli esiin se, kuinka persoonallisuuserot voivat rajoittaa mediakasvatuksen hyödyntämistä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan persoonallisuuserot voivat näyttäytyä mediakasvatusta hyödyntäessä lasten vetäytymisenä pois tilanteista, erilaisina haasteina sekä eroavaisuuksina lasten taitotasoissa.

Joo no kyllähän ne varmaan osa... (lapsista vetäytyy kuvaustilanteista) Mä luulen, että siinä on kyllä ihan persoonaeroja. H1

Toki niinkun on totaa lapsilla jokaisella on omanlaisensa piirteitä, et voi olla jotain haastetta tai niinkun mikä se mielenkiinto on. H2

Semmosta voin kuvitella, et on niinku erilaisia keskittymiskykyä tai suomen kielen taitoo ja semmosia, mitkä voi vaikuttaa, mut että ne on sitten aikuisten ratkastavia asioita. H2

Toi median käyttö on meillä semmonen vielä opetettava asia (1-3-vuotiaiden ryhmässä). H2

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista tulee esiin opettajien halukkuus ratkaista persoonallisuuseroihin liittyviä haasteita. Aineistosta nousi esiin se, kuinka myös lasten iällä voi olla vaikutusta mediakasvatuksen hyödyntämiseen. Esimerkiksi 1-3-vuotiaiden lasten kanssa mediakasvatus keskittyy vielä perustaitojen harjoitteluun.

Taulukosta 2. tulee esiin, että varhaiskasvatuksen opettajien mukaan henkilökuntaan liittyvät rajoitteet johtuvat negatiivisesta asenteesta ja osaamisen puutteesta. Haastateltavien näkemysten mukaan negatiivinen asenne näkyy haluttomuutena käyttää mediakasvatuksen menetelmissä vaadittavia välineitä. Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, että osaamisen puutteen vuoksi mediakasvatuksen sisältöalueet saattavat tuntua epämääräisiltä ja hankalasti lähestyttäviltä.

Mutta siis välttämättä ei niinku kaikki vaikka halua käyttää tai osaa käyttää jotain laitteita tämmöset tietysti, että on haastetta niiden käytössä. H4

Ja sitten tota et mitenkä niinku paljon on saanu sitten sitä perehdytystä ja koulutusta siihen asiaan, että onko sit kauhee kynnyks niinku et ne tuntuu hankalilta tai laitteet tai mediakasvatuksen ja pedagogisen dokumentoinnin sisällöt niinku tuntuu epämääräisiltä. H2

Aineistosta selviää, että haastateltavat toivat esiin asenteeseen ja osaamiseen liittyviä tekijöitä pääsääntöisesti yleisellä tasolla. Haastateltavat eivät kertoneet oman asenteensa olevan negatiivinen tai osaamisen puutteellinen.

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat työtehtävän epäselvyyden liittyvän muun muassa siihen, ettei kerätyille dokumenteille ole selkeää kohdetta, mihin ne voisi sijoittaa. Tämä viittaa siihen, ettei pedagogisen dokumentoinnin prosessi

toteudu kokonaisuudessaan. Pedagogisen dokumentoinnin toteutuminen edellyttää dokumenttien jatkokäsittelyä.

Koen tällä hetkellä puutteeksi, että meillä ei kasvun kansiot oo varsinaisesti käytössä. Kaipaam jotakin tämmöstä, mihin niitä (pedagogisia dokumentteja) vois niinkun laittaa ja antaa. H1

Työnkuvan epäselvyyden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, kuinka arjen strukturoiduilla tilanteilla voi olla vaikutusta mediakasvatuksen hyödyntämiseen pedagogisessa dokumentoinnissa. Yksi haastateltavista tuo esiin, kuinka nukutustilanteiden aikana ei ole mahdollista dokumentoida.

Jos vaikka nukutetaan... yks aikuinen nukuttaa vauvan aamupäiväunille, niin sit sillon se ei tietenkään voi olla siinä muun ryhmän kanssa (dokumentoimassa) ja siis tämmösiä käytännön niinkun tekijöitä. H2

Yllä olevasta alkuperäislainauksesta selviää, ettei pedagogista dokumentointia ole mahdollista toteuttaa, mikäli henkilökuntaa ei ole riittävästi paikalla.

4.2.2 Mediakasvatuksen hyödyntämistä tukevat tekijät

Taulukosta 2. selviää, että lasten innostus mediakasvatusta kohtaan on yhtenä mediakasvatuksen hyödyntämistä tukevana tekijänä. Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat lasten tekevän aloitteita mediakasvatuksen hyödyntämiseksi.

No musta tuntuu, että varsinkin ne, ne on lapsille tosi tärkeitä ja niinkun ja joku tulee niinku sanomaan, että "hei ota musta kuva, kun mä teen tämän" tai niinku jonkun tempun tai muun, että... sillälaila musta tuntuu, että ne niinkun tykkää niistä ja on tosi tärkeitä. H1

Lasten mielenkiinnon lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kertovat lasten hyvän osaamistason tukevan mediakasvatuksen hyödyntämistä. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista tulee esiin, että jo ryhmän nuorimmat lapset osaavat käyttää muun muassa tablettia ja kameraa.

Nykyajan lapset alkaa olla kyllä niin näppäriä, että ne osaa käyttää... jo pienetkin. H1

No aika pienetkin osaa tällä ottaa sillä tabletilla tai kameralla sen kuvan. Joko aikuisen avustuksella tai sitten ihan ite. H6

Yllä olevasta alkuperäislainauksesta tulee esiin, että aikuisten tarjoamalla avustuksella on keskeinen rooli mediakasvatuksen hyödyntämisessä, vaikka lapset pääsääntöisesti osaavatkin hyödyntää mediakasvatuksen menetelmiä ja välineitä. Haastateltavat kertovat asenteensa olevan myönteinen mediakasvatusta kohtaan, joka lisää halukkuutta hyödyntää mediaa lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esiin haastatteluissaan muun muassa asenteiden monipuolistumisen.

Mun mielestä asenteet on muuttunu paljon, paljon niinku monipuolisemmaks. H1

Tää on mulle semmonen sydäntä lähellä oleva tää mediakasvatus. H1

Se (mediakasvatus) on tota aikalailla semmosta varhaiskasvatuksen arkee ja sen avulla voidaan käsitellä muitakin asioita. H2

Aineistosta tulee esiin se, kuinka jotkut haastateltavista mieltävät mediakasvatuksen keskeisenä osana omaa ammatti-identiteettiään. Varhaiskasvatuksen opettajat näkevät mediakasvatuksen luonnollisena osana varhaiskasvatuksen arkea, jonka avulla voi käsitellä monipuolisesti eri sisältöalueita.

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan osaaminen mediakasvatuksessa nähdään yhtenä sen hyödyntämistä tukevana tekijänä. Haastatteluista tulee esiin osaamistason nouseminen, joka mahdollistaa sen, että kaikki työntekijät pystyvät hyödyntämään mediakasvatuksen menetelmiä ja laitteita.

Siihen on päästy, että kaikki osaa käyttää ja kaikki pystyy hyödyntää. H1

No ainakin kaikilla on vähän eri osaaminen ja sit sen osaamisen hyödyntäminen siihen mediakasvatukseen ja niiden laitteiden käytössä. H6

Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, kuinka työntekijöiden osaamistaso vaihtelee. Tämä nähdään kuitenkin tukevana tekijänä, sillä eri osaamistasot pyritään hyödyntämään mediakasvatuksen toteutuksessa. Mediakasvatusta voidaan hyödyntää lapsiryhmissä, vaikka se ei olisikaan kaikkien työntekijöiden vahvuusaluetta.

Taulukosta 2. tulee esiin, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat saaneensa työyhteisöltä riittävää koulutusta ja perehdytystä mediakasvatuksen menetelmien hyödyntämiseen sekä välineiden käyttöön.

Meitä koulutetaan täällä koko ajan, että me osataan niitä hyödyntää ja saadaan niinku välineiden käyttöön semmosta tukee. H1

Talossa on niinku tv-t-vastaavia, niin sitten niinku heidän puoleen voi kääntyä. - - Meillä nyt esimerkiks on semmoset niinku tv-viikot nyt, että tulis noita padeja käytettyä. H2

Aineistosta selviää, että työyhteisö voi tarjota tukensa nimittämällä tieto- ja viestintäteknologiasta vastaavia työntekijöitä, joiden puoleen voi kääntyä tarvittaessa. Erään haastateltavan alkuperäislainauksesta tulee esiin, kuinka työyhteisön tuki voi näyttäytyä mediakasvatukseen keskittyvänä teemaviikkona.

Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät johtajan tuen ja kannustuksen keskeisenä mediakasvatuksen hyödyntämistä tukevana tekijänä.

Johtaja on kannustanu siihen ja on välillä vähän tsekkauksia, et mitä on tehty, et voi jakaa ideoita ja semmosta, et semmonen koen, että on tärkeetä myös se myönteinen suhtautuminen. H2

Työyhteisön toiminnan kannalta on hyödyllistä, että johtaja sitoutuu mediakasvatuksen menetelmien hyödyntämiseen ja asennoituu myönteisesti

mediakasvatusta kohtaan. Yllä olevasta alkuperäislainauksesta tulee esiin, kuinka johtaja voi osoittaa tukeaan muun muassa jakamalla ideoita.

Tutkimuksen aineistossa välineisiin liittyvät tekijät jakautuvat kahteen alakategoriaan: välineiden saatavuuteen ja soveltuvuuteen lapsille.

Meillä nyt on toimivat laitteet ja ne on niinku saatavilla. H1

Tietokoneet ja tabletit, puhelimet on joka ryhmässä omat. H3

Meillä on padissa sellanen muovikotelo, niinku lapsille suunnattu, sen voi kyllä antaa sillai huoleti lapsen tota käsiin sen tabletin, kun siinä on se kahvaki. H1

Varhaiskasvatuksen opettajat näkevät mediakasvatuksen hyödyntämistä tukevana tekijänä sen, että ryhmässä on monipuolisesti toimivia laitteita, jotka soveltuvat myös lasten käytettäväksi. Laitteiden saatavuus mahdollistaa mediakasvatuksen säännöllisen ja johdonmukaisen hyödyntämisen lapsiryhmän arjessa.

4.3 Lasten osallisuuden toteutuminen pedagogisessa dokumentoinnissa

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset lasten osallisuuden toteutumisesta pedagogisessa dokumentoinnissa ja dokumentoinnin kohteista

Pääkategoria	Kategoria	Alakategoria
Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa	Lasten osallisuus dokumenttien tuottamisessa	Lapset dokumenttien tuottajina
		Lapset dokumentoinnin kohteen valitsijoina
	Lasten osallisuus dokumenttien tulkitsemisessä	Dokumenttien tarkastelu kasvattajan kanssa Dokumenttien tarkastelu ryhmässä Dokumenttien tarkastelu vanhempien kanssa Dokumentit lasten nähtävillä
Dokumentoinnin kohteet	Lapset yksilöinä	Lasten kehitys ja osaaminen Lasten mielenkiinnon kohteet Lasten koti- ja lähiympäristöt Lasten työt
	Toiminta ryhmässä	Kohokohdat Arjen tilanteet Lasten leikit Ohjatut tuokiot Toiminnan suunnittelu

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa koskien lasten osallisuutta pedagogisessa dokumentoinnissa tuli esiin kaksi eri vaihetta, jossa lasten osallisuus oli selkeimmin tunnistettavissa, kuten taulukko 3. osoittaa. Lasten osallisuus näkyi dokumenttien laatimisessa, kuten seuraavassa lainauksessa, jossa opettaja on mahdollistanut lapsille tilaisuuden valokuvata retkellä.

--niinkun auttaa siihen, että niinkun huomaamaan, että mitkä ne lapsen kiinnostuksen kohteet on -- esimerkiks just ite ajattelin sillä kävelyretkellä, missä lapset sai ite kuvata, niin sitten mä ajattelin et varmaan ne haluaa ottaa ehkä niinku hepoista kuvia, niin sitten ne olikin niitä käpyjä ja sieniä kuvannu. H2

Tässä tilanteessa myös kuvauksen kohteet olivat lasten itse valitsemia. Joissain vastauksissa kävi ilmi, että lasten osallisuus näkyi pääasiassa dokumentoinnin kohteen valinnassa, mutta aikuinen suoritti varsinaisen dokumentoinnin.

Toiseksi vastauksista nousi myös esiin lasten osallisuuden näkyminen dokumenttien tulkitsemisessa. Haastateltavien vastauksissa oli kuitenkin hajontaa siinä, kuinka aktiivisesti aikuiset pyrkivät kartoittamaan lasten näkemyksiä yhdessä tapahtuvan dokumenttien tarkastelun myötä. Sen lisäksi, että lasten kanssa oli yksitellen tarkasteltu dokumentteja, niitä oli tutkittu myös yhdessä koko lapsiryhmän kanssa.

Se on helppo, ku pienryhmällä pääosin liikutaan, niinku sitä ryhmää kohti nii just kiva näyttää, että tämmösiä tuli, että mitäs teillä jäi mieleen. H1

Joissakin vastauksissa kerrottiin, että dokumentit olivat lasten nähtävillä esimerkiksi ryhmätilan seinällä, mutta varsinaista aktiivista pyrkimystä vuorovaikutukselliseen dokumenttien tarkasteluun ei näissä vastauksissa tullut esiin. Lapsen osallisuutta oli myös pyritty jatkamaan kotiympäristöön joko niin, että lapsi oli ottanut siellä valitsemistaan kohteista kuvia tai siten, että vanhempia oli kannustettu katsomaan lapsen kanssa yhdessä päiväkodista välitettyjä kuvia.

--seinällä on meillä noi perhekuvat”, et perheet on saanu niinku valokuvia lapsen omasta perheestä tuoda, niin joku otti sitten äidistä kuvan ja jotkut sitten leluista tai joku ihan mistä vaan. Et kyllä se avaa niinku sitä lapsen maailmaa meille kasvattajille. H2

Me koitetaan kannustaa, että ne vanhemmatkin kattois lasten kanssa niitä niin ne lapset voi sitten niinku kertoo omasta arjestaan että muutenhan

lapset helposti vastaa kun vanhemmat kysyy, että mitä teit nii ne vastaa et enmä muista mutta sit jos kotona palattais siihen meidän blogiin ja niihin kuviin niin sit he ehkä osaiskin kertoa vähän laajemmin. H3

Dokumentoinnin vaiheiden lisäksi lasten osallisuuteen viitattiin dokumentoinnin kohteisiin liittyvissä vastauksissa. Osassa vastauksista dokumentoinnin kohteeksi mainittiin lapsi yksilönä. Näistä vastauksista nousi useita eri näkökulmia siihen, mitä asioita lapsesta yksilönä dokumentoitiin.

Mä oon paljon dokumentoinu sillä tavalla, että lapsi rakentaa jonkun hienon jutun, että lapsi on rakentamansa, vaikka mahtavan palikkatornin vieressä, että näkee heti, kuka se on tehnyt. H1

Vaikka syksyllä on tämmöset taidot ja mitä keväällä on, niin voi sit verrata niihin. Ja sitten vaikka jos on jotakin nauhotettu puhetta tai semmosta, niin sitten on niinku hauska huomata sitä, et okei tässä niinku puuttu vielä ääniteitä ja nyt niitä on. H2

Ylempi vastaus kertoo dokumentoinnin keskittyneen enemmän lapsen mielenkiinnonkohteen sekä toiminnan ja toimintaympäristön kuvaamiseen, kun taas alemmassa vastauksessa painottuu lapsen kehityksen dokumentointi.

Yksittäisten lasten tai heihin liittyvien asioiden dokumentoinnin lisäksi osassa vastauksista korostui ryhmän yhteinen toiminta. Näissä vastauksissa dokumentoinnin kohteet jakautuivat pääasiassa joko arjen hetkien tai eritystilanteiden, kuten retkien ja juhlien, dokumentointiin.

No meillä on ainakin selkeesti se valokuvaus painottuu johonkin retkiin tai juhliin tai johonkin semmoseen. Harvoin tulee niinkuun esimerkiksi lasten vapaata leikkiä kuvattua. H4

Ihan perusarkea, pukemistilanteita ja muuta, että vanhemmille aukeaa se minkälaista se täällä on se meidän ihan perusarki. Mutta sitten laitetaan muistoiksi niitä meidän erityishetkiäkin. H3

Alemmassa lainauksessa tuodaan esiin, kuinka arjen tilanteiden dokumentointia hyödynnettiin siihen, että varhaiskasvatustoiminta tulisi näkyväksi lasten vanhemmille. Toiminnan dokumentoinnin lisäksi eräs vastaajista oli myös dokumentoinut lasten kanssa tulevan toiminnan suunnitelmia.

Mutta lasten kanssa tehdään suunnitelmia niin ne kirjoitetaan ja piirretään sitten näkyville, muuten dokumentoidaan valokuvien ja lasten piirustuksien avulla.

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostuu monipuolisten työmenetelmien hyödyntäminen oppimisen välineenä. Tutkimuksen tuloksissa tulee esiin, kuinka opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia sähköisiä ja perinteisiä mediakasvatuksen menetelmiä. Opettajat hyödynsivät mediakasvatuksen välineitä menetelmien tukena mahdollistaakseen lapsille monipuolisen pääsyn mediaan. Mihailidiksen (2014) teoria mukaan välineet eivät ole itseisarvo, mutta niiden avulla voi rikastaa mediakasvatusta. Video- ja valokuvaamisen suosio opettajien keskuudessa korostaa välineisiin keskittyvää teknologiakasvatuksellista lähestymistapaa (Kupiainen, ym., 2007). Tutkimuksen tuloksissa mediakasvatus ei kuitenkaan rajoittunut pelkkään elektronisten välineiden käyttöön, mikä on linjassaan Merilammen (2014) mediakasvatuksen määritelmän kanssa. Opettajat käyttivät dokumentoinnin menetelmissä elektronisten välineiden lisäksi myös muun muassa kirjaamista, sadutusta, haastattelua ja piirtämistä.

Opettajat edistivät lasten medialukutaidon kehittymistä hyödyntämällä sekä kuvallista että sanallista ilmaisua. Medialukutaito on yksi monilukutaidon osa-alue, jota voi edistää Merilammen (2014) mukaan myös monipuolisten mediatekstien tarkastelulla. Opettajat ovat kuulleet lapsia menetelmien valinnassa, joka mahdollistaa Mihailidiksen (2014) teorian mukaisen pääsyn dialogiin. Mihailidiksen (2014) teorian mukainen mediakasvatuksen yhteisöllisyys näkyy muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien järjestämässä yhteisissä projekteissa. Parrilan (2016) teorian mukainen epäsuora tiedonkeruu näkyi opettajien dokumentoidessa havaintoja lasten toiminnasta. Suorat tiedonkeruumenetelmät olivat edustettuina tilanteissa, joissa menetelmät valittiin lasten aloitteesta.

Mediakasvatusta hyödynnettiin arjen pedagogisessa dokumentoinnissa ja opettajien valinnoissa oli nähtävissä tavoitteellinen toiminnan kehittäminen ja uudelleen toistaminen, jotka ovat Pönkän oppimismallin keskeisiä vaiheita. Tutkimuksen tuloksissa esiin tullut projektityöskentely noudattaa myös Pönkän oppimismallia. Tutkimuksen tuloksissa projekteja toteutettiin aikuisten ja lasten aloitteesta. Tulokset osoittavat, että opettajat olivat halukkaita antamaan tukensa lasten omille projekteille, joka vastaa Hartin (1992) osallisuuden porrasmallin seitsemättä askelmaa.

Mediakasvatuksen menetelmiä hyödynnettiin pedagogisessa dokumentoinnissa anglosaksisen perinteen mukaisesti lasten ikätasoisien kehityksen seuraamiseen. Tutkimuksen tuloksista tulee kuitenkin esiin se, kuinka mediakasvatuksen hyödyntäminen pedagogisessa dokumentoinnissa ymmärretään myös Pohjoismaisen perinteen mukaan tapana seurata lasten näkemyksiä, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisemmin kuin ainoastaan ikätason viitekehyksestä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) tulee esiin se, kuinka toiminnan on huomioitava ikä- ja kehitystaso, minkä vuoksi erilaisten lähestymistapojen yhdistäminen on hyödyllistä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat hyödynsivät mediakasvatusta pääsääntöisesti käytännön toiminnassa. Merilammen (2014) mediakasvatuksen määritelmässä tulee esiin, kuinka mediakasvatuksen tulisi vuorotella käytäntöä ja teoriaa. Tutkimuksen tuloksista ei selvinnyt, kuinka paljon opettajat käyvät läpi mediakasvatuksen teoriaa lasten kanssa. Toisaalta lapsille on ominaista oppia teoriaa käytännön kautta. Lasten aktiivinen toimijuus menetelmien käytössä noudattaa Harto Pönkän (2013) oppimismallin pohdintavaiheen tutkivaa oppimistapaa. Tutkivaa oppimista, jossa lapset pääsevät itse toimimaan ja tuottamaan esimerkiksi mediaesityksiä korostetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018). Mediatekstin tuottaminen itse on medialukutaidon oppimisen tärkeä edellytys.

Mihailidiksen (2014) viiden A:n teoriassa pääsy mediaan edellyttää sitä, että mahdolliset rajoitteet huomioidaan. Rajoitteiden tiedostaminen ja esiin nostaminen saattaakin todellisuudessa tukea lasten osallisuutta mediakasvatuksessa sen rajoittamisen sijaan. Opettajat olivat tietoisia rajoitteista ja haastatteluissa tuli esiin se, kuinka he mieltävät muun muassa lapsiin liittyvät rajoitteet opettajien ratkaistavaksi. Opettajat eivät nähneet rajoitteita esteinä

mediakasvatuksen toteuttamiselle, vaikka esimerkiksi kuvauslupien puuttuminen saattoi hankaloittaa mediakasvatuksen hyödyntämistä pedagogisessa dokumentoinnissa.

Lasten ikä, taitotaso ja persoonat saattavat johtaa siihen, ettei lapsi esimerkiksi pysty kertomaan näkemyksiään ja kokemuksiaan mediakasvatuksen mielekkyydestä. Shierin (2001) tasomallissa ensimmäinen taso on kuulluksi tuleminen, joka edellyttää sitä, että lapsi ilmaisee itseään. Etenkin alle 3-vuotiaiden ryhmissä tulee kiinnittää huomiota siihen, että lapset saavat mahdollisuuksia näkemyksiensä ilmaisemiselle. Shierin tasomallissa valta tulee suhteuttaa lasten kehitystasoon, joten lasten ikä ja taitotaso saattavat vaikuttaa vallan jakamiseen lasten kesken. Toisaalta rajoitteiden pohtiminen on keskeistä Shierin tasomallissa ennen kuin valtaa voidaan jakaa lasten ja aikuisten välillä.

Varhaiskasvattajan negatiivisella asennella voi olla suuri vaikutus mediakasvatuksen hyödyntämiseen pedagogisessa dokumentoinnissa. Jotta voidaan edetä esimerkiksi Hartin (1992) osallisuuden porrasmallissa korkeammille tasoille, opettajan tulee olla valmis suunnittelemaan projekteja ja ottamaan lapsia mukaan osallisiksi niihin. Lapsi tarvitsee myös paljon mallinnusta kehittyäkseen mediankäytössä ja monilukutaidossa, koska valmiudet mediakasvatukseen eivät ole sisäänrakennettuja. Aikuisen negatiivinen asenne saattaa estää Pönkän (2018) oppimismallin mukaisen toiminnan, jos aikuinen ei ole valmis toimimaan mallina ja suunnittelemaan lapsia osallistavaa toimintaa. Aikuisen negatiivinen asenne on myös suuri riski sille, ettei toiminnassa edetä Hartin (1992) ja Shierin (2001) mallien osallistaville tasoille.

Vaikka opettajien mukaan negatiivinen asenne ja osaamisen puute rajoittavat mediakasvatuksen hyödyntämistä, tutkimuksessa tuli kuitenkin esiin, että haastateltavat kokivat oman osaamisensa ja asenteensa hyväksi. Myönteinen asenne ja osaaminen mahdollistavat sen, että opettajat pystyvät tukemaan ja kannustamaan lapsia sekä tarjoamaan monipuolisia ilmaisumuotoja heille. Osaava ja aiheeseen perehtynyt opettaja pystyy muodostamaan Pönkän (2013) käytännön oppimismallin mukaisia opetustilanteita. Tutkimusaineiston sisäisen ristiriidan muodostaa se, että opettajat kokivat omat edellytyksensä hyväksi, mutta mainitsivat kuitenkin rajoitteina osaamisen puutteen ja asenteen negatiivisuuden. Tutkimuksen tuloksista ei selvinnyt, minkälaisissa asenteen ja osaamisen pulmia on esiintynyt.

Buckinghamin (2003) mukaan yhteisön arvot vaikuttavat yksilön luomiin merkityksiin mediasta, joka tuli esiin myös tutkimuksen tuloksissa. Opettajat pitivät työyhteisöltä ja johtajalta saatua tukea merkityksellisenä mediakasvatuksen toteuttamisessa. Yksittäisen opettajan on haastava muuttaa toimintakulttuuria, jos työyhteisö ei pidä mediakasvatusta ja pedagogista dokumentointia arvossaan. Tutkimusaineistosta tulee esiin, että opettajat kokivat saavansa riittävästi tukea ja perehdytystä työyhteisöltä, joka luo vakaan pohjan mediakasvatuksen hyödyntämiselle pedagogisessa dokumentoinnissa.

Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa ilmeni varhaiskasvatuksen opettajien mukaan toiminnan tallentamisessa, jolloin lapset saivat joko itse tuottaa ja laatia dokumentteja tai vaikuttaa dokumenttiin valitsemalla sen kohteen. Shierin (2001) osallisuuden tasomalliin suhteutettuna dokumenttien tuottamisella päästään vain joko ensimmäiselle tai korkeintaan toiselle osallisuuden tasolle. Kolmannelle tasolle yltäminen vaatisi lasten mielipiteiden huomioimisen päätöksenteossa ja toiminnan suunnittelussa. On huomioitava, että toiminnan tallentaminen ei itsessään ole pedagogista dokumentointia. Lasten osallisuus pelkässä dokumenttien tuottamisessa ei riitä siihen, että osallisuuden voisi tulkita toteutuvan koko pedagogisen dokumentoinnin prosessissa.

Lasten osallisuuteen viitattiin myös varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa koskien dokumentoinnin kohteita. Toisissa dokumentteja koskevissa kuvailuissa nostettiin esiin lasten mielenkiinnonkohteiden tai heidän tekemiensä töiden kuvaaminen. Lisäksi dokumenttien laatimista oli ulotettu jatkumaan myös lasten kotiympäristöihin, joissa lapset olivat saaneet kuvata itselleen merkityksellisiä asioita. Vaihtoehtoisesti dokumenteissa tallennettiin myös lasten osaamista ja kehitystä. Dokumentoinnin kohteena tämä voidaan kuitenkin nähdä irralliseksi pedagogisen dokumentoinnin kontekstista, jonka tarkoituksena ei ole lapsen normittava arviointi. Tästä voidaan päätellä, ettei pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus työmenetelmänä ole aivan selkiytynyt. Tulokset ovat saman suuntaisia Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän tutkimuksen kanssa, jonka mukaan pedagoginen dokumentointi ei ole vielä vakiinnuttanut paikkaansa osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (Repo, ym., 2019).

Dokumenttien laatimisen lisäksi lasten osallisuuden katsottiin ilmenevän niiden tulkitsemisessa. Myös tässä ilmeni erilaisia toteutustapoja, joissa lasten osallisuus näyttäytyi eritasoisesti. Toiset opettajat kertoivat systemaattisesta dokumenttien reflektoinnista yhdessä lapsen ja/tai vanhempien kanssa tai lapsiryhmän kesken, kun taas joissain vastauksissa dokumenttien tarkastelu jäi lasten itsenäisesti toteutettavaksi. Dokumentit oli sijoitettu siten, että niiden tarkastelu oli lapsille mahdollista. Tällöin lapsen kuulluksi tuleminen jätetään kuitenkin sattuman varaan. Reflektoidun keskustelun puuttuessa ei Rintakorven (2019) mukaan voida puhua pedagogisesta dokumentoinnista.

On kuitenkin huomioitava, että reflektiokeskustelunkin avulla päästään ainoastaan Shierin (2001) osallisuuden tasomallin toiselle tasolle, mikäli lasten mielipiteiden huomiointi jää vain kuuntelemisen tasolle, eikä niillä ole vaikutusta päätöksentekoon ja toiminnan suunnitteluun. Konkreettisimmin lasten osallisuus päätöksenteossa näkyi toimintatavassa, jossa lapset osallistuivat toiminnan suunnitteluun ja dokumentointia hyödynnettiin jo suunnitteluvaiheessa. Yksi haastateltavista kertoi ryhmän lasten piirtäneen suunnitteilla olevasta toiminnasta esimerkkikuvia. Shierin (2001) malliin suhteutettuna kyseisellä toimintatavalla voidaan kohota neljännelle tasolle asti, jossa lapset otetaan aktiivisesti mukaan päätöksentekoon. Suunnitteluvaiheen dokumentointia eli lasten tekemiä piirroksia oli hyödynnetty myös toiminnan päättymisen jälkeisessä reflektoinnissa, jolloin toiminnan suunnittelua koskevat dokumentit ja itse toiminnasta kerätyt dokumentit muodostivat jatkumon, jossa lasten osallisuus oli havaittavissa niin toiminnan suunnittelussa kuin arvioinnissa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin kautta, joita voidaan soveltaa myös laadulliseen tutkimukseen (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin toteutumista arvioidaan sen kautta, kuinka tutkimustulokset ja niiden käsittelytapa pysyvät tutkittavassa ilmiössä (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksessa toteutunut käsitteiden tarkka määrittely ja johdonmukaisuus läpi tutkimuksen edistävät sen validiutta. Aineistonkeruun ja -käsittelyn avulla vastataan tutkimuskysymyksiin ja aineisto, joka ei vastaa kysymyksiin on jätetty pois analyysistä. Reliabiliteetti

tarkoittaa sitä, että kahdella mittauskerralla on samanlainen tulos, joka ei kuitenkaan yleensä toteudu ihmisten näkemyksiä tutkittaessa (Aaltio & Puusa, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus koostuu pitkälti tutkimusprosessin kuvauksessa, perustelussa ja analyysissä (Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkija voi osoittaa tutkimuksen luotettavuutta perustelemalla valitsemiensa lähestymistapojen ja menetelmien sopivuutta suhteessa tutkimuksen aiheeseen (Aaltio & Puusa, 2020). Tämä tutkimus koostuu useista lähteistä, jotka puoltavat tutkimusmetodologian ja aineiston käsittelytapojen valintaa tutkimusaiheen kohdalla. Toisena merkittävänä osana tutkimuksen luotettavuuspohdintaa on puolueettomuus, joka tarkoittaa sitä, vaikuttaako tutkimukseen muun muassa tutkijan sukupuoli, ikä tai ajatusmaailma, vai pystyykö tutkija tarkastelemaan tietoa objektiivisesti (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Tutkimuksen puolueettomuutta edistää se, että tulkinnat on tehty kahden tutkijan toimesta, jonka lisäksi tutkimusaihe pohjautuu valtakunnallisesti velvoittaviin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Tämä osoittaa sen, ettei tutkimus pohjautu omiin intresseihin, vaan valtakunnallisiin velvoitteisiin toteuttaa pedagogista dokumentointia, hyödyntää mediakasvatusta ja tehdä lapset osallisiksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan selvittää myös uskottavuuden ja eettisyyden kautta (Aaltio & Puusa, 2020). Uskottavuus tarkoittaa sitä, hyväksyvätkö tutkimuksen kohteet sekä tutkimuksen yleisö tulokset tosiksi ja luottavatko he tutkimusprosessin asianmukaisuuteen (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimusprosessin aikana tapahtuvan kehityksen esiin tuominen on tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeinen valinta (Kiviniemi, 2018). Tutkimusprosessin avoimeksi kirjoittaminen mahdollistaa sen, että tutkimuksen yleisö voi arvioida prosessin uskottavuutta. Tutkimuksessa prosessin vaiheet on kirjattu mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti.

Ihmisoikeudet ovat tutkimuksen eettisenä perustana (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Osallistujille on kerrottava tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Tutkimuksen haastateltavia etsiessä otettiin ensiksi yhteyttä varhaiskasvatustyöryhmän johtajaan. Johtajalle lähetettiin tutkimuslupahakemus, jossa tuli esiin tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät. Johtaja välitti viestin tutkimuksesta yksikkönsä varhaiskasvatuksen opettajille.

Eettisesti toteutetussa tutkimuksessa yksilöillä tulee olla oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Oikeutta olla osallistumatta tutkimukseen kunnioitettiin siten, että opettajat saivat itse lähestyä meitä halutessaan osallistua tutkimukseen.

Tutkimusta varten laadittiin tietosuojailmoitus, jonka osallistujat olisivat saaneet tarvittaessa tarkasteltavaksi. Tietosuojailmoituksen sisällöistä kerrottiin varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille sähköpostitse osallistujien etsinnän yhteydessä. Lisäksi tutkimuslupahakemuksessa selvennettiin osallistujille, ettei tutkimusta varten kerätä henkilö- tai tunnistetietoja. Lupaa haettiin haastatteluun, haastattelun nauhoittamiseen sekä aineiston hyödyntämiseen tutkimuksessa. Ennen haastatteluiden toteuttamista tehtiin myös viralliset tutkimuslupahakemukset Pirkkalan kunnalle ja Kangasalan kaupungille. Haastattelutilanteessa tietosuojailmoituksen sisällöt avattiin tutkimukseen osallistuneille opettajille suullisesti, jotta he saivat vielä mahdollisuuden harkita osallistumisestaan ennen nauhoituksen käynnistämistä. Teemahaastattelun runko muotoiltiin siten, ettei kysymyksiin vastaaminen edellytä tunnistetietojen kertomista. Tutkimuksen aineistossa haastateltavat numeroitiin (H1, H2). Yksittäinen henkilö tai hänen työpaikkansa ei ollut tunnistettavissa aineistosta anonymiteetin säilymiseksi.

5.3 Yhteenveto

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että pedagoginen dokumentointi ja mediakasvatus olivat läsnä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien arjessa. Lisäksi voidaan todeta mediakasvatuksen menetelmien hyödyntämisen olevan vakiintunut työtapa dokumenttien laatimisessa. Tulokset osoittavat, että pedagogisen dokumentoinnin ja dokumentoinnin käsitteet olivat yhteen kietoutuneita varhaiskasvatuksen arjessa. Pedagogista dokumentointia hyödynnettiin lasten kehitystason, kuten puheen kehityksen kartoittamisessa. Toisaalta varhaiskasvattajat hyödynsivät pedagogista dokumentointia myös sen perimmäisessä merkityksessä, eli lasten kokemusmaailman selvittämisessä.

Tämä tutkimus toteutettiin haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia etäyhteyksin. Anonymiteetin suojelemiseksi haastatteluja ei videoitu, joka rajaa

tutkimuksen tulkinnoista pois haastateltavien ilmeet ja eleet. Toisaalta toteutus oli hyvä yksityisyydensuojan säilymisen puolesta, mutta aiemman kokemuksen puutteen vuoksi haastattelut olisi ollut helpompi toteuttaa kasvotusten. Tutkimuksesta voisi toteuttaa jatkotutkimuksen, johon sisällytetään myös havainnointia. Koronaviruspandemian vuoksi havainnointi ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista, mutta se voisi antaa arvokasta tietoa siitä, miten mediakasvatusta hyödynnetään pedagogisessa dokumentoinnissa käytännön arjessa. Havainnoinnin avulla pääsisi mahdollisesti tarkastelemaan oikeita pedagogisia dokumentteja, jotka havainnollistaisivat vielä tarkemmin dokumentoinnin prosessia.

Tutkimus toteutettiin varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, jossa korostuu ammatillinen näkökulma suhteessa mediakasvatuksen hyödyntämiseen pedagogisessa dokumentoinnissa. Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe voisi olla se, miten lasten huoltajia osallistetaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen pedagogisen dokumentoinnin välityksellä. Jatkotutkimuksessa voitaisiin ottaa varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi lasten ja vanhempien näkökulmat huomioon. Pedagoginen dokumentointi ei ole vielä rutinoitunut osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa, joka näkyy kirjona erilaisia toteutustapoja. Aihetta koskevat uudet tutkimukset voisivat auttaa yhtenäistämään pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista ja vakiinnuttamaan sen aseman varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 169 –180). Gaudeamus.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning, and contemporary culture* (ss. 38–39). Polity.
- Buckingham, D., Pini, M., & Willett, R. (2011). *Home truths?: video production and domestic life*. University of Michigan Press.
[https://www.fulcrum.org/epubs/rb68xd99z?locale=en#/6/2\[cover\]!/4/4/1:0](https://www.fulcrum.org/epubs/rb68xd99z?locale=en#/6/2[cover]!/4/4/1:0)
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. (2. Painos) Routledge.
- Eskelinen, K. (2012). *Iltapäivätoiminnan osallistumisen tilat ja puhuvat kuvat* (ss. 20–34). Nuorisotutkimus 30(1)
<https://core.ac.uk/download/pdf/39981751.pdf>
- Eskola, (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5. Uudistettu ja täydennetty painos, ss. 180–200)*. PS-kustannus.
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Fonsén, E., Heikka, J. & Elo, J. (2014). Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa H. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (ss. 80 – 95). Suomen varhaiskasvatus ry
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. (ss. 8 – 14). Unicef. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. Uudistettu painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Karila, K. (2013) Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (ss. 9–29). 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* (ss.199–126). Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 25.
http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. Uudistettu ja täydennetty painos, ss. 62–74). PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L., (2016). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (ss. 13–30) PS-kustannus.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen* (ss. 3–26). Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. *Sisällönanalyysi* (ss. 3–12). Hoitotiede 1.
https://peda.net/jyu/okl/ko/klt/djm/demo-3/materiaalit/kvsa:file/download/cbc6d1571e180d91eb814eb851a5f912ad27a870/Kyngas_Vanhanen_Sisallon_analyysi.pdf
- Malinen, H. (2019) *Anna lapselle ääni - Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. PS – kustannus.
- Merilampi, R-S. (2014). *Mediakasvatuksen perusteet* (ss. 127–129, 139–142) Avain.
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: youth, engagement and participation in digital culture*.

- Niinistö, H. & Ruhala, A. (2007) Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen* (ss. 123–136). Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Paju, E. (2015). Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (ss. 119–127). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Parrila, S., & Fonsén, E. (2017). Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (2. Painos, ss. 92–110). PS-Kustannus.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pönkä, H. (2.10.2013). *Käytännön oppimismalli ymmärtävään ja yhteisölliseen oppimiseen*. <https://harto.wordpress.com/2013/10/02/kaytannon-oppimismalli-ymmartavaan-ja-yhteisolliseen-oppimiseen/>
- Pönkä, H. (19.4.2018). Kuva käytännön oppimismallista. <https://harto.wordpress.com/2018/04/19/nakokulmia-oppimisen-arviointiin-kuva-kaytannon-oppimismallista/>
- Pönkä, H. (2018). Sosiaalisen median opetus ja käyttö opetuksessa. Teoksessa: Willman, V., & Kangas, M. (2018). *Mediakasvatuksen käsikirja* (ss. 125–127) Unipress.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammalgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, A. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening researching and learning*. Routledge.
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. (Väitöskirja) Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä

tutkimuksia, numero 24.

<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*. Lasten keskus.
- Shier, H. (2001). *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making*, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (ss. 107-117). *Children & Society Volume 15*
https://www.researchgate.net/publication/233551300_Pathways_to_participation_Openings_opportunities_and_obligations
- Setälä, P. (2012). *Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. (Väitöskirja) Aalto-yliopisto, Median laitos.
- Suomen Unicef. *YK:n yleissopimus lasten oikeuksista*.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos, ss. 115–120). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2011). *Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria*. Varhaiskasvatus tänään (ss. 24–35). Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi.” *Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. (s. 10.)
http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vilkka, H. (2015) *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen

arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

Tutkimuslupahakemus

Opiskelemme Tampereen yliopistossa varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkintoa. Haemme tutkimuslupaa opiskeluihin kuuluvaa kandidaatin tutkielmaa varten.

Kandidaatin tutkielmamme tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä siitä, kuinka lasten osallisuutta pedagogisessa dokumentoinnissa tuetaan mediakasvatuksen keinoin. Tarkoituksenamme on kerätä tutkimusaineisto haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelut toteutetaan teemahaastatteluina ja haastateltavat saavat teemat etukäteen tarkasteltavaksi. Ensisijaisesti äänitämme haastattelut analysointia varten, mikäli haastateltava antaa luvan.

Pyydämme tällä hakemuksella lupaa

1. Haastatella päiväkotinne (tai päiväkodin x) varhaiskasvatuksen opettajia kandidaatin tutkielmaamme varten.
2. Tallettaa haastattelut joko nauhoittamalla tai kirjaamalla ylös.
3. Hyödyntää keräämäämme haastatteluaineistoa kandidaatin työssämme.

Noudatamme hyviä tutkimuseettisiä periaatteita aineiston keräämiseen, säilyttämiseen ja salassapitoon liittyen. Keräämämme aineisto pysyy luottamuksellisena. Yksittäinen osallistuja tai varhaiskasvatusyksikkö ei ole tunnistettavissa. Keräämme materiaalin vain tätä tutkimusta varten ja hävitämme sen tutkimuksen valmistuttua.

Vastaamme mielellämme kysymyksiin, joita tutkimuksestamme herää!

Paikka ja aika:

Allekirjoitus ja nimenselvennys:

Liite 2: Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

Taustatietokysymykset

Missä kunnassa työskentelet?

Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana?

Kuinka kauan olet työskennellyt tämänhetkisessä ryhmässä?

Minkä ikäisiä lapsia olet opettanut urasi aikana?

Pedagoginen dokumentointi

1. Mitä mielestäsi pedagogiseen dokumentointiin sisältyy?
2. Miten ryhmässäsi toteutetaan pedagogista dokumentointia?
3. Millaisia tavoitteita olette asettaneet pedagogiselle dokumentoinnille?

Pedagogisessa dokumentoinnissa hyödynnettävät mediakasvatuksen menetelmät

4. Miten käsitätte mediakasvatuksen varhaiskasvatuksessa?
5. Mitä eri mediakasvatuksen menetelmiä ja välineitä olette hyödyntäneet pedagogisessa dokumentoinnissa?
6. Kuinka säännöllisesti hyödynnätte eri mediakasvatuksen menetelmiä ja välineitä pedagogisessa dokumentoinnissa?
7. Millä menetelmillä lapset ovat tuottaneet kuvallisia dokumentteja?
8. Millä menetelmillä lapset ovat tuottaneet sanallisia dokumentteja?
9. Mitkä lasten yksilölliset tekijät voivat vaikuttaa mediakasvatuksen menetelmien hyödyntämiseen dokumentoinnissa?
Miten?
10. Mitkä ryhmään liittyvät tekijät voivat vaikuttaa mediakasvatuksen menetelmien hyödyntämiseen dokumentoinnissa?
Miten?

11. Mitkä ryhmän varhaiskasvattajiin liittyvät tekijät voivat vaikuttaa mediakasvatuksen menetelmien hyödyntämiseen dokumentoinnissa? Miten?

Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa

12. Miten mediakasvatuksen avulla tuotettuja dokumentteja hyödynnetään toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa?
13. Miten mediakasvatuksen avulla tuotettuja dokumentteja hyödynnetään toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä?
14. Miten mediakasvatuksen avulla tuotetut dokumentit tukevat lapsilähtöisyyttä ja lapsen osallisuutta yksilötasolla?
15. Miten mediakasvatuksen avulla tuotetut dokumentit tukevat lapsilähtöisyyttä ja lapsen osallisuutta ryhmätasolla?

Loppuun: Onko jotain, mitä haluat vielä kertoa?