

**Varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevien sakk-ajan  
käytön kokemuksia**

Leena Väisänen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Väisänen, Leena. 2020. Varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevien sak-ajan käytön kokemuksia. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 82 sivua+liitteet.**

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekevien henkilöiden kokemuksia opettajien sak-ajasta, eli suunnitteluun-, arviointiin ja kehittämiseen viikoittain varastusta ajasta. Tutkin sitä, millaisiin tehtäviin opettajat käyttävät sak-aikaa ja millainen rooli pedagogisella dokumentoinnilla on opettajien sak-ajalla. Lisäksi kartoitin sak-ajan toteutumista sekä sitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat sille ryhmän arjessa.

Tutkimus oli lähestymistavaltaan fenomenologian piirteitä omaava laadullinen tutkimus. Aineisto on kerätty keväällä 2020 varhaiskasvatuksen opettajana työskenteleviltä Webropol-verkkokyselylomakkeella. Kyselylomake sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä opettajien sak-ajasta. Analysoin aineiston aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

Opettajat käyttivät sak-aikaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja erilaisien lisävastuiden hoitamiseen. Lisäksi sak-aikaa hyödynnettiin ammatilliseen kehittymiseen sekä lapsia koskevaan havainnointiin, arviointiin ja dokumentointiin. Sak-aika toteutui opettajien mukaan vaihtelevasti. Opettajat kokivat sak-ajan merkityksen ryhmän toiminnan kehittämisen kannalta tärkeäksi. Pedagogisen dokumentoinnin rooli sak-ajalla vaihteli ja se oli pienempi mitä opetussuunnitelmien linjausten perusteella voisi olettaa. Opettajilla oli kuitenkin halu oppia toteuttamaan pedagogista dokumentointia.

Tulokset osoittavat, että sak-ajan järjestämiseen liittyy vielä haasteita, mutta se mahdollistaa laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan. Tulosten mukaan suunnittelun rooli korostuu sak-ajan käytössä, kun taas arviointi sekä kehittämistyö jäivät vielä vähemmälle.

Asiasanat: pedagoginen suunnittelu, sak-aika, varhaiskasvatuksen opettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ JA OPETTAJAN ROOLI</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Varhaiskasvatuksen perustehtävä.....	7
	2.2 Opettajan rooli tiimityössä .....	10
<b>3</b>	<b>PEDAGOGINEN SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>14</b>
	3.1 Pedagoginen prosessi .....	14
	3.1.1 Suunnittelu .....	15
	3.1.2 Havainnointi .....	20
	3.1.3 Arviointi.....	21
	3.1.4 Kehittäminen.....	24
	3.2 Pedagoginen dokumentointi.....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
	4.1 Tutkimuskysymykset.....	30
	4.2 Lähestymistapa .....	31
	4.3 Tutkimukseen osallistujat, aineistonkeruu ja tutkimusaineisto.....	32
	4.4 Aineiston analyysi .....	35
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
	5.1 Sak-ajan tehtävät .....	40
	5.1.1 Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö.....	40
	5.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja ammatillinen kehittyminen .....	46

5.1.3	Lapsiin kohdistuva suunnittelutyö .....	49
5.2	Sak-aika päiväkodin arjessa .....	50
5.3	Pedagoginen dokumentointi opettajan työssä .....	57
5.4	Yhteenvedo tutkimustuloksista .....	61
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
6.1	Sak-ajan hyödyntäminen varhaiskasvatuksen arjessa .....	63
6.2	Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	71
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>83</b>

# 1 JOHDANTO

Viimeisten vuosien aikana suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia. Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ovat muuttaneet esimerkiksi Varhaiskasvatuslain muutokset (L540/2018) ja siihen kirjatut lakisääteiset tavoitteet, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2016; Opetushallitus 2018) ja varhaiskasvatuksen laadun kehitys (KVTES 2018 ohje 20.4.2018). Varhaiskasvatuksen asema osana kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää on vakiintunut vuonna 2013, kun varhaiskasvatus siirrettiin hallinnollisesti Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen ja myös vuonna 2015, kun uusi Varhaiskasvatuslaki (L540/2018) tuli pitkän valmistelutyön jälkeen voimaan (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 75; Koivula, Siippanen & Eerola-Pennanen 2017). Seuraava suuri muutos tapahtui syksyllä 2016, kun varhaiskasvatuksen toimintaa Suomessa ohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) tuli velvoittavaksi asiakirjaksi, jota täytyy lain nojalla toteuttaa. Kaikki nämä muutokset ovat korostaneet ja samalla nostaneet varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkityksen uudelle tasolle sekä vaikuttaneet samalla varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 75.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivittämisen jälkeen henkilöstön pedagogista osaamista sekä toiminnan suunnittelun tärkeyttä on korostettu yhä enemmän varhaiskasvatuksessa (Salminen & Poikonen 2017). Kun suunnitellun pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa on korostunut, on opettajien määrää lapsiryhmässä lisätty ja roolia pedagogeina korostettu. Uusi Varhaiskasvatuslaki (L540/2018) lisäsi opettajien työnkuvaan lapsiryhmän ulkopuolista työtä suunnittelun, kehittämisen ja arvioinnin saralla. Tässä tutkimuksessa käytän suunnittelu- arviointi- ja kehittämisajasta lyhennettä sak-aika.

Lain velvoitteiden myötä vuonna 2018 varhaiskasvatuksen opettajien aikaisempi suunnittelunaika koki muutoksia, kun määräykset suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajasta tulivat käyttöön 1.5.2018 alkaen. Opettajan kokonaistyöajasta

13% tulee varata näihin suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistöihin, jotka toteutetaan pääasiassa lapsiryhmän ulkopuolisina töinä (KVTES 2018 ohje 20.4.2018.)

Tämä tutkimus perustuu varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä työskentelevien näkemyksiin ja kokemuksiin sak-ajasta. Tutkimustehtävänä oli tuottaa tietoa uudesta ja hyvin vähän vielä tutkitusta suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen tarkoitettusta ajasta lapsiryhmätyön ulkopuolella. Tutkimuskysymyksinä selvitän, miten sak-aika toteutuu, millaisia tehtäviä kyseisellä ajalla toteutetaan ja millaisia merkityksiä opettajana työskentelevät antavat sak-ajalle omassa työssään. Lisäksi tutkin millainen rooli pedagogisella dokumentoinnilla on opettajan sak-ajalla.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2020 Espoon päiväkohteissa varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekeviltä laadullisen, Webropol-kyselyn keinoin. Kyselyyn vastasi yhteensä 27 varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekevää henkilöä. Tutkimusaineiston analyysissa on hyödynnetty laadullista sisälönanalyysia aineistolähtöisesti.

Aloitin tutkimusraportin kuvailemalla varhaiskasvatuksen perustehtävää ja tarkastelemalla lyhyesti varhaiskasvatusta pedagogisesta näkökulmasta. Sen jälkeen siirryn käsittelemään erityisesti opettajan roolia moniammatillisen varhaiskasvatuksen kentällä sekä opettajan velvollisuutta pedagogiseen suunnitteluun. Kolmannessa pääluvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua jatkuvana kokonaisuutena suunnittelun, havainnoinnin, arvioinnin sekä kehittämisen osa-alueiden kautta. Viimeisenä teoriaosuutena on pedagogisen dokumentoinnin rooli suunnitteluprosessissa. Tulokset esittelen tutkimuskysymyksittäin ja lopuksi pohdin saatuja tuloksia sekä peilaan niitä aikaisempaan tutkimustietoon.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ JA OPETTAJAN ROOLI

### 2.1 Varhaiskasvatuksen perustehtävä

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää (Vlasov ym. 2018, 17). Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavat ja määräävät valtakunnallisesti Varhaiskasvatuslaki (L540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja esiopetusta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) on määritelty varhaiskasvatussuunnitelman yhdenmukainen toteuttaminen sekä toiminnan toteuttaminen laissa määriteltyjä tavoitteita noudattaen ja varhaiskasvatuksen laatua kehittäen. Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) onkin luotu koko Suomen varhaiskasvatuksen toiminnan laadun kehittämisen tueksi ja siinä määrätään varhaiskasvatuksen keskeisistä tavoitteista, sisällöstä ja toiminnan toteuttamisesta (Helenius & Lummelahki 2018, 13).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on käytetty yleisesti educare-mallia, jossa yhdistyvät hoito ja kasvatus (Fonsén 2014, 17). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 3) sekä Koivunen (2009, 11) puhuvat varhaiskasvatuksen kolmesta perustehtävästä kasvatuksesta, hoidosta ja opetuksesta. Koivunen (2009, 11) tosin lisää päiväkodin perustehtäviin vielä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, verkostotyön ja lastensuojelun tukitoimena toimimisen. Kun puhutaan nykyisestä varhaiskasvatuksesta, Varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) se määritellään opetuksen, kasvatuksen ja hoidon suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, jossa pedagogiikka on toiminnan keskiössä. Nivalan (2000, 5) mukaan päiväkodin perustehtävä keskittyy pedagogiikkaan, vaikka se koostuukin paljon myös perushoitotilanteista. Pedagogiikan tulee näkyä varhaiskasvatuksen perushoidossa sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Sillä on kuitenkin myös iso rooli toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen luomisessa. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 77.)

Pedagogiikka onkin suomalaisen varhaiskasvatuksen yksi ydinkäsitteistä (Ahonen & Roos 2019, 12.) Se koostuu pedagogiikan ja kasvatuksen osa-alueista (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 4). Pedagogiikan keskeisinä käsitteinä voidaan nähdä suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus (Ahonen & Roos 2019, 14). Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa kaiken toiminnan tulee olla aina suunnitelmallista ja tavoitteellista (Reunamo 2007, 101; Turja 2018, 68). Nummenmaan ja kumppaneiden (2007, 19) mukaan pedagogiikan perusta rakentuu varhaiskasvatuksen toimintaympäristön metodeista, struktuureista ja aktiviteeteistä. Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 77) puolestaan korostavat varhaiskasvatuksen pedagogiikassa dokumentoinnin ja havainnoinnin roolia sekä kokonaisvaltaisuutta.

Pedagogiikan kokonaisvaltaisuus on havaittavissa myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 36), jossa todetaan, että pedagoginen toiminta tulee näkyä kaikissa varhaiskasvatuksen toiminnoissa, kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa. Pedagogiikka on läsnä varhaiskasvatuksessa olevan lapsen joka hetkessä. Helenius (2008, 53-55) jakaa pedagogisen prosessin kuuteen tekijäryhmiin, joilla on keskeinen merkitys opettajan ohjauksessa. Ensimmäisenä kaiken varhaiskasvatustoiminnan keskiössä ovat lapset ja kunkin lapsen oma persoonallisuus. Jokainen lapsi tulee ottaa toiminnassa huomioon. Toisena tekijäryhmänä nähdään lapsiryhmä eli kaikki yksilöt ja heidän persoonallisuutensa yhdessä toimivana ryhmänä. Seuraavana ryhmänä on itse toiminnan sisältö eli ohjattu toiminta, leikki ja siirtymät. Kaikki sisällöt tulisi sijoittaa yhteen ja sisältöjen ohjaus ei ajoitu vain tuokiotoimintaan, vaan koko päivä aamusta alkaen ajatellaan toimintana. Neljäntenä ovat toiminnan päämuodot, jossa tasa-painoillaan lasten omatoimisen ja varhaiskasvattajan ohjauksessa tapahtuvan toiminnan kesken. Erilaiset toiminnan muodot otetaan huomioon osana kokopäivän toimintaa. Viidentenä ryhmänä ovat erilaiset varhaiskasvatuksen organisointiin liittyvät tekijät. Viimeisenä tekijänä on kasvattajat itse ja heidän toimintansa vaikutus varhaiskasvatukseen.

Pedagogiikan ja pedagogisen toiminnan määrittely on kuitenkin melko haastavaa. Sen määrittelyyn vaikuttaa paljon missä merkityksessä siitä puhutaan. Voidaan esimerkiksi puhua tieteenalasta tai lasten ja henkilökunnan



välillä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi Helenius (2008) kuvaa pedagogista prosessia opetuksen ja kasvatuksen tietoisena prosessina, jossa huomioidaan yksittäinen lapsi sekä lasten yhteisö. Prosessista voidaan tarkemmin puhua tapahtumien ketjuna, jossa jokin ilmiö tai toiminta kehittyy ja muuttuu alkutilanteesta eri vaiheiden kautta lopputilanteeseen (Helenius 2008, 52). Kaiken kaikkiaan pedagogiikka on vahvasti tieteellinen käsite ja perustuu henkilökunnan ammattitaitoon sekä pedagogiseen osaamiseen. (Ahonen & Roos 2019, 12-13.)

Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, 77) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on asiantuntevan henkilöstön toteuttamaa tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa. Pedagogiikan voi nähdä muodostuvan kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta sekä vuorovaikutuksesta (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 77; Fonsén 2014, 20). Lasten ja henkilöstön vuorovaikutus onkin edellytys pedagogiselle toiminnalle (Opetushallitus 2018, 34). Erityisesti nykyisin pinnalla oleva osallisuuteen perustuva pedagogiikka korostaa vuorovaikutuksen laatua, koska koko toiminta perustuu laadukkaaseen vuorovaikutukseen lasten ja aikuisten välillä (Ahonen & Roos 2019, 26). Lasten kokonaisvaltainen tukeminen ja laaja-alaisen oppimisen edistäminen edellyttävät hyvin suunniteltua ja toteutettua pedagogista toimintaa, joka toteutetaan myös yhdessä vanhempien kanssa (Helenius & Lummelahti 2018, 24).

Varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) määritetään valtakunnallisten suunnitelmien lisäksi toteutettavista paikallisista suunnitelmista ja jokaisen lapsen omasta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Ryhmäkohtaiset suunnitelmat ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat olennainen osa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa työtä (Helenius & Lummelahti 2018, 19). Varhaiskasvatuksen opettaja laatii yhteistyössä lapsen vanhempien ja muun henkilöstön kanssa jokaiselle lapselle henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Varhaiskasvatuslaki L540/2018). Lapsen henkilökohtaiseen suunnitelmaan kirjataan asiat, jotka lapsen kasvatuksesta on yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa sovittu. Sen tulisi olla koko varhaiskasvatuksen järjestämisessä olennainen dokumentti, joka ohjaa lapsen kanssa toteutettavaa toimintaa. (Rintakorpi 2015, 271.) Lapsen

varhaiskasvatussuunnitelman avulla jokaisen lapsen tarpeet, oppiminen ja kehittyminen huomioidaan osana ryhmäpedagogiikkaa. Yksilölliset suunnitelmat ovat sopimus pedagogisista toimenpiteistä, joita sitoudutaan tekemään, eikä vain kuvausta lapsen taidoista ja kehityksestä. (Vlasov ym. 2018, 24.) Myös kunnat, yksiköt ja ryhmät laativat omat suunnitelmansa valtakunnallisten suunnitelmien pohjalta ja täydentävät niitä omien pedagogisten painotustensa mukaan (Varhaiskasvatuslaki L540/2018).

## 2.2 Opettajan rooli tiimityössä

Varhaiskasvatuksessa työskentelee paljon eri ammattiryhmien edustajia ja päiväkotipaikkana on moniammatillinen yhteisö (Karila & Nummenmaa 2001, 90). Varhaiskasvatuksessa tapahtuva työ onkin yhteistyötä eri ammattiryhmien kesken (Ahonen & Roos 2019, 128). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänimikkeitä päivitettiin ja kelpoisuusehtoja muutettiin uuden Varhaiskasvatuslain voimaantullessa vuonna 2018 (KVTES 2018 ohje 20.9.2018). Varhaiskasvatuslain (L540/2018) mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelee tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, varhaiskasvatuksen erityisopettajia, perhepäivähoitajia ja päiväkodinjohtajia. Varhaiskasvatusta toteutetaan moniammatillisissa tiimeissä. Tiimeissä henkilökunnan työtehtävät ja vastuut eivät ole aina selkeitä, erityisesti kun samassa työyhteisössä toimii monen eri koulutustaustan omaavia henkilöitä (Reunamo 2007, 103). Ahosen ja Roosin (2019, 128) mukaan on hyvin tärkeää, että vastuita jaetaan koulutustaustojen mukaan, koska jokaisella koulutuksella on omanlaisensa osaaminen. On koko henkilöstön etu, että työtehtävät ovat selkiytetty ja jokainen voi tehokkaasti toteuttaa omia vastuitaan.

Karilan ja Nummenmaan (2006, 34) mukaan kasvatuskäytännöt muodostuvat kasvatusalan ammattilaisten arjessa tehtävien päätösten tuloksina ja myös Mikkola ja Nivalainen (2010, 5) ovat todenneet päiväkotien arjen koostuvan kasvattajien valinnoista. Varhaiskasvatuksessa yhteinen suunnittelu ja toteutus on työväline, jolla saadaan kaikkien työntekijöiden näkökulmat ja vahvuudet

mukaan toimintaan. On kuitenkin hyvin luonnollista, että varhaiskasvatuksen opettaja, jolla on varhaispedagogista osaaminen vastaa ryhmän pedagogiikasta. (Karila 2001, 279.) Varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusehdot on määrätty niin, että opettajalla tulee olla vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy ammatillisia valmiuksia antavat opinnot varhaiskasvatuksesta. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajana kuitenkin työskentelee myös vanhan lain mukaisesti kandidaatin tutkinnon lisäksi sosionomin tutkinnolla pätevyytensä hankkineita henkilöitä (KVTES 2018 ohje 20.9.2018).

Opettaja nähdään varhaiskasvatuksessa tiimin johtajana ja hänen työkuvaansa kuuluu monia vastuita, mitkä voivat vaihdella jonkin verran kaupungeittain (Halttunen, Waniganayake & Heikka 2019, 144-145). Opettajalla on kuitenkin ryhmässä pedagoginen vastuu ja hän toimii ryhmän pedagogisena johtajana (Ahonen & Roos 2019, 130; Fonsén 2014, 194-195; Sintonen 2020, 170). Heikan (2016, 56) mukaan varhaiskasvatuksessa voidaan puhua opettajajohtoisuudesta. Tällöin opettajalla on vastuu pedagogiikan suunnittelusta, kehittämisestä, arvioinnista sekä siitä, että toiminta perustuu tavoitteisiin. Opettajajohtoisuuteen liitetään myös päivittäisten tehtävien jakaminen ja organisointi tiimissä (Heikka 2016, 56). Myös Sintonen (2020, 170) toteaa varhaiskasvatuksen opettajan vastaavan suunnittelusta ja arvioinnista, mitkä liittyvät lasten oppimiseen, kasvuun ja osaamisen kehittymiseen. Vaikka opettajalla onkin vastuu ryhmän toiminnasta, ei opettaja toteuta toimintaa yksin. Kaikki ryhmässä työskentelevät toteuttavat ja ohjaavat pedagogista toimintaa koulutustaustasta huolimatta. (Ahonen & Roos 2019, 131.)

Myös Sheridan, Williams ja Sandberg (2013, 144) sekä Vlasov kollegoineen (2018, 25) ovat todenneet, että kaikilla ammattiryhmillä on vastuu laadukkaasti pedagogiikan toteuttamisesta ja sitä kautta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Opettajan vastuulla on kuitenkin tiimitason pedagogiikan johdonmukaisuus ja pedagogiikan kokonaisuus (Ahonen & Roos 2019, 131). Kaikkien ammattiryhmien, mutta erityisesti opettajien on tietoisesti ymmärrettävä pedagogiikan prosessimaisuus ja myös dynaamisuus (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 7). Bowne

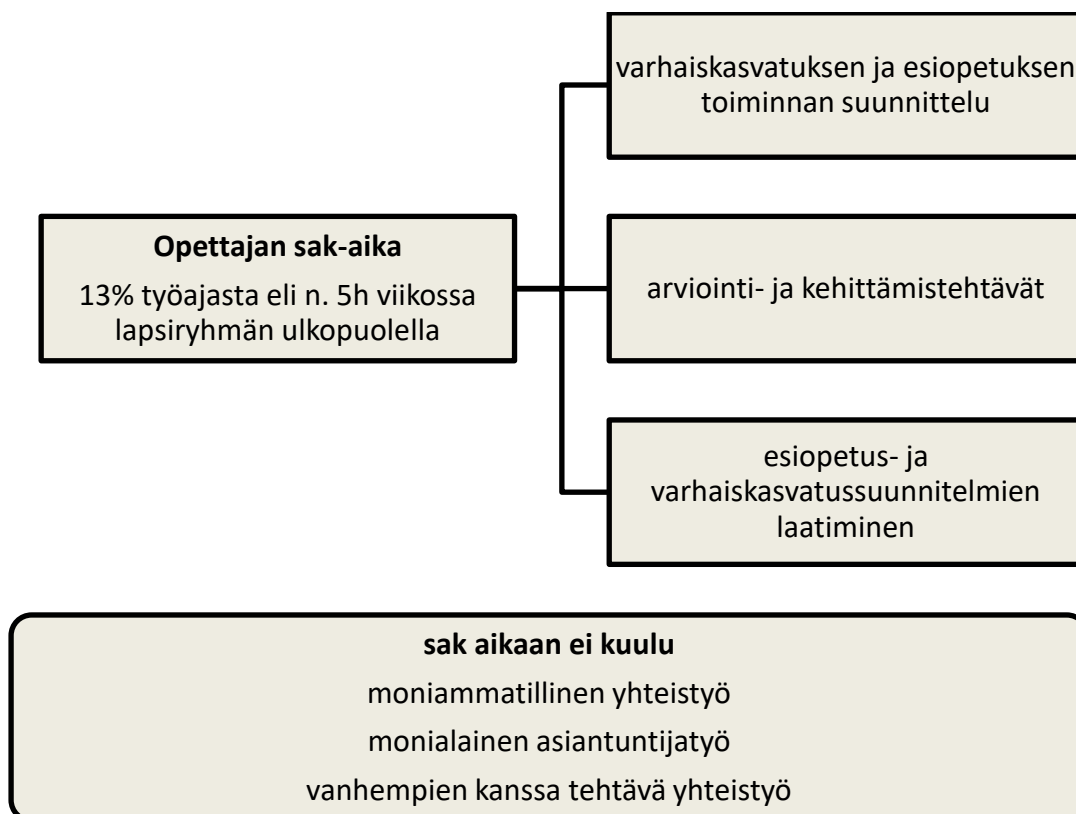
kumppaneineen (2010, 56) toteaa, että opettajien dialoginen vuorovaikutus edesauttaa heitä ottamaan aktiivisemmän rooli toteuttaessaan opetussuunnitelmaa ja kehittäessään sitä.

Varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvaan kuuluu toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen opetussuunnitelman mukaan (Halttunen ym. 2019, 145). Toisaalta Heikan ja kumppaneiden (2009, 41) mukaan opettajan tulee myös pystyä antamaan tilaa lapsille ja heidän toiminnalleen, kuitenkin samanaikaisesti toimintaa havainnoiden ja tukien. Opettajan tulee hahmottaa oma kasvattajuutensa ja siihen liittyvät arvot, jotta varhaiskasvatusta pystytään toteuttamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tavoitteellinen varhaiskasvatus vaatii opettajalta monien valintojen tekemistä. (Reunamo 2007, 119.) Vaikka varhaiskasvatusta ohjaavat valtakunnallisesti yhteiset dokumentit ja lait, toiminnan tarkempia tapoja ja arviointeja ei ole määritelty. Opettajilla on suuri rooli toiminnan ja arvioinnin toteuttamisesta (Rintakorpi 2015, 271). Jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan ja opettajan omat lähtökohdat ja ajatukset (Buldu 2010, 1447) sekä tiedot ja taidot vaikuttavat hänen tarjoamaansa pedagogiseen toimintaan (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 7).

Myös varhaiskasvatuksen opettajia koskevassa työaikamääräyksessä määrätään opettajan työnkuvaan kuuluvan varhaiskasvatuksen suunnittelu, toteuttaminen, kehittäminen ja arviointi. Varhaiskasvatuksen opettajien työajasta tulee varata riittävästi aikaa näihin lapsiryhmätyön ulkopuolisiin tehtäviin. Varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien työaika on vuonna 2020 38 tuntia ja 45 minuuttia ja siitä vähintään 13% tulee varata ryhmän ulkopuolisiin tehtäviin eli noin viisi tuntia viikossa. (KVTES 2018 liite 5, 4§1.) Tämä ryhmän ulkopuolisiin tehtäviin tarkoitettu aika eli suunnittelu-, kehittämis- ja arviointiaika lyhyemmin sak-aika, tulee merkitä työvuoroluetteloon ja se tulee toteuttaa etukäteen määriteltynä aikana. Sak-aikaa ei tule toteuttaa päivässä sellaiseen aikaan, jolloin opettajan pedagogista asiantuntijuutta tarvitaan lapsiryhmän toiminnassa, eikä sitä tule jakaa liian pieniin osiin useille päiville. (KVTES 2018 ohje 20.4.2018.) Sak-ajan määrääystä sovelletaan Kunnallisen ja yleisen virka- ja työehtosopimuksen (2018 liite 5, 4§1) mukaan vain varhaiskasvatuksen opettajana työskenteleviin,

kelpoisuus ehdot täyttäviin henkilöihin eli päteviin varhaiskasvatuksen opettajiin, varhaiskasvatuksen johtajiin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajiin.

Kaikki lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuva opettajan työnkuvaan kuuluva työ ei kuitenkaan sisälly sak-aikaan. Sak-aikaan ei sisälly moniammatillinen tiimityö, johon sisältyvät päiväkodissa tapahtuva sisäinen yhteistyö esimerkiksi tiimipalaverit tai talon yhteiset koulutustilaisuudet. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, kuten lapsen varhaiskasvatuskeskustelut tai vanhempainillat on rajattu sak-ajan ulkopuolelle. Monialainen asiantuntijatyö, jota tapahtuu esimerkiksi opetustoimen ja terveydenhuollon kanssa ei myöskään sisälly sak-aikaan. (KVTES 2018 ohje 20.4.2018). Opettajat voivat kuitenkin käyttää sak-aikaa yhteiseen suunnitteluun, kuten opettajien yhteisiin suunnittelupalavereihin (KVTES 2018 ohje 20.4.2018). Seuraavaksi esitetty kuvio 1 hahmottaa opettajan sak-aikaa ja siihen kuuluvia tehtäviä.



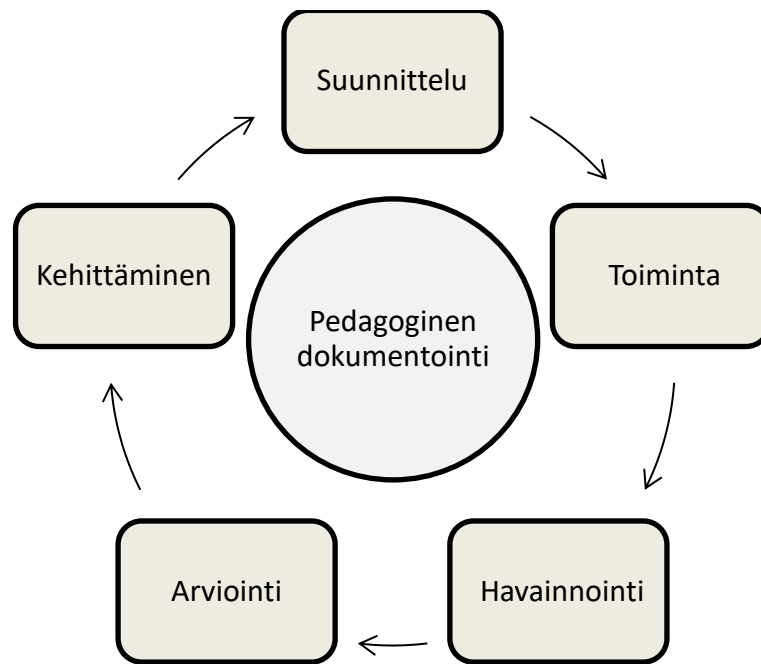
KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen opettajan sak-aika (KVTES 2018 liite 5, 4§1).

## 3 PEDAGOGINEN SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA

### 3.1 Pedagoginen prosessi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) tavoitteellista varhaiskasvatusta on mahdotonta toteuttaa ilman pedagogista suunnittelua, arviointia, kehittämistä ja dokumentointia (Vlasov ym. 2018, 57). Pedagoginen prosessi voidaan jakaa suunnittelu, toteutus ja arviointi vaiheisiin (Karila 2001, 274). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 7) puhuvat pedagogisesta toimintatavasta, johon kuuluvat havainnointi, dokumentointi, arviointi, reflektointi, kehittäminen, johtaminen ja asiantuntijayhteistyö. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka siis toteutuu havainnoinnin, dokumentoinnin sekä jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 7).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 37) mukaan laadukkaassa varhaiskasvatustoiminnassa keskeisinä prosessin menetelminä ovat dokumentointi, kehittäminen ja arviointi. Vlasov kumppaneineen (2018, 32) kuvaa suunnittelua, toimintaa, arviointia ja kehittämistä kehämäisenä jatkumona, jonka keskiössä on dokumentointi. Varhaiskasvatuksen suunnittelu on kokonaisuudessaan kehämäinen prosessi (Heikka ym. 2018, 39), kuten seuraava kuvio havainnollistaa.



KUVIO 2. Pedagoginen suunnitteluprosessi mukaillen Heikka ym. (2018) ja Vlasov ym. (2018).

Edellä olevan kuvion 2 mukaan, opettajan keskeiseen työtehtävään eli varhaiskasvatuksen pedagogiseen suunnitteluprosessiin kuuluvat suunnittelu, toiminta, havainnointi, arviointi, kehittäminen sekä kaiken keskiössä pedagoginen dokumentointi. Sak-aika-ohjeistuksen mukaan kyseinen aika on tarkoitettu opettajalle käytettäväksi pedagogiseen suunnitteluun sekä varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluviin kehittämis- ja arviointitehtäviin (KVTES 2018 ohje 20.4.2018). Seuraavaksi tarkastelenkin opettajan sak-aikaa ohjeistuksen ja edellä olevan kuvion 2 mukaan. Ensin käsittelen suunnittelua, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan havainnointia opettajan työnkuvassa. Kolmantena osiona kokonaisuudessa on arviointi ja viimeisenä käsittelen prosessia kehittämisen näkökulmasta. Lopuksi avaan tekstissä pedagogista dokumentointia ja sen yhteyttä sak-aikaan sekä koko suunnitteluprosessiin.

### 3.1.1 Suunnittelu

Varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, jossa onnistuneen työn edellytyksenä on varhaiskasvattajan pedagoginen suunnittelu (Helenius & Lummelahti 2018, 138). Suunnittelu on läsnä kaikissa toimintakulttuurin tekijöissä ja sitä

tapahtuu varhaiskasvatuksessa monessa eri tasossa sekä vaiheessa (Ahonen & Roos 2019, 50; Helenius & Lummelahti 2018, 138). Varhaiskasvatuksen suunnittelussa on usein painotettu konkreettista lasten toiminnan suunnittelua (Karila 2001, 274). Pedagogiikan suunnittelu on kuitenkin tärkeä huomioida kaikissa varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvissa tilanteissa niin, että suunnittelu näkyy yksittäisissä arjen perustoiminnoissa, kuten siirtymissä (Heikka ym. 2018, 42). Myös Ahosen ja Roosin (2019, 52) mukaan suunnitelmallisuus tulee näkyä ja olla läsnä koko lapsen päiväkotipäivässä, eikä vain perinteisissä tuokioissa. Tuokiokeskeisyyteen keskittyvää suunnittelua onkin nykyisin kehitetty enemmän toiminnan teema- ja projektisuunnitteluun (Nummenmaa 2007, 18). Heikka ja kumppanit (2016, 62) toteavat varhaiskasvatuksen suunnittelun olevan jatkuvaa, jossa suunnittelun perustana oleva tieto muuttuu.

Heikka kumppaneineen (2018, 38) on jakanut suunnittelun mikro- ja makrotason suunnitteluun. Mikrotasolla tapahtuva suunnittelua toteutetaan valtakunnallisten lakien ja opetussuunnitelmien pohjalta yhteistyössä päivittäisen lasten havainnoinnin ja kuulemisen kanssa. Makrotasolla suunnittelu toteutuu valtakunnan ja kuntien tasolla. Suunnittelua siis tapahtuu yksittäisen lapsen suunnitelmista, ryhmätasolle, yksikkötasolle ja kuntatasolle. Suunnittelun kannalta olennaista olisi näiden kaikkien eri tasoisten suunnitelmien vuoropuhelu. (Ahonen & Roos 2019, 61.) Ahosen ja Roosin (2019, 53) mukaan varhaiskasvatuksessa tapahtuva suunnittelu perustuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018) ja se muodostaa eräänlaiset raamit varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnalle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 38) mainitaan lasten osallisuus yhtenä tärkeänä osana toiminnan suunnittelussa. Lasten osallisuus toiminnassa, mutta myös suunnittelussa ja ideoinnissa aktiivisina toimijoina on pedagogisen suunnittelun ydin (Heikka ym. 2009, 35). Pedagogisessa suunnittelussa opettajan suunnittelukäytäntöihin vaikuttaa myös lasten ikä (Alvstad & Sheridan 2014, 385). Lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua suunnitteluun oman ikätasonsa mukaan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee



ymmärtää mahdollisuus tehdä asioita monilla eri toteutustavoilla (Heikka ym. 2018, 37, 42-43).

Lasten osallisuus vaatii aina suunnittelua. Vaikka suunnittelu onkin asia, josta usein varhaiskasvatuksen arjessa tingitään, sen puuttuminen aiheuttaa ajan kuluessa sirpaileista toimintaa (Reunamo 2007,123). Alvstadin ja Sheridanin (2014, 385) tutkimuksen mukaan opettajat suunnittelevat mieluiten joustavasti. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan suunnittelu pitää pystyä toteuttamaan löyhästi, jotta lasten aloitteille ja ideoille jää tilaa. Varhaiskasvatuksen arki ei voi olla kokonaan suunniteltu, mutta silti toimintaa tulee suunnitella ennakoivasti. Suunnittelemattomuus ja lasten osallisuuden periaatteet eivät tue toisiaan (Ahonen & Roos 2019, 52.) Lasten osallisuus vaatiikin henkilöstöltä uutta ajattelutapaa, jossa lasten ajatukset heitä itseään koskevissa asioissa huomioidaan ja päiväkotien toimintakulttuuri muuttuu. Lapsen yksilöllinen kohtaaminen nousee keskiöön osallisuuteen perustuvassa suunnittelussa. (Heikka ym. 2018, 37, 42-43.) Varhaiskasvatuksen suunnittelun keskiössä tulee olla aina lapsen etu (Opetushallitus 2018, 29). Lasten kanssa suunniteltaessa opettajat kuitenkin huomaavat ennakoimattomuuden, joka on läsnä koko suunnitteluprosessissa (Sintonen 2020, 178).

Lasten osallisuuden ja kokonaisen lapsiryhmän suunnittelussa on haasteita suuren lapsimäärän vuoksi, siksi varhaiskasvatuksessa on vakiintunut pienryhmätoiminnan käyttö aktiivisena toimita-aikana. Suunnittelua on helpompi toteuttaa vastaamaan pienemmän ryhmän tarpeita, kuin koko ryhmän samanaikaisesti. Pienryhmän sisällä lasten yksilölliset tavoitteet on helpompi huomioida ja toimintaa helpompi eriyttää. (Heikka ym. 2009, 34-35.)

Lasten ja heidän vanhempiansa osallisuus ja rooli suunnittelussa tulee nähdä yhtä tärkeänä osana kuin varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli (Helenius & Korhonen 2008, 184). Niikko ja Havu-Nuutinen (2009, 441) tuovat ilmi ajatuksen, jossa suunnittelua ei pidä ajatella vain opettajalle kuuluvana työnä, vaan erityisesti lasten vanhempia tulisi aktiivisesti pyrkiä osallistamaan suunnitteluprosessiin. Ahonen ja Roos (2019, 54) tuovat myös ilmi, kuinka lapsikohtaisen suunnittelun ja erityisesti varhaiskasvatussuunnitelmien avulla toimintatapojen

uudistuminen ja suunnittelemisen ovat toiminnan keskiössä. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tarkoitus on auttaa opettajia suunnittelussa ja toimia työkaluna, jota hyödynnetään sekä täydennetään pitkin vuotta (Ahonen & Roos 2019, 56). Opettajan tulee nähdä lasten yksilölliset asiakirjat jatkuvan suunnittelun välineenä (Heiskanen 2019, 82). Suunnitelmat luodaan siis aikuisia varten, jotta varhaiskasvatus toimintana oli parasta mahdollista yksittäiselle lapselle (Ahonen & Roos 2019, 56). Vaikka kaikilla lapsilla on yksilölliset pedagogiset dokumentit ja suunnitelmat, tulisi niiden avulla rakentaa koko ryhmän yhteisiä käytänteitä ja suunnitelmia (Heiskanen 2019, 72).

Ryhmätasolla varhaiskasvatuksen suunnittelua tukee monissa kunnissa ja yksiköissä ryhmävarhaiskasvatussuunnitelma eli ryhmävasu. Ryhmävasu ei ole velvoittava asiakirja kuten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tai valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, mutta usein se on tärkeä yhdistävä tekijä muiden suunnitelmien välissä (Ahonen & Roos 2019, 57-58). Lapsiryhmässä työskentelee samanaikaisesti useampi aikuinen ja heillä saattaa olla toisistaan poikkeavia ajatuksia toiminnasta, työnkuvista, lapsista ja oppimisen tavoitteista. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 34.) Varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan usein hiljaisesta tiedosta, johon tiivistetään esimerkiksi päiväkodeissa toisilta oppiminen ja käytänteiden siirtyminen arjessa. (Soukainen 2016, 183.) Myös Ebbeck ja Waniganayake (2003, 13) toteavat, että toimintakulttuuria ja sen tapoja ei kuitenkaan usein kirjoiteta paperille, vaan ne kulkevat vanhalta työntekijältä uudelle arjessa ja puheessa.

Yhdessä kirjoitetun suunnitelman avulla aikuiset joutuvat pohtimaan pedagogisia valintoja ja ratkaisuja sekä näin rakentamaan yhteistä pedagogista näkemystä (Heikka ym. 2009, 34). Jokainen ryhmän aikuinen toteuttaa kirjattua suunnitelmaa käytännössä oman ajattelunsa mukaan (Heikka ym. 2016, 62) ja siksi ryhmävasun rooli korostuu arjessa. Se toimii ryhmän aikuisten yhteisenä työkaluna suunnittelulle ja arvioinnille. Siihen voidaan kirjata ryhmän yksityiskohtaisia toimintatapoja, tavoitteita ja sopimuksia asioista keskustellen. (Ahonen & Roos 2019, 59). Ryhmävasu mahdollistaa pedagogiikan kehittymisen ja sitä tukevat yhdessä tiimissä käytyt keskustelut omista näkemyksistä ja

lapsihavainnoista (Hujala & Fonsén 2010, 38). Tiimipalaverit ovatkin yksi tärkeä paikka jakaa ja opettajan johtaa ryhmän pedagogiikkaa (Halttunen ym. 2019, 145).

Jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan oma pedagoginen näkemys ohjaa yhdessä lapsituntemuksen ja lasten kanssa tehtävän yhteistyön kanssa suunnittelua. Opettajan oman näkemyksen taustalla on aina pedagoginen teoria, jota hyödynnetään suunnittelun pohjana. (Helenius & Korhonen 2008, 184.) Varhaiskasvatuksessa opettajalla on vastuu suunnitteluun liittyvistä pedagogisista ratkaisuksista, jotta asetettu tavoite voidaan saavuttaa (Heikka ym. 2018, 43). Kasvattajan ja opettajan työhön liittyvät vahvasti kasvattajan omat perusolettamukset. Niiden vaikutus kasvattajien yhteisöön on näkymätöntä ja jopa tiedostamatonta, mutta niillä on kuitenkin suuri merkitys siihen, millainen lasten arki on ja miten varhaiskasvatuksen aikuiset toimivat. (Nummenmaa 2006, 27.) Vaikka opettajalla ja muulla henkilöstöllä on pedagogisen toiminnan toteuttamisen vastuu, tulee muistaa lasten rooli ja heidän näkökulmansa, esimerkiksi toimintaympäristöstä. Aikuisten tehtävänä on mahdollistaa lasten aktiivinen rooli. (Eskel & Marttila 2013, 90.)

Suunnittelussa menetelmien, sisältöjen ja arvioinnin lähtökohtana ovat aina varhaiskasvatustoiminnan tavoitteet, vaikka lapset toimivatkin suunnittelun keskiössä. Tavoitteet ovat jotakin mitä kohti pyritään ja mitä varten halutaan kehittää jotain tiettyä asiaa. (Helenius & Lummelahti 2018, 24.) Tavoitteet ja toimiva varhaiskasvatuksen toiminta puolestaan vaativat pedagogista suunnittelua (Helenius & Lummelahti 2018, 138). Pedagogiikan tavoitteet ohjaavat suunnitteluprosessia ja toimivat sen lähtökohtana. Suunnitteluprosessin eri vaiheissa tavoitteita tulisi pysähtyä pohtimaan, koska niiden mukaan voidaan valita menetelmiä, sisältöjä ja arvioida toimintaa. (Heikka ym. 2018, 41; Helenius & Lummelahti 2018, 24.) Heikka kollegoineen (2016, 62) toteaa suunnittelusta puhuttaessa muuntuvasta opetussuunnitelmasta, jossa opettaja arvioi päivittäin tavoitteita, periaatteita ja sitä, miten suunniteltu toiminta palvelee lapsia.

### 3.1.2 Havainnointi

Havainnointi on keskeinen tiedonhankintamenetelmä varhaiskasvatuksessa (Heikka ym. 2016, 58). Suunnitteluprosessi alkaa havainnoinnista, jossa havainnoidaan toteutunutta pedagogiikkaa, lasten ja aikuisten toimintaa (Heikka ym. 2018, 39) ja siten havainnointitieto toimii suunnitteluprosessissa kaiken lähtökohdiana (Heikka ym. 2016, 59). Karilan ja Nummenmaan (2011, 11) mukaan lasten havainnointi on keskeinen väline pedagogisessa suunnittelussa ja arvioinnissa. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 39) todetaan lapsilta kerätyn havainnointitiedon muodostavan pohjan toiminnan suunnittelulle ja ohjaamiselle. Havainnoinnin avulla kerätty tieto voi poiketa oletetusta tiedosta ja näin mahdollistuu uudenlainen suunnittelukulttuuri ja tieto lapsista (Heikka ym. 2016, 63).

Lasten havainnoinnilla on tärkeä rooli erityisesti lapsikohtaisessa suunnittelussa ja se tukee selvästi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaa (Hujala & Fonsén 2010, 24; Reunamo 2007, 122). Havainnointi voi tällöin olla ulkopuolelta tapahtuvaa lasten tarkkailua tai suoraa kommunikointia lasten kanssa (Heikka ym. 2016, 58). Paras tapa toteuttaa arviointia on havainnoida lasten toimintaa ja lapsia arjessa (Nell 2009, 87). Havainnoinnilla saavutetaan olennaista tietoa lasten toiminnasta. Havainnointi onkin tärkeä kohdistaa kaikkeen lasten toimintaan huomioiden toimintaympäristö ja lasten vertaissuhteet. (Heikka ym. 2009, 15.)

Havainnointi kasvattaa kokonaisuudessaan lapsituntemusta (Heikka ym. 2016, 61). Lasten jatkuva havainnointi mahdollistaa muutosten huomaamisen ja lasten tarpeisiin vastaamisen (Opetushallitus 2018, 57). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan lasten jatkuvan havainnoinnin merkitystä oppimisen mahdollistajana (Opetushallitus 2014, 29). Lapsihavainnoinnin avulla aikuiset pystyvät kuvaamaan yksittäisen lapsen toimintaa hyvin tarkkaan ja konkreettisesti. Havainnointitieto helpottaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteuttamista ja asioiden puheeksi ottamista. (Heikka ym. 2016, 61.) Lasten tarkka havainnointi tukee myös yhteistyötä vanhempien kanssa (Hujala & Fonsén 2010, 24).

Heikka ja kollegat (2009, 42) toteavat, että työntekijöiden tiedostettu ja tavoitteellinen havainnointi auttaa heitä myös ymmärtämään omaa toimintaansa ja toiminnan taustalla olevia periaatteita. Henkilöstön tekemä havainnointi lisää ymmärrystä lasten toimijuudesta ja ajattelusta (Opetushallitus 2018). Jatkuvan havainnoinnin ja sen kautta saadun arviointitiedon kautta toimintaa voidaan suunnitella ja kehittää edelleen (Helenius & Korhonen 2008, 139; Parrila & Fonsén 2016a, 85). Hujalan ja Fonsénin (2010, 24) mukaan havainnointitiedon avulla suunnittelu helpottuu ja se luo henkilöstölle ammatillisen kasvun tunnetta.

### 3.1.3 Arviointi

Varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) arviointi määritellään suunnitelmissa mainittujen asioiden toteuttamisena ja toimintana, jonka tehtävänä on tukea varhaiskasvatuksen kehittymistä sekä tietysti edistää lapsen hyvinvointia. Parrila ja Fonsén (2016) toteavat siten arvioinnilla olevan keskeinen rooli varhaiskasvatuksessa ja sen kehittämisenä. Arviointi on kuitenkin lisätty omana osa-alueenaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin vasta vuonna 2016, kun perusteiden uudistusta tehtiin (Salminen & Poikonen 2017). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 29) arviointi tiivistetään toiminnaksi, jonka avulla opetusta voidaan suunnitella ja kehittää. Myös Heikka kumppaneineen (2016, 56) on todennut arviointitiedon olevan yksi suunnittelun osa-alueista. Arviointi ei siis itsessään ole itseisarvo, vaan sitä tehdään, jotta toimintaa voidaan kehittää. Arvioinnin avulla pedagoginen toiminta tulee konkreettisemmaksi, jolloin sitä voidaan jatkotyöstää. (Ahonen & Roos 2019, 50-51.)

Arviointi nähdään myös kokonaisuutena, missä havainnoinnilla, dokumentoinnilla, arvioinnista muodostuneilla päätelmillä ja palautteella on tärkeä rooli. Arviointiin liittyvät vahvasti myös arvot ja erityisesti arvottaminen. Arvioinnin jälkeen voidaan päätellä, onko arvioitu toiminta ollut hyvää tai huonoa. (Vlasov ym. 2018, 11.) Ahonen ja Roos (2019, 49) ovat todenneet arvioinnin olevan keskeisessä roolissa, kun tutkitaan tavoitteiden saavuttamista. Arviointi on asioiden tai tehtävien peilaamista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Se

edellyttää jatkuvaa tiedonkeruuta, analysointia ja myös tulkintaa. (Vlasov ym. 2018, 11.) Varhaiskasvatuksessa arviointi ja sitä kautta tapahtuva toiminnan kehittäminen on jatkuvaa ja prosessimaista (Vlasov ym. 2018, 32). Olennaista on myös muistaa, arvioinnin keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen laadun ja sen tarkastelun sekä kehittämisen kannalta. Pelkällä suunnittelulla ja suunnitelmallisuudella ei varmisteta tavoitteiden saavuttamista, vaan arviointi mahdollistaa todellisen laadun tarkkailun. (Ahonen & Roos 2019, 51.)

Yksinkertaisimmillaan varhaiskasvatuksen arviointi on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) toteutumisen arvioimista säännöllisesti (Salminen & Poikonen 2017). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjillä, kuten kunnilla on velvollisuus seurata ja arvioida säännöllisesti varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista (Opetushallitus 2018, 61). Varhaiskasvatuslaki ja valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät suuren määrän arvioinnin kohteita ja siksi arviointia on suunniteltaessa osattava rajata järkevästi. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee pohtia mitä on mielekästä arvioida, missäkin tilanteessa. (Parrila & Fonsén 2016b, 93.) Arviointia tulee pystyä rajaamaan ja harkitsemaan etukäteen, jotta itse arviointitilanteessa olisi helppo pysyä olennaisissa asioissa tehokkaasti. Arvioinnista voi kehittyä henkilöstölle liian suuri taakka, jos suunnittelua pyritään tekemään liian laajasti. (Ahonen & Roos 2019, 65.) Soukaisen (2016, 182-183) mukaan varhaiskasvatuksen arviointi on haasteellista, koska työssä ihmisten välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys ja on vaikea sanoa, mikä toimii syynä ja mikä seurauksena. Siksi jatkuva arviointi omista valinnoista ja niiden vaikutuksista on hyvin tärkeää.

Arviointia tehdään monella eri tasolla. Vlasov kumppaneineen (2018, 23) puhuu ryhmässä tapahtuvasta arvioinnista pedagogisen toiminnan tasolla tapahtuvana arviointina. Tässä arvioinnin kohteena ovat varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminta ja sitä kautta myös lapsen kohdistuva varhaiskasvatus, muttei suoranaisesti lasten taidot ja oppiminen. Pedagogisen toiminnan arviointi on aina pedagoginen prosessi, jossa ovat osallisina lapset, lasten vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö. Arvioinnin tulisi kuitenkin lähteä liikkeelle

lapsiryhmästä ja sen tarpeista sekä tavoitteista. Arviointia kohdistetaan kaikille varhaiskasvatuksen tasoille pedagogisesta toiminnasta yksittäisen lapsen suunnitelmiin. (Ahonen & Roos 2019, 51). Arvioinnin kautta näitä eritasoisia varhaiskasvatussuunnitelmia ja esiopetussuunnitelmia muokataan sekä kehitetään (Heikka, Hujala & Turja 2009, 33).

Arvioinnissa keskeisessä roolissa on varhaiskasvatuksen henkilöstön panos kehittämiseen, koska itse kehittäminen ei tapahdu ulkopuolelta annettujen määräysten avulla (Parrila & Fonsén 2016b, 111). Varhaiskasvatuksen henkilöstön reflektointi ja oman toiminnan arviointi ovat hyvin keskeiset tekijät toiminnan laadun arvioinnissa. Henkilöstö voi arvioida vuorovaikutussuhteiden merkityksiä, toiminnan pedagogiikkaa, oppimisympäristöjä ja yleistä ilmapiiriä. (Opetushallitus 2018, 62.) Itsearviointi auttaa päiväkodin henkilöstöä tarkastelemaan tarjoamaansa pedagogiikkaa kokonaisuutena ja arvioimaan sitä asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (Vlasov ym. 2018, 24). Myös Salminen ja Poikonen (2017) tuovat tekstissään esiin henkilöstön itsearvioinnin yhtenä keskeisenä toimintamallina. Oman toiminnan tavoitteellinen arviointi on yksi ammatillisen kehittymisen keskeinen tekijä (Ahonen & Roos 2019, 94). Arvioinnin toteuttaminen eri tasoilla koskee koko henkilöstöä ja kaikkia ammattiryhmiä. Koko henkilöstön keskuudessa jatkuvan arvioinnin apuvälineenä toimii varhaiskasvatuksen kentällä ryhmävasu. Sinne on kirjattu ryhmän keskeiset pedagogiset periaatteet ja käytänteet, miten toimia. (Parrila & Fonsén 2016a, 85.)

Hyödyntääkseen arviointia opetuksessa, opettajan tulee selvittää omaa ajatteluaan oppimisesta eli omaa oppimis- ja kasvatustähtämystään (Heikka ym. 2009, 41). Varhaiskasvatuksessa opettajan tehtävä on kytkeä arviointi osaksi toimintaa, ohjausta ja suunnittelua (Heikka ym. 2016, 56). Samanaikaisesti opettajan tulee muistaa Ahosen ja Roosin (2019, 69) mukaan, kuinka usein varhaiskasvatuksessa arvioinnin ja kehittämisen ytimenä pidetään lapsiryhmän toimintaa.

Arviointi on prosessi, jossa opettajalla, vanhemmilla ja lapsilla on oma roolinsa (Vlasov ym 2018, 23). Jokaisen lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee arvioida yhdessä lapsen, vanhempien ja henkilöstön kanssa (Opetushallitus 2018, 62). Lasten ja vanhempien osallistuminen arviointiin on

todella tärkeää (Salminen & Poikonen 2017). Tässä yhteistyössä olisi tärkeää muistaa arvioinnin suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus (Heikka ym. 2009, 12). Arvioinnin tehtävä on tehdä pedagoginen toiminta konkreettiseksi ja havainnollistaa arjessa tapahtuvaa toimintaa. Näin ollen toiminnan muuttaminen lasten tarpeisiin sopivaksi on helpompaa. (Ahonen & Roos 2019, 50.) Lapsen arvioinnissa keskeistä on tarkastella oppimisprosessia kokonaisuutena eikä lapsen saavutuksia yksittäisinä tekijöinä (Heikka ym. 2009, 12). Mansikan (2019, 105) mukaan olisi kuitenkin tärkeää pohtia, kuinka arvioinnin painotusta siirretään lapsen arvioinnista opettajan ja kokonaisen instituution arviointiin. Arviointitietoon olennainen osuus on sillä, mitä saadun tiedon pohjalta tapahtuu. Arvioinnin tärkein tehtävä on saada aikaan kehittymistä ja kehittämistä. (Vlasov ym. 2018, 31.)

### 3.1.4 Kehittäminen

Varhaiskasvatuksen kehittämisprosessi liittyy vahvasti kehittämiseen pohjautuvaan suunnitteluun. Kehittämisen lähtökohtana tulee olla tieto, jota on kerätty toimintaa arvioimalla (Ahonen & Roos 2019, 64, 67). Varhaiskasvatuksen laadun kannalta kehittäminen on yksi tärkeimmistä tehtävistä. Varhaiskasvatuksen laatua voidaan ylläpitää ja parantaa vain arvioinnin ja siihen perustuvat kehittämisen kautta (Parrila & Fonsén 2016b, 93). Tärkeää onkin ottaa kehittämistoiminnassa huomioon, kuten kaikessa muussakin varhaiskasvatuksen toiminnassa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) olevat tavoitteet (Ahonen & Roos 2019, 67). Ahosen ja Roosin (2019) mukaan varhaiskasvatuksen kehittämisessä kuitenkin haasteena on väljä rajaus. Mikäli toimintaa lähdetään kehittämään kaikkien varhaiskasvatussuunnitelmassa olevien perusteiden vaatimusten mukaan, kehittäminen on liian laajaa ja on hyvin vaikea sanoa mistä kehittämisessä tulisi lähteä liikkeelle. (Ahonen & Roos 2019, 70-71.)

Kehittäminen ajatuksena koskee lapsia ja aikuisia. Lapsia tulee rohkaista jakamaan ajatuksiaan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee rohkeasti kokeilla uusia toimintamalleja, jotta kehittyminen mahdollistuu. Vanhojen toimintamallien kyseenalaistaminen voi kuitenkin hektisessä arjessa olla vaikeaa, koska pitkille pohdinnoille ei välttämättä jää aikaa (Soukainen 2016, 183).



Kehittäminen ja sen suunnittelu vaatii henkilöstöltä kriittistä oman työn reflektointia ja muutoksen välttämättömyyden ja tarpeellisuuden ymmärtämistä (Soukainen 2016, 176). Varhaiskasvatuksen kehittämistoiminnassa tulisikin ennistä enemmän kiinnittää huomiota henkilöstön omaan toimintaan ja ammatilliseen kehittymiseen (Ahonen & Roos 2019, 69). Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 29) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee arvioida omaa työtään itsereflektion kautta ja näin mahdollistaa ammatillinen kehittyminen. Itsereflektointi ja erityisesti suunnitelmallinen itsearviointi on keskeinen tekijä varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja toisaalta myös laadun parantamisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 62). Myös Karila ja Nummenmaa (2001, 33) ovat todenneet, oman työn arvioinnin ja reflektoinnin suureen rooliin varhaiskasvatuksen arjessa.

Kehittämisprosessissa keskeisinä välineinä toimivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja ryhmävasu (Ahonen & Roos 2019, 70). Myös tiimeissä tapahtuva reflektointi ja keskustelu ovat suunnitteluprosessin kannalta keskeisiä. Jokainen tiimin jäsen käsittää esimerkiksi suunnitteluun liittyvät dokumentit omalla tavallaan ja siksi on tärkeää keskustella niistä avoimesti yhdessä (Heikka ym. 2018, 42). Varhaiskasvatuksen opettajan rooli ja panos on pitää yllä suunnitelmallista kehittämistoimintaa sekä tunnistaa oman tiimin toiminnassa kehittämiskohteet. (Parrila & Fonsén 2016b, 111.) Kehittämisessä keskeinen rooli on henkilöstön ymmärryksellä laadukkaasta pedagogiikasta (Ahonen & Roos 2019, 69). Valtakunnalliset varhaiskasvatusta koskevat suunnitelmat ja asiakirjat velvoittavat myös varhaiskasvatuksen henkilöstöä arvioimaan toimintaa, mutta suunnittelun ja arvioinnin toteutukselle on lopulta hyvin väljät ohjeet (Hujala & Fonsén 2010, 2).

### **3.2 Pedagoginen dokumentointi**

Pedagoginen dokumentointi on opettajan suunnittelun perusta (Buldu 2010, 1447) ja siksi sen merkitys myös opettajan sak-ajalla on tärkeä. Sak-ajalla opettaja voi keskittyä kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatustoiminnan

suunnitteluprosessiin, johon kuuluu nykytiedon valossa oleellisena osana myös pedagoginen dokumentointi. Esimerkiksi Heiskasen (2019, 22) mukaan pedagoginen dokumentointi on kaiken suunnittelun yläpuolella ja se on jatkuvasti suunnitteluprosessissa läsnä. Myös Mansikka (2019, 101) on todennut, että dokumentoinnin tulisi olla varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin keskiössä.

Pedagoginen dokumentointi on käsite, joka on nykyisin varhaiskasvatuksen toiminnan keskiössä (Mansikka 2019, 101). Dokumentointi on tärkeä työkalu suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Rintakorpi & Reunamo 2016, 1611). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 37) korostetaan pedagogisen dokumentoinnin merkitystä toiminnan suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen prosesseissa. Menetelmänä pedagoginen dokumentointi on jatkuva ja vuorovaikutuksellinen prosessi dokumenttien ja niiden tulkittamisen kanssa. Prosessilla ei ole alkua eikä loppua, vaan se jatkuu ilmiöiden ja ihmisten välillä (Rintakorpi 2018, 57).

Varhaiskasvatuksessa tapahtuva dokumentointi ei kuitenkaan yksiselitteisesti johda pedagogiseen dokumentointiin (Rintakorpi 2018, 55). Dokumentointi on pedagogista dokumentointia, jos siihen dokumentoinnin lisäksi palataan ja sitä pohditaan eli toteutetaan pedagogista prosessointia (Alasuutari, Markström, Vallberg-Roth 2014, 31; Rintakorpi 2018, 59). Prosessi tekee dokumentoinnista pedagogista dokumentointia (Mansikka 2019, 103). Myös Turjan (2018, 70) mukaan on tärkeä palata pohtimaan kerättyjä dokumentteja ja tulkita niitä, jotta voidaan tehdä johtopäätöksiä. Pedagogisessa dokumentoinnissa tärkeintä on suunnata tarkastelu siihen, mitä on varhaiskasvatuksen sisällä eikä niinkään siihen mitä näytetään ulos (Rintakorpi 2018, 58). Pedagogisen dokumentointi alkaa näkemysten tallentamisesta ja myös jakamisesta (Rintakorpi 2018, 26). Jotta pedagogisesta dokumentoinnista muodostuisi pedagogista työtä ohjaavaa ja tukevaa, sen kirjaukseen tulisi kiinnittää huomiota (Heiskanen 2019, 73).

Pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksessa voidaan korostaa asioita, jotka juuri sillä hetkellä näyttäytyvät tärkeinä. Näin ollen sisällöt, tavoitteet ja menetelmät eivät tule ryhmän ulkopuolelta tai aikuisjohtoisesti, vaan ne saadaan lasten maailmasta. (Rintakorpi 2018, 57.) Pedagogisen

dokumentoinnin avulla saadaan tietoa lasten ajattelusta, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista ja koko lapsiryhmän toiminnasta (Opetushallitus 2018, 37). Sen avulla päästään lähemmäs lasten ajattelua (Helenius & Lummelahti 2018, 149). Rintakorven (2018, 35) mukaan pedagogisen dokumentoinnin avulla varhaiskasvatuksen opetukseen suhtaudutaan lapsilähtöisesti ja se mahdollistaa lasten osallisuuden. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa lasten ajatusten näkyviksi saamisen ja siksi se on kaiken toiminnan suunnittelun perusta. Opettaja pystyy huomaamaan jokaisen lapsen yksilöllisyyden ja siihen liittyvän tiedon (Buldu 2010, 1447). Myös lasten oppimaan oppimisen taitojen tukeminen, ajattelun ja ongelmaratkaisun kehittyminen helpottuu dokumentoinnin lisääntyessä (Rintakorpi & Reunamo 2016, 1616). Toisin sanoen pedagogisen dokumentoinnin avulla pystytään toteuttamaan nykypäivänä pinnalla olevaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta (Opetushallitus 2018, 37). Lapsilähtöisten havaintojen ja dokumentoinnin pohjalta saadut tiedot otetaan ryhmän suunnitteluprosessiin, jolloin dokumentoinnista voidaan sanoa tulevan pedagogista (Mansikka 2019, 104). Pedagogisen dokumentoinnin avulla opettajien on helpompi eriyttää toimintaa lasten tavoitteiden mukaan ja sillä on selkeä yhteys pienryhmätoiminnan toteuttamiseen (Rintakorpi & Reunamo 2016, 1616).

Kun dokumentointi ohjataan varhaiskasvatuksessa keskeisiin asioihin, se voi edistää varhaiskasvatuksen laatua (Helenius & Lummelahti 2018, 149). Sheridan kumppaneineen (2013, 144) on todennut, että varhaiskasvatuksen laadun rakentuvan dokumentoinnista ja arvioinnista sekä näihin liittyvistä toiminnoista. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa varhaiskasvatuksen tutkimisen ja kehittämisen arjessa (Rintakorpi 2018, 63). Dokumentointi muodostaa myös pohjan arvioinnille (Helenius & Korhonen 2008, 186). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 38) todetaan, että pidemmän aikavälin tiedonkeruu ja dokumentit ovat keskeinen osa pedagogisen toiminnan arvioinnissa ja myös henkilöstön itsearvioinnissa. Rintakorven (2016, 406) tutkimuksen tulosten mukaan dokumentoinnin positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatuksessa on monia. Opettajien ammatillinen kehittyminen, opetussuunnitelmat tulevat näkyviksi, positiivinen vaikutus pedagogiseen prosessiin ja toiminnan

lapsilähtöisyys. Dokumentoinnin ja opetussuunnitelmien välillä on usein selvä yhteys, vaikka se voi toisinaan olla hankalaa toteuttaa (Alvstad & Sheridan 2014, 377).

Pedagogisen prosessin muodostamisessa pedagogisella dokumentoinnilla on tärkeä tehtävä. Se auttaa opettajia suunnittelemaan ja kehittämään prosessia ja toimintaa oikeaan suuntaan (Rintakorpi 2016, 410). Alvstad ja Sheridan (2014, 388) ovat tutkimuksessaan todenneet, että dokumentointi ohjaa paljon nimenomaan opettajien suunnittelua. Dokumentointi toimii perustana myös koko varhaiskasvatuksen henkilöstön pohdinnoille varhaiskasvatuksen toiminnasta (Alvstad & Sheridan 2014, 379). Sen avulla opettaja pystyy myös käsittelemään ja refleктоimaan toimintaansa (Rintakorpi 2015, 269). Dokumentoinnin suurin merkitys kohdistuu opettajan omaan työn kehittämiseen ja arviointiin (Alvstad & Sheridan 2014, 389). Mansikan (2019, 114) mukaan pedagoginen dokumentaatio on opettajien itsehallinnanväline. Opettaja pystyy itsearvioinnin avulla tuomaan omaa toimintaansa enemmän näkyviin ja näin jatkuvasti kehittämään toimintaa. Myös Buldu (2010, 1445) on todennut pedagogisen dokumentoinnin lisäävän opettajien motivaatiota kehittää oman ryhmänsä toimintaa.

Toinen pedagogisen dokumentoinnin suuri merkitys voidaan liittää vanhempien tiedottamiseen (Alvstad & Sheridan 2014, 389). Heleniuksen ja Korhosen (2008,186) mukaan varhaiskasvatuksen suunnitteluprosessi on keskeistä dokumentoida, jotta esimerkiksi vanhemmilla on mahdollisuus seurata päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa, vaikka he eivät ole läsnä lapsen varhaiskasvatuspäivässä. Pedagoginen dokumentointi lisää opettajien yhteistyötä vanhempien kanssa ja vanhemmat tulevat tietoisemmiksi varhaiskasvatuksen toiminnasta (Buldu 2010, 1445). Toisaalta Heiskasen (2019, 68) mukaan pedagoginen dokumentointi on nykyään enemmän kuvaamista kuin suunnittelun työkalu.

Dokumentoinnilla on suuri rooli myös rakennettaessa pidempiaikaista pedagogista prosessia, sillä se auttaa henkilöstöä muistamaan asioita ja tekee niiden näkyväksi tekemisestä helpompaa (Turja, 2018, 69). Dokumentit saavat asetettujen tavoitteiden kautta merkityksiä. Pelkkien dokumenttien avulla kasvattaja ei saa tukea suunnitteluprosessiin. Ammattitaitoisen opettajan tulee osata toimia

dokumenttien kanssa vuorovaikutuksessa ja kysyä dokumenteista oikeat kysymykset, jotta nähdään miten haluttuja tavoitteita, on saavutettu. (Heikka ym. 2018, 41.) Tavoitteita puolestaan tarvitaan, jotta osataan pyrkiä ja kehittyä tavoitteiden suuntaan (Helenius & Lummelahti 2018, 24).

Varhaiskasvatuksen yleisenä tavoitteena voidaan pitää yhteisen toimintakulttuurin muodostamista ja arvioimista lasten, vanhempien ja varhaiskasvattajien kesken (Rintakorpi 2018, 26). Pedagogisella dokumentoinnilla pyritään tukemaan toimintakulttuurin kehittämistä (Rintakorpi 2018, 57). Sen avulla on myös tärkeää tukea varhaiskasvattajien ja lasten ajattelua, sekä rakentaa yhteistä ymmärrystä eri näkökulmiin (Rintakorpi 2015, 269; Rintakorpi 2018, 26). Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa uudenlaisen yhteyden aikuisten ja lasten välille. Erityisesti se liittyy lapsihavainnoinnin kautta aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin ja kommunikointiin. (Buldu 2010, 1447.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suunnittelu-, arviointi ja kehittämisaikaa ja minkälainen pedagogisen dokumentoinnin rooli sak-ajalla on. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millainen merkitys sak-ajalla on opettajien mukaan ryhmälle ja miten sak-aika toteutuu päiväkodin arjessa.

Sak-aika on varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvassa melko uusi käsite ja se lisättiin kuuluvaksi opettajan työnkuvaan vuonna 2018 (KVTES 2018 liite 5, 4§1). Opettajan työnkuva ja vaatimukset opettajan työtä kohtaan ovat muuttuneet Varhaiskasvatuslain (L540/2018) voimaan tullessa vuonna 2018. Uusi laki painottaa paljon suunnittelua ja arviointia osana varhaiskasvatusta ja näin ollen opettajan pedagogista vastuuta, joka heijastuu selkeästi opettajan sak-ajan käyttöön ja toteutumiseen. Salminen ja Poikonen (2017) ovat todenneet, että Varhaiskasvatussuunnitelman päivittämisen myötä vuonna 2018 varhaiskasvatuksen suunnittelun tärkeys ja pedagoginen osaaminen on nostanut arvoaan. Siksi onkin tärkeää tutkia, kuinka opettajat toteuttavat suunnitteluprosesseja uusien opetussuunnitelmien, lakien ja ohjeistusten mukaan.

Erityisesti opettajan työnkuvan muutoksessa on tärkeää saada tietoa siitä, miten opettajat pystyvät käyttämään sak-aikaa sillä tehtäväksi tarkoitettuihin asioihin. Sak-aika on kokonaisuutena opettajan työnkuvassa vielä tuore ja siitä löytyy itsessään vähän tutkimusta. Suunnitteluprosessia on tutkittu suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen näkökulmista (esim. Repo ym. 2019; Vlasov ym. 2018), mutta kokonaisuutena sak-aikaa vain niukalti. Myös pedagogisesta dokumentoinnista löytyy paljon tuoretta tutkimusta (esim. Heiskanen 2019; Rintakorpi 2018), mutta ei siitä miten opettajat hyödyntävät sitä omalla sak-ajallaan.

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisiin tehtäviin varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät sak-aikaa?
2. Miten sak-aika toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa ja millainen merkitys sillä on päivittäiseen työhön?
3. Millainen merkitys pedagogisella dokumentoinnilla on opettajan sak-ajalla?

## 4.2 Lähestymistapa

Tämä tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisella tutkimuksella kerätään tietoa ihmisten arkielämän merkityksistä ja näkemyksistä (Yin 2016, 9). Tuomi ja Sarajärvi (2018) ilmaisevat laadullisen tutkimuksen olevan ymmärtävää tutkimusta. Tässä tutkimuksessa on selkeästi nähtävissä tutkimukseen osallistuvien arkielämässä läsnä olevan ilmiön, eli opettajien sak-ajan ymmärtäminen. Tarkemmin tutkimuksessa pyritään kuvaamaan opettajien sak-ajan käyttöä ja ymmärtämään millaisiin tehtäviin sitä käytetään. Laadullisen tutkimuksen avulla ei pyritä yleistämään tutkimuksesta saatuja tuloksia, vaan enemmänkin juuri ymmärtämään ja kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Samalla tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan uutta tietoa melko tuoreesta aiheesta opettajan uudistuneesta sak-ajasta, josta tällä hetkellä löytyy tutkimustietoa vielä niukasti. Yin (2016, 9) toteaaakin laadullisen tutkimuksen tavoitteena olevan tuottaa tietoa uusista näkökulmista ja uusista kokonaisuuksista.

Laadullinen tutkimus on aina prosessi, jossa tutkija itse on aineistonkeruun aktiivinen toimija (Kiviniemi 2018). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista myös, että tutkija on itse tutkimuksen toteuttajana koko tutkimuksen ajan suunnittelusta, analyysin kautta raportin kirjoitukseen (Kaikkonen 1999, 431), näin tässäkin tutkimuksessa.

Tutkimuksessa on havaittavissa fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Fenomenologia korostaa yksilön kokemuksia tutkimuksen kohteena (Laine 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään yleistävää tietoa, vaan yksittäisen ihmisen tai joukon toimintakulttuuria (Laine 2018) ja ajatuksena

on päästä tutkimaan ilmiötä itsessään kokemusten ja käsitysten kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tässä tutkimuksessa kerättiin tietoa opettajien sak-ajasta ja tarkoituksena ei ollut saavuttaa yleistettävää tietoa mihin opettajat sak-aikaa käyttävät, vaan tietyn ryhmän eli opettajien kokemuksia kyseisestä arkipäivän ilmiöstä. Fenomenologisessa tutkimuksessa ajatuksena onkin pyrkiä selvittämään tutkittavaa arkipäivän ilmiötä ja ilmiön merkitysrakenteita sekä sitä, kuinka ilmiötä ymmärretään (Huusko & Paloniemi 2006, 162-163; Laine 2018). Myös Perttula (2000, 429) korostaa fenomenologisessa tutkimuksessa toisen arkielämän ymmärrystä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ilmiöstä (Laine 2018), eli tässä tutkimuksessa opettajan sak-ajasta kokonaisuutena.

Fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettista viitekehystä ei hyödynnetä teoreettisena mallina, vaan aineistoa käsitellään aineistolähtöisesti (Laine 2018). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia toteutettiin aineistolähtöisesti ja aikaisempia tutkimuksia tarkasteltiin vasta analyysin valmistuttua.

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat, aineistonkeruu ja tutkimusaineisto**

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin laadullisella Webropol-kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen avulla saadaan tyypillisesti tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018) eli tässä tutkimuksessa opettajan sak-ajasta. Toteutin tutkimukseni Espoon kaupungin päiväkodeissa. Tutkimusluvan tutkimukseen hain Espoon kaupungilta helmikuussa 2020 ja aineistoa pääsin keräämään maaliskuussa 2020.

Kyselylomaketta lähdetään tyypillisesti rakentamaan tutkimuskysymysten mukaan, jotta osataan kysyä kaikki olennainen ja jättää turhat kysymykset pois. Myös tutkimuksen teoriaan perehtymisellä on kyselyn rakentamiseen vaikutusta, jotta tutkittava ilmiö ja tutkijalle tuttu. (Valli 2018, 92.) Tässä tutkimuksessa teoriaan perehtyminen oli isossa osassa kyselylomakkeen muodostamista, jotta sak-aikaan liittyvät tekijät tulivat teorian valossa tutuiksi. Teoriassa avataan tutkimuksen keskeisiä asioita tutkittavan ilmiön kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan jokainen lomakkeella oleva kysymys



tulee pohtia tarkkaan, jotta kaikilla kysymyksillä saadaan tietoa itse tutkittavasta aiheesta. Aineistoa kerätessä on myös tärkeä muistaa tutkimuksen tutkimuskysymykset, jotta tiedetään millaista aineistoa kerätä (Yin 2016, 167). Tämän tutkimuksen kyselylomaketta rakensin aluksi selkeästi suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen näkökulmista, jotta kysymyksillä saataisiin yksityiskohtaista tietoa. Alkuperäisessä kyselylomakkeessa kysymyksiä oli huomattavasti enemmän kuin lopullisessa.

Testasin kyselylomaketta esitestajilla ennen varsinaista aineistonkeruuta, jotta näin, kuinka lomake käytännössä toimii. Nämä esitestauksen vastaukset eivät ole osa tutkimuksen aineistoa. Vilkan (2007, 78) mukaan kyselylomake tulee aina testata ennen lopullista aineistonkeruuta. Sen avulla pystytään tarkistamaan lomakkeen toiminta ja selkeys sekä saadaan tietoa siitä, mittaako lomake sitä mitä sen on tarkoitus mitata (Elo ym. 2014, 4; Vilka 2007, 78). Testauksen rooli on erityisesti kyselyssä tärkeä, koska aineistoon ei voida enää vaikuttaa keräysvaiheessa eikä sen jälkeen (Vilka 2007, 78). Tässä tutkimuksessa muokkasin esitestauksen jälkeen kyselylomaketta huomattujen epäkohtien kohdalla vielä tiivistetympään muotoon teemoja yhdistellen, jotta kyselyyn vastaaminen olisi nopeampaa ja muutamia kysymyksiä muokkasin myös selkeämpään muotoon. Näin vastaaminen oli helpompaa ja väärinymmärryksen kynnyks pienempi. Vallin (2018) mukaan kyselylomaketta täytettäessä vastaaja toimii itsenäisesti saamiensa ohjeidensa perusteella, siksi kyselylomakkeen kysymysten tulee olla selkeästi ilmaistu ja niiden muotoiluun tulee käyttää aikaa. Kysymykset ohjaavat pitkälti tutkimuksen kulkua ja onnistumista. (Valli 2018, 92.)

Tutkimukseni kysely koostui pääasiassa avoimista kysymyksistä, joiden avulla halusin selvittää opettajien sak-ajan käytön kokemuksia (ks. liite 1). Avoin kysymyksen avulla vastaaja pystyy kirjoittamaan vastauksensa vapaasti ja, näin saadaan tietoon vastaajien spontaaneja mielipiteitä ja ajatuksia (Vilka 2007, 68). Kyselyssä oli yhteensä 12 kysymystä, josta osa oli taustatietokysymyksiä. Taustatietoina kysyin vastaajien koulutusta, työkokemusta opettajana ja tämänhetkisen lapsiryhmän ikäjakaumaa. Kyselylomakkeen avointenkysymysten pohjana käytin teoriasta tulevaa tietoa opettajan pedagogisesta suunnittelusta.

Ensimmäiset avoimet kysymykset kyselylomakkeessa käsittelivät opettajan sak-aikaa. Pyysin opettajia kuvaamaan niissä konkreettisin esimerkein, mihin lapsiryhmätyön ulkopuolista aikaa he käyttävät. Kaksi viimeisintä kysymystä käsittelivät pedagogista dokumentointia. Ensin pyysin opettajia kuvailemaan, miten ryhmässä toteutetaan pedagogista dokumentointia ja sen jälkeen millainen rooli pedagogisella dokumentoinnilla on heidän sak-ajallaan.

Aloitin tutkimusaineiston keruun maaliskuun alussa 2020, mutta lopulta se venyi huhtikuun 2020 loppuun pienen vastaajamäärän johdosta. Lähetin kyselyn aluksi 13 päiväkodin johtajalle, edelleen lähetettäväksi omalle henkilökunnalle. Vaikka verkossa ja sähköpostilla toteutettavissa kyselyissä kohderyhmä on helppo tavoittaa, vastausprosentin kanssa saattaa olla haasteita ja vastausten kato saattaa aiheuttaa tutkimukselle haasteita (Valli & Perkkilä 2018, 119). Näin oli tässäkin tutkimuksessa. Lisäksi ensimmäiseen määräaikaan mennessä saapuneiden kyselyvastausten määrään (alle kymmenen) saattoi vaikuttaa se, että Suomessa korona-rajoitukset olivat juuri alkaneet kyselyn lähtiessä. Koska vastaajamäärä ei riittänyt tutkimusta ajatellen, yritin lisätä määrää lähettämällä muistutuksia kyselyyn vastaamisesta. Tämä ei kuitenkaan nostanut vastaajien määrää riittävästi, joten päädyin lähettämään kyselyn vielä uusille päiväkodin johtajille. Lopulta lähetin kyselyn kaiken kaikkiaan 72 johtajalle, joita pyysin jakamaan sähköpostia opettajien sähköpostilistoille.

Kyselyyn vastasi lopulta 27 opettajan nimikkeellä varhaiskasvatuksessa työtä tekevää henkilöä. Vastaajista 10 oli sosionomeja, 6 kasvatustieteen kandidaatteja, 4 lastentarhaopistosta valmistuneita, 3 lastenhoitajia, 2 kasvatustieteen maistereita ja 2 varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Vastaajat työskentelivät laajasti 0-7-vuotiaiden lasten kanssa ja työkokemukset opettajana vaihtelivat 0-5 vuoden ja yli 20 vuoden välillä. Eniten vastaajissa oli 0-5 vuoden työkokemuksella työtä tekeviä, mutta vastapainona toiseksi eniten yli 20 vuotta työtä tehneitä. Loput sijoittuivat tasaisesti 5-20 vuoden väliin.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi mahdollistaa tutkijalle joustavan metodin, jonka avulla voidaan lisätä tietoa tutkittavasta aiheesta (Hsieh & Shannon 2005, 1286). Aineistolähtöinen sisällönanalyysin perustana ovat tutkijan aineistosta tekemät tulkinnot ja päätelmät. Tyypillisesti sisällönanalyysin kohteena oleva aineistoa aineisto kerätään joko haastatteluilla tai kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä. (Hsieh & Shannon 2005, 1279; Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.), kuten tässä tutkimuksessa. Myös Elo kumppaneineen (2014, 8) toteaa sisällönanalyysin olevan suosittu analyysi menetelmä avoimilla kysymyksillä kerätyissä aineistoissa. Aineistolähtöisyys näkyy yleensä analyysissä siten, että luokkia määriteltäessä hyödynnetään ainoastaan aineistoa (Hsieh & Shannon 2005, 1286), eikä teoriolla ole merkittävää roolia aineiston käsittelyssä.

Analyysissä hyödynsin Tuomen ja Sarajärven (2009, 108-113) mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, jossa ensin aineistoa pelkistetään ja sen jälkeen ryhmitellään moniin eri luokkiin, jotta lopuksi saadaan yhdistävä luokka ja vastaus tutkimustehtävään. Analyysin avulla on tarkoitus saada luokkia, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (Elo & Kyngäs 2007, 108). Ensimmäisenä siirsin aineiston Webpropol-järjestelmästä Wordiin, jotta aineistoa oli helpompi lukea ja työstää. Aineistoa muodostui kokonaisuutena 17 sivua, rivivälillä 1.

Aineiston analyysin aloitin pelkistämällä, jossa aineistosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois ja etsitään tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaisut (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tulostin aineiston paperiseen muotoon, jotta sen kanssa olisi helpompi työskennellä. Vastauksia lukiessani merkkasin erivärisillä tusseilla tutkimuksen kannalta olennaisia ilmaisuja, joita pelkistin lyhyemmäksi ilmaisuksi. Ilmaisuja pelkistäessä pyrin muokkaamaan ilmaisuja niin, että alkuperäisen ilmaisun ydinajatus säilyi, jotta se jatkossa ryhmiteltäisiin oikeaan luokkaan. Esimerkiksi ilmaus ”Yhteistyö laaja-alaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa on myös tiivistä, usein juuri SAK-aikana” pelkistyi ”Yhteistyö veon kanssa” ja ilmaus ” Olen vasta opettelemassa pedagogista dokumentointia sellaisenaan, kun se nykyajan vaatimuksissa

mielletään. Käyn koulutusta tähän liittyen netissä ja olen innostunut käyttämään osan sak-aikaani tähän.” pelkistyi ”Opettelemassa pedagogisen dokumentoinnin käyttämistä ja halu osata paremmin”. Pelkistykset kirjasin Word-tiedostoon, jotta niiden jatkotyöstäminen olisi helpompaa.

Kun olin saanut aineiston pelkistettyä, tulostin pelkistetyt ilmaisut ja aloin etsiä niistä samankaltaisuuksia, joiden mukaan ryhmitellä aineistoa. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyi selkeämmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmitteilyvaiheessa aineistosta alkoi löytyä selkeitä kokonaisuuksia, jotka kuuluivat saman teeman alle. Näistä syntyi alaluokkia, jotka nimesin kaikkia saman ryhmän pelkistyksiä kuvaavilla nimillä. Alaluokkia oli kaiken kaikkiaan 62. Kolmannen tutkimuskysymyksen alaluokkia olivat esimerkiksi dokumentoinnin hyödyntäminen suunnittelussa, lasten toteuttama dokumentointi ja arviointi sekä halu oppia hyödyntämään pedagogista dokumentointia arjessa (ks. liite 2). Jatkoin alaluokkien ryhmittelyä niin, että sain muodostettua yläluokkia. Jokaisen tutkimuskysymyksen alle muodostui vielä ainakin yksi yhdistävä luokka. Aineistolähtöisessä analyysissä luokkia yhdistellään niin kauan, kun se ei enää ole mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Luokkia yhdistellään aina samankaltaisuuden perusteella eli yhteen sopivat luokat yhdistetään suuremmaksi luokaksi (Elo & Kyngäs 2007, 111). Tein aineiston analyysia pedagogisen dokumentoinnin osalta useampaan kertaan, jotta aineisto pystyttiin hyödyntämään kokonaan. Kaiken kaikkiaan yläluokkia muodostui kaikkiaan 20, ja ne olivat pedagogisen dokumentoinnin osalta esimerkiksi dokumentoinnin hyödyntäminen suunnittelussa ja arvioinnissa, toiminnan näkyväksi tekeminen ja pedagogisella dokumentoinnilla selkeä rooli. Yhdistäviksi luokiksi muodostuivat ryhmässä tapahtuva dokumentointi ja pedagogisen dokumentoinnin rooli sak-ajalla. Aineiston tarkempi luokittelu löytyy liitteestä 2.

## **4.5 Eettiset ratkaisut**

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yksi keskeinen tekijä hyvässä tutkimuksessa on eettinen sitoutuneisuus, joka ohjaa tutkimuksen tekemistä. Olen tätä

tutkimusta tehdessäni pohtinut koko ajan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja sitoutunut tutkimuksen tekoon. Tutkimuksen eettisyys liittyy vahvasti tutkimuksen laatuun (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni eettisiä ratkaisuja.

Olen tutkimusta tehdessäni noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Läpi tutkimuksen on noudatettu rehellisyyttä ja huolellisuutta. Tutkimusluvan hain (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6) Espoon kaupungilta helmikuussa 2020 hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan.

Jokainen kyselyyn vastaaja hyväksyi kyselyn alussa osallistumisensa tutkimukseen, joten kaikkien vastaajien osallistuminen on ollut vapaaehtoista, eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen eettisyyden kannalta on myös tärkeää ottaa huomioon, että osallistujat tietävät mistä tutkimuksessa on kysymys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tämän tutkimukseni tutkimuspyynnössä ja kyselyn alussa oli mukana pieni saatekirje, jossa kerroin mitä tutkimus koskee, millainen se on tarkoitukseltaan ja miksi tutkimuksen toteuttaminen tästä aiheesta on tärkeää.

Verkkokyselyn alussa kyselyyn vastaajien tuli vakuuttaa lukeneensa tietosuoja lomakkeet ennen kuin he pystyivät jatkamaan kyselyn täyttämistä. Verkkokyselyn alussa oli linkki, josta aukesi erilliseen selaimen tietosuojailmoitus ja lisäksi osallistujilta varmistettiin, että he ovat osallistumassa tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ymmärtävät, että voivat koska tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. Tutkimuseettisestä näkökulmasta onkin tärkeä avata tutkimuksen perustiedot ja tietosuojaratkaisut kyselyn alussa (Kuula 2015). Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja antoi myös kirjallisen hyväksynnän ennen kyselyn alkua omalle osallistumiselleen. Kuten Kuula (2015) toteaa, tärkeintä on osallistujan vapaaehtoinen osallistuminen sekä tutkimuksen aiheen tarkka informointi.

Kuulan (2015) mukaan verkkokysely on tutkimuseettisestä näkökulmasta selkeä, kun se toteutetaan niin, että osallistujat voivat itse harkitusti päättää mitä tietoja he haluavat tutkimuksen käyttöön antaa. Verkkolomakkeella aineistoa

kerättäessä osallistujilla siten on näissä asioissa aina päätösvalta, kuten tässäkin tutkimuksessa. Kyselylomakkeen laatimisen jälkeen, lomakkeen esitestaus muodostui tässä tutkimuksessa tärkeäksi vaiheeksi. Kuten Elo kollegoineen (2014, 4) toteaa, esitestaus on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Esitestauksen avulla pystyin kehittämään kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä vastaamaan paremmin tutkimuskysymyksiin ja samalla korjasin sitä vastaaja ystävällisemmäksi vähentämällä kysymysten määrää.

Tutkimukseen osallistuvia koskevat päätökset vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Elo ym. 2014, 6). Tutkimuksessani kyselyyn vastaajien vaadittiin työskentelevän opettajan varhaiskasvatuksessa, koska tutkimus käsitteli varhaiskasvatuksen opettajan sak-aikaa. Aineiston kerääminen muodostui lopulta tutkimuksessani haastavaksi ja, vaikka kyselyä tavoiteltiin montaa johtajaa ja opettajaa jäi aineisto lopulta melko pieneksi. Aineistossa oli kuitenkin havaittavissa saturaation piirteitä ja sitä voidaan pitää yhtenä luotettavuuden mittarina (Eskola & Suoranta 1998).

Avointen kysymysten analyysi ja ryhmittely voi olla haastavaa (Vilka 2007, 68). Erityisesti sisällönanalyysin yksi haasteista on luokkien muodostaminen, koska se vaikuttaa koko tutkimuksen tuloksiin (Hsieh & Shannon 2005, 1280). Tässä tutkimuksessani aineistoa oli tietyiltä osin hyvin haastavaa analysoida, koska kysymyksiin oli paikoin vastattu hieman eri tavoin ja esitetyllä kysymyksellä ei välttämättä saatu vastausta juuri haluttuun asiaan. Kyselylomakkeella aineistoa kerättäessä ei pysty esittämään tarkentavia kysymyksiä ja siten vastauksiin ja niiden ymmärtämiseen ei pystynyt vaikuttamaan. Näin ollen erityisesti pelkistysten muodostamisessa jouduin käyttämään paikoitellen myös omaa tulkintaani. Esimerkiksi pedagogista dokumentointia käsittelevässä osuudessa analyysi tehtiin useampaan kertaan ja pelkän sak-ajan pedagogisen dokumentoinnin lisäksi tarkasteluun otettiin lopulta myös ryhmätason dokumentointia.

Tutkimuksen raportti sisältää aineistositaatteja ja siksi jouduin pohtimaan tutkimuksen edetessä osallistujien tunnistamattomuutta. Aineiston sitaatit on nimetty numeroilla, joten mitään taustatietoja ei vastaajista ole yksilöllisesti

kerrottu. (Kuula 2015.) Kuulan (2015) mukaan tärkeintä aineistoa sitaatteja käytäessä on, ettei tunnistettava tieto ole leimaava tai häpeällistä, ja tähän tässä tutkimuksessa nojauduin. Tutkimus toteutettiin myös muuten anonyymisti ja ainoita taustatietoja, joita opettajilta kysyttiin, olivat koulutus, työvuodet opettajana ja minkälainen tämänhetkisen lapsiryhmän lasten ikäjakauma on. Kerättyä tutkimusaineistoa käytettiin vain tähän tutkimukseen ja tutkimuksen valmistuttua se hävitettiin asianmukaisesti.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensin tarkastelen millaisiin asioihin opettajat käyttävät sak-aikaa ja miten sak-aika toteutuu päiväkodin arjessa sekä millaisia merkityksiä sillä on ryhmän päivittäiseen arkeen. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään, millainen rooli pedagogisella dokumentoinnilla on opettajien sak-ajalla.

### 5.1 Sak-ajan tehtävät

Tämä luku keskittyy tarkastelemaan ensimmäistä tutkimuskysymystäni, miten varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät sak-aikaa. Sak-ajan käytössä näyttäytyi aineistossa kolme kokonaisuutta: varhaiskasvatuksen suunnittelutyö, varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja lapsiin kohdistuva suunnittelutyö.

#### 5.1.1 Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö

Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö korostui selvästi eniten opettajien vastauksissa. Suunnittelu näyttäytyi kolmenlaisena ja se koostui 1) varhaiskasvatustoiminnan suunnittelusta 2) varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisesta suunnittelusta ja arvioinnista sekä 3) varhaiskasvatuksen moniammatillisesta yhteistyöstä. Seuraavana esitetyssä taulukossa 1 kuvataan suunnittelutyön jäsentyminen opettajien kertomana.



TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö

Yhdistävä luokka	Yläluokat	Alaluokat
Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö	Varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen valmistelu ja suunnittelu</li> <li>• Ryhmän projektien suunnittelu</li> <li>• Varhaiskasvatuksen juhlien suunnittelu ja valmistelu</li> <li>• Tulevan kauden suunnittelutyö</li> </ul>
	Varhaiskasvatustoiminnan kokonaisvaltainen suunnittelu ja arviointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmävasun päivittäminen ja asioiden kirjaaminen</li> <li>• Varhaiskasvatuskokonaisuuden suunnittelu ja arviointi</li> <li>• Pienryhmätoiminnan suunnittelu</li> <li>• Koko päiväkodin tilojen aikataulutus ja suunnittelu</li> <li>• Toiminnan arviointi</li> <li>• Dokumentointi ja toiminnan näkyväksi tekeminen</li> </ul>
	Varhaiskasvatuksen moniammatillinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Päiväkodin opettajien pedagogiset palaverit</li> <li>• Toisen opettajan kanssa tapahtuva suunnittelutyö</li> <li>• Moniammatillinen yhteistyö</li> </ul>

### Varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu

Lähes jokainen opettaja oli toteuttanut varhaiskasvatustoiminnan ja esiopetuksen suunnittelua ja valmistelua sak-ajallaan. Suunnittelu sisälsi yksittäisten tuokioiden, kuten musiikkihetken tai liikuntahetken suunnittelua, mutta myös esiopetuksen ja esimerkiksi viskaritoiminnan suunnittelua. Suunnittelun ohella toiminnan valmistelu, kuten tavaroiden valmistelu tai askartelumallien testaus, oli tärkeää. Opettajien vastauksissa ilmeni, että sak-ajalla suunnitellaan tai valmistellaan myös paljon juhlia. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan, kuinka opettajat kertoivat käyttävänsä sak-aikaa toiminnan suunnitteluun.

”Tuokioiden suunnittelua/viikko ohjelman alustavaa suunnitelmaa.” (opettaja 4)

”Tämän lisäksi suunnittelen ryhmän toimintaa, mitä tehdään ja miten (kokoan tarvittavat välineet ja valmistelen toimintaa jne).” (opettaja 5)

”Opetussuunnittelu esiopetusta varten; materiaalin kokoaminen ja testaaminen” (opettaja 21)

Esimerkeistä käy ilmi, kuinka monipuolista suunnittelu oli. Se sisälsi paitsi yksittäisten tuokioiden suunnittelua, mutta myös koko ryhmän toiminnan suunnittelua. Opettajat käyttivät ryhmän suunnittelun ohella sak-aikaa toiminnan valmisteluun ja toiminnassa tarvittavien välineiden kokoamiseen.

Toiminnan ja tuokioiden suunnittelun lisäksi opettajat mainitsivat vastauksissaan projektien suunnittelun. Opettajat pystyivät sak-ajalla perehtymään halutun projektin aiheeseen ja suunnittelemaan projektin alkuun. Projekti prosessiin liittyi myös oppimisympäristön muokkaus ja suunnittelu lasten tarpeiden mukaan. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kertovat projektien ja oppimisympäristön suunnittelusta.

*”Viskareiden avaruusprojekti. Idea lähti lapsilta, olivat hyvin kiinnostuneita (tärkeä osa pedagogiikkaa on lasten osallistaminen). Tietoa etsittiin usein netistä ja tutkittiin kirjoja. Siispä idea kuukauden kestävästä projektista. Etsin netistä ensin pohjaa mistä aloittaa. Sen jälkeen mietin yksinkertaisia opetustuokioita mitä haluaisimme tuokioissa toteuttaa. Tuokiot alkoivat lyhyillä videoilla, jolla perehdyttiin aiheeseen. Sen jälkeen lasten kanssa keskusteltiin aiheesta ja tehtiin jokin tehtävä--.” (opettaja 11)*

*”-- olemme ronskilla kädellä ryhtyneet muokkaamaan oppimisympäristöjä. Joskus vähemmän on enemmän, niinpä karsimme lelujen määrää poistamalla käytöstä kaikki rikinäiset tavarat. Teimme eri leikkipisteisiin ns. tarjoumia, kotileikissä oli pöytä katettu ja nuket ympärillä syömässä, rakenteluleikissä oli junanrata koottuna asemineen ja junineen pyörillä varustetun alustan päälle.” (opettaja 12)*

Kuten edellisistä esimerkeistä käy ilmi, opettajat hyödynsivät lapsiryhmätyön ulkopuolista aikaa mahdollisuuden suunnitella suurempia projektikokonaisuuksia ja perehtyä laajemmin projektinkohteena olevaan aiheeseen, jotta aihetta on mahdollisuus toteuttaa lasten kanssa. Vaikka toiminta lähteekin lasten ideoista ja ajatuksista lapsilähtöisesti, opettajalla oli rooli projektin suunnitteluprosessissa ja tähän opettajat hyödyntävät sak-aikaansa. Oppimisympäristöjen muokkaaminen lasten kanssa vaatii sekin aina opettajan ajatustyötä ja pedagogisen näkemys. Suunnittelu kokonaisuudessaan oli monipuolinen kokonaisuus, jossa näkyi sekä yksittäisiä toimintatuokiosuunnitteluja ja valmisteluja, mutta myös suurempia projektikokonaisuuksia.

Muutama opettajista toi suunnittelussa myös esiin seuraavan kauden suunnittelutyön. Nämä opettajat kuvasivat, kuinka ovat valmiiksi suunnitelleet sak-

ajallaan seuraavan syksyn toimintaa ja osa oli alkanut valmistautua syksyyn, kuten seuraavasta esimerkistä näkyy.

”Olemme toisen opettajan kanssa suunnitelleet tulevaa syksyä ja sen tuomia viskarituokioita. Olemme suunnitelleet viikkokohtaisen ohjelman, ja syksyn ensimmäisille tuokioille jo tarkemman sisällön ja toiminnan.” (opettaja 18)

Edellä oleva esimerkki osoittaa, että sak-ajan suunnittelu sisälsi myös pidemmän aikavälin suunnittelua, kohdistuen esimerkiksi seuraavaan toimintakauteen. Eriyisesti seuraavan toimintakauden suunnittelu näkyi keväällä. Muutama opettaja toi esiin myös dokumentoinnin osana suunnittelua ja arviointia ja erityisesti toiminnan näkyväksi tekemisen kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

” Koko vuoden kestävän Leikki-projektin dokumentointi ja työstäminen näkyväksi.” (opettaja 10)

Esimerkistä nähdään kuinka erityisesti isompien projektien dokumentointi vie aikaa opettajalta. Niitä myös halutaan tuoda näkyviksi esimerkiksi vanhemmille. Projektit voivat sisältää monia eri aihekokonaisuuksia ja siksi niiden dokumentoinnin tärkeys korostuu. Seuraavaksi siirryn käsittelemään suunnittelua varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisen suunnittelun ja arvioinnin näkökulmasta.

### **Varhaiskasvatuksen kokonaisvaltainen suunnittelu ja arviointi**

Hieman yli puolessa opettajien vastauksista mainittiin ryhmävasu eli ryhmän oma varhaiskasvatussuunnitelma ja sen päivittäminen osana sak-aikaa. Sak-aikaa hyödynnettiin yleisesti suunniteltaessa päiväkodin ja ryhmän arkea, esimerkiksi miten päivästä tulee sujuva ja miten päiväkodin yhteisiä tiloja pystytään jakamaan. Seuraavat esimerkit kuvaavat ryhmävasun roolia ja päiväkodin yhteistä suunnittelua.

”Ryhmävasun päivittäminen on tärkeää ja teen sen usein suunnitteluajalla. Olemme ensin tiimin kanssa keskustelleet ryhmän toiminnasta ja toteutuksesta yhdessä tiimipalaverissa ja kirjaan nämä asiat myöhemmin ryhmävasuun. Kirjaukset voisi tehdä myös tiimipalaverin aikana, mutta en ole vielä opettanut itseäni toimimaan näin. Ryhmävasu on kaikkien tiimikaverideni nähtävillä, mutta sen päivitys on kuitenkin jäänyt minun tehtäväkseni. Kirjaan ryhmävasuun esim. meneillään olevat projektit (mitä aiheita niissä käsitellään, mistä projekti lähti liikkeelle, mitä olemme tehneet siihen liittyen yms). Päivitän myös ryhmän käytäntöjä eli sitä, miten toimimme lasten kanssa sekä yhdessä että yksilön tasolla (mitä keinoja on käytetty tietyn lapsen kanssa, onko tarvetta muuttaa, jos on niin miten jne). Ryhmävasussa näkyy, miten toiminta on muuttunut toimintakauden aikana, mistä on ollut hyötyä/ei, mitä toiminnassa on muutettu ja tehty eri tavalla ja onko siitä ollut hyötyä.” (opettaja 4)

”Aikataulun ja päiväkodin tilojen käytön suunnittelua ja aikataulutusta.” (opettaja 14)

Kuten ensimmäisestä esimerkistä käy ilmi, ryhmävasua kuvattiin koko ryhmän toiminnan suunnittelun perustaksi, jossa kaikki ryhmän toiminta on kirjoitettu auki. Opettajat kirjaavat omalla suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajallaan tärkeitä asioita koko ryhmän suunnittelusta ja toiminnasta yhteiseen ryhmävasuopimukseen. Asioista keskusteltiin ensin koko tiimin kesken ja sitten opettajat kirjasiivat sovitut asiat. Koko päiväkodin aikataulutuksessa ja suunnittelussa joudutaan huomioimaan yhteisten tilojen, kuten liikuntasalien ja ruokaloiden käyttö ja eri ryhmässä työskentelevät opettajat joutuvat aikatauluttamaan tiloissa tapahtuvaa toimintaa, jotta toiminta olisi sujuvaa. Ryhmätasolla sak-aikaa käytetään myös pienryhmien suunnitteluun ja aikataulutukseen, kuten seuraavissa esimerkeissä näkyy.

”--pienryhmien kokoonpanoon ja toiminnan suunnitteluun, mitä ja miten pienryhmät toimivat ja missä tiloissa.” (opettaja 22)

”Olen huomannut, että mitä paremmin olen suunnitellut esim. miten lapset jaetaan pienryhmiin, sitä helpompaa lapset on motivoida.” (opettaja 20)

Esimerkeistä voidaan huomata, kuinka pienryhmien suunnittelulla on iso vaikutus koko ryhmän toimivuuteen ja päivän sujuvuuteen. Sak-ajalla opettajilla on mahdollisuus tarkasti pohtia ja suunnitella pienryhmien kokoonpanot sekä niiden toiminta eri ryhmän tiloissa helpottaen siirtymää. Valmiiksi pohditut ryhmät rauhoittavat ja tuovat selkeyttä ryhmän arkeen lapsille ja aikuisille. Toisessa esimerkissä korostuu myös pienryhmien suunnitteluntärkeys lasten motivoimisessa toimintaan ja itse toiminnassa. Näin lasten osallisuuden hyödyntäminen on helpompaa toiminnassa. Seuraavaksi käsittelen opettajien moniammatillista yhteistyötä ja siinä tapahtuvaa suunnittelua.

### **Varhaiskasvatuksen moniammatillinen yhteistyö**

Sak-ajalla toteutettiin opettajien yhteissuunnittelua ja pedagogisia palavereita. Päiväkodissa tapahtuvat opettajien yhteiset pedagogiset palaverit laskettiin sak-aikaan, koska niiden katsottiin olevan antoisia suunnittelun, arvioinnin ja

kehittämisen näkökulmasta. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kertovat pedagogisista palavereista.

”Sak-aikaa käytetään myös noin kaksi kertaa kuussa olevaan opettajien pedagogiseen tiimiin noin 90 min.” (opettaja 6)

”talon yhteinen peda-palaveri: syksyn lapsiryhmäjako.” (opettaja 3)

Edellisten esimerkkien mukaan päiväkodin yhteisiä pedagogisia palavereja on kerran tai kaksi kuussa ja ne kestävät kerrallaan noin 90 min. Niissä opettajat pohtivat koko talon pedagogisia ratkaisuja, kuten keväisin seuraavan syksyn lapsiryhmäjakoja. Pedagogisissa palavereissa on paikalla kaikki opettajat ja niitä hyödynnetään myös talon yhteissuunnitteluun, jos mahdollista.

Ryhmässä, joissa on useampi opettaja, opettajat toteuttivat myös yhdessä suunnitteluprosessia eli toteuttivat ainakin osittain sak-aikaa samaan aikaan. Vastauksissa ilmeni myös, että opettajat suunnittelevat yhteissuunnittelua ryhmärajojen yli, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

:”yhteissuunnittelua viereisen pienten ryhmän open kaa: yhteistä toimintaa” (opettaja 3)

”Yhteissuunnittelu tai konsultointi muiden opettajien, veo:n tai kiekun kanssa.” (opettaja 10)

Esimerkkien mukaan yhteissuunnittelun avulla pystyttiin toteuttamaan yhteistä toimintaa toisen ryhmän kanssa ja näin hyödyntämään useamman opettajan ammattitaitoa pedagogisessa toiminnassa. Jälkimmäinen esimerkki näyttää myös, kuinka sak-aikaa käytettiin moniammatillisiin tapaamisiin, kuten puheterapeuttien, varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja muiden yhteistyökumppaneiden konsultointiin sekä yhteistyöhön. Näissä tapaamisissa suunnittelua tapahtui yli ammattiryhmien ja suunnitteluun saatiin uutta näkökulmaa. Seuraavassa luvussa tulosten käsiteltävä aihe muuttuu suunnittelusta opettajan lisävastuiden ja ammatillisen kehittymisen rooliin sak-ajalla.

### 5.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja ammatillinen kehittyminen

Toisen, laajan kokonaisuuden opettajien sak-ajan sisällöissä muodostivat varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja ammatillinen kehittyminen. Nämä koostuivat opettajan lisävastuiden mukana tulevista töistä, opettajan oman työn suunnittelusta, kehittämisestä ja itsereflektiosta sekä varhaiskasvatuksen arjen hoitamisesta. Seuraava taulukko hahmottaa tätä kokonaisuutta.

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja ammatillinen kehittyminen.

Yhdistävä luokka	Yläluokat	Alaluokat
Varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja ammatillinen kehittyminen	Opettajan lisävastuiden mukana tulevat työt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varajohtajan työt</li> <li>• Perustyön lisänä olevien vastuiden hoitaminen</li> <li>• Esimiehen määräämät tehtävät</li> </ul>
	Opettajan oman työn suunnittelu, kehittäminen ja itsereflektio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uusiin materiaaleihin perehtyminen</li> <li>• Opettajan oman ammattitaidon kehittäminen</li> <li>• Oman suunnittelutyön suunnittelu</li> <li>• Aikuisten toiminnan arviointi</li> </ul>
	Varhaiskasvatuksen arjen hoitaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sähköpostiasioiden hoitaminen</li> <li>• Varhaiskasvatuksen arkityöhön liittyvine asioiden hoitaminen</li> <li>• Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö</li> <li>• Uusien materiaalien tuottaminen</li> </ul>

#### Opettajan lisävastuiden mukana tulevat työt

Opettajat kertoivat vastauksissaan sak-aikaa kuluvan perustyön lisänä oleviin tehtäviin, kuten varajohtajan töihin ja muiden lisävastuiden hoitamiseen. Lisävastuina opettajat kertoivat olevan työvuorojen suunnittelua, tieto- ja viestintätekniikasta vastaavan tehtäviä sekä ruokatilausten tekemistä. Esimieheltä voi opettajien mukaan tulla muitakin lisävastuita ja ohjeistusta, joiden hoitaminen on akuuttia ja ne hoidetaan sak-ajalla. Etenkin varajohtajana toimivat opettajat kertoivat oman sak-aikansa kuluvan usein päiväkodin yhteisten asioiden hoitamiseen ja kiireellisiin arjen tehtäviin. Seuraavat esimerkit kuvaavat näitä muita lisävastuita, joita opettajilla työssään on.

”Omasta sak-ajastani kuuluu valitettavasti osa päiväkodin yhteisten asioiden (esim. työvuorojärjestelyt, korjaustilauksen tekeminen, tiedotusasiat) hoitoon, koska toimin päiväkodissa myös varajohtajana.” (opettaja 27)

”Työvuorojen tekoa.” (opettaja 4)

”TVT-vastaavalle kuuluvia tehtäviä, kuten laitteiden inventointia yms.” opettaja 10)

Kuten esimerkit osoittavat opettajien lisävastuut ovat hyvin moninaisia ja sak-aikaa hyödynnetään paljon myös muuhun kuin suunnitteluprosessiin. Varajohtajuus lisävastuuna on aikaa vievä kokonaisuus ja lapsiryhmätyön ulkopuolinen aika kuluu pitkälti päiväkodin asioiden hoitamiseen. Työvuorojen suunnittelu ja tieto- ja viestintäteknologiavastaavan työt kuluttivat samoin opettajien sak-aikaa, sillä myös näitä vastuita jouduttiin hoitamaan akuutisti silloin kun olisi opettajan oman pedagogisen suunnittelun mahdollisuus.

### **Opettajan oman työn suunnittelu, kehittäminen ja itsereflektio**

Opettajat suunnittelevat omaa työtään, jotta pystyvät suunnittelemaan, arvioimaan ja kehittämään toimintaa. Vastauksissa sak-aikaa käytettiin oman työn suunnitteluun eli tulevien sak-aikojen suunnitteluun ja tiimipalaverin muistion pohtimiseen. Seuraavat esimerkit kuvaavat opettajien omantyön suunnittelua.

”sak-aikojen suunnittelu ryhmäkalenteriin kuukaudeksi eteenpäin.” (opettaja 3)

”--tiimipalaverien asioiden valmisteluun ja keskusteluaiheiden ylöskirjaamiseen valmistelen tiimissä käsiteltäviä asioita.” (opettaja 7)

Edellisissä esimerkeissä näkyy opettajien suunnittelutyön suunnittelu, eli miten opettajat luovat suunnitteluprosessille mahdollisuuksia ryhmän arjessa. Sak-ajat tulee olla merkittynä kalenteriin ja työvuoroihin, jotta ko. aika mahdollistuu. Opettaja on tiiminsä pedagoginen johtaja ja näin ollen tiimipalaverin vetovastuu kuuluu opettajan työnkuvaan. Sen suunnittelu mahdollistaa tehokkaan palaveriajan ja tarvittavien asioiden käsittelyn. Tiimipalaverit ovat mahdollisuuksia keskustella koko tiimin kesken ryhmää koskevista asioista.

Opettajat kertoivat vastauksissaan, että sak-ajalla on mahdollisuus tutustua rauhassa uusiin materiaaleihin ja välineisiin, kuten Blueboot-oppimisrobottien toimintaa. Opettajilla oli mahdollisuus tutustua alan ajankohtaisiin asioihin,

toisinaan lukea ammattikirjallisuutta ja jakaa tietoa muiden opettajien kanssa esimerkiksi keskustelemalla. Seuraavat esimerkit tuovat esiin, kuinka opettajat hyödyntävät sak-aikaa uuden opetteluun ja itsensä kehittämiseen.

”BlueBootien käytön opetteluun (johon normaali suunnitteluajan puitteissa ei olisi ollut aikaa)” (opettaja 7)

”Työhyvinvointiin liittyvät tehtävät; keskusteluhetket työyhteisön kanssa.” (opettaja 22)

”itsensä kehittämistä: pienten lasten pedagogiikkaan perehtymistä.” (opettaja 3)

Edellisissä esimerkeissä näkyy vahvasti itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen. Se on läsnä opettajat työssä koko ajan ja erityisesti sak-aika mahdollistaa siihen paneutumisen ja sitä kautta kehittämisen.

### **Varhaiskasvatuksen arjen hoitaminen**

Sak-aikaa käytettiin myös päiväkodin arjen asioiden hoitamiseen. Opettajat kertoivat päivittäin hoitavansa sähköpostiasiat ja välillä niiden hoitaminen osuu sak-ajalle. Samoin monet ryhmän liikkuvat asiat hoidettiin aikana, jolloin opettajalla olisi mahdollisuus suunnitella, arvioida ja kehittää toimintaa. Liikkuvia asioita olivat retkien varaaminen tai kirjaston kanssa tehtävä yhteistyö. Opettajat tuottivat uusia materiaaleja ryhmän arkeen sak-ajalla, kuten kuvamateriaalia. Monissa vastauksissa tuli ilmi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja heidän tiedottamisensa. Seuraavissa esimerkeissä opettajat avaavat vanhempien kanssa hoidettavia asioita.

”Tämän lisäksi teen yhteistyötä vanhempien kanssa lähettämällä heille sähköpostitse esim. kuukausikirjeitä sekä muuta infottavaa asiaa.” (opettaja 5)

”Viikkokirjeiden lähetykset huoltajille, jolloin huoltajat ovat tietoisia sekä toteutuneesta että tulevasta toiminnasta.” (opettaja 8)

Esimerkeistä voidaan huomata, miten vanhempien kanssa tehtävä tiedotus ja yhteydenpito vievät päivittäin opettajien sak-aikaa. Tiedottamisen kautta varhaiskasvatuksen arjen tapahtumia pystytään kertomaan vanhemmille ja he tietävät, mitä milloinkin ryhmässä tapahtuu. Isompina kokonaisuuksia opettajat



kirjoittavat kuukausikirjeitä ja viikkokirjeitä, joissa vanhemmille pystytään avaamaan tarkemmin toiminnan toteutumista, arviointia ja kehittämistä.

### 5.1.3 Lapsiin kohdistuva suunnittelutyö

Lapsiin kohdistuva työ muodosti kolmannen kokonaisuuden opettajien sak-ajan käytössä. Tämä osio koostui lasten dokumenteista sekä lasten havainnoinnista ja yksilöllisestä suunnittelusta.

TAULUKKO 3. Lapsiin kohdistuva suunnittelutyö.

Yhdistävä luokka	Yläluokat	Alaluokat
Lapsiin kohdistuva suunnittelutyö	Lasten dokumentit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat</li> <li>• Dokumentit lapsista muille yhteistyötahoille</li> </ul>
	Lasten havainnointi ja yksilöllinen suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lasten asioiden yksilöllinen suunnittelu ja kirjaaminen</li> <li>• Lasten havainnointi ja arviointi</li> </ul>

Opettajat käyttivät ison osan sak-ajastaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien suunnitteluun sekä kirjaamiseen. Moni opettaja kertoi hoitavansa suunnitelmakeskusteluun valmistautumisen ja mahdollisesti kirjaamisen sak-ajalla. Osa opettajista kertoi joutuvansa järjestämään keskusteluja suunnittelu-, kehittämis- ja arviointiajan puitteissa. Varhaiskasvatussuunnitelman keskusteluihin valmistautumista opettajat kuvailivat lasten havainnointien kirjoittamisena muistiin ja aikaa kului myös lapsen toimintaa ja vahvuuksia pohtiessa. Toimintakauden alussa syksyisin opettajat kertoivat vasuihin menevän ison osan sak-ajasta, kuten seuraavien esimerkin kautta nähdään.

”Syksyllä suurin osa sak ajasta menee vasujen kirjaamiseen. Ryhmässä on 15 lasta ja koska olen ryhmän ainut opettaja, niin vasuihin menee suhteessa paljon aikaa.” (opettaja 5)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksen opetussuunnitelmat ovat varhaiskasvatuksen toiminnan perusta ja siksi, kuten edellä olevista esimerkeistä näkyy, niihin käytetään paljon sak-aikaa. Erityisesti ainoana opettajana ryhmässä toiminen aiheuttaa sen, että opettajalta menee erityisesti syksyisin toimintakauden alussa paljon aikaa lasten dokumentteihin ja niiden kirjaamiseen.

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien lisäksi lapsista täytetään monille varhaiskasvatuksen yhteistyötahoille erilaisia dokumentteja. Esimerkiksi pedagogisia arvioita erikoissairaanhoidon tai neuvolaan tiettyyn ikään liittyviä kuvauksia, kuten seuraavasta esimerkistä voi huomata.

*”Aikaa saatan käyttää myös vasu ja hyve4 papereiden täyttöön ja keskustelujen miettimiseen.” (opettaja 12)*

Uusien dokumenttien kirjoittamiseen menee opettajalta työaikaa, vaikka lomakkeita voidaan täyttää jo kirjattujen lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien avulla. Samalla opettajat tekevät yksilöllistä havainnointia ja kirjausta lapsesta.

## **5.2 Sak-aika päiväkodin arjessa**

Tässä luvussa tarkastelen toista tutkimuskysymystäni. Ensin käsittelen, miten sak-aika toteutuu päiväkodin arjessa ja minkälaiset tekijät ovat sen toteutumisen haasteita. Sen jälkeen avaan millaisen merkityksen opettajat antavat sak-ajalle omassa työssään.

### **Sak-ajan toteutuminen päiväkodin arjessa**

Sak-ajan järjestämisajankohdalla oli vastauksissa paljon vaihtelua. Iso osa opettajista kertoi suunnitteluajan sijoittuvan yleensä kello 12-14 välille eli yleisesti lasten lepohetken ajalle. Seuraavissa esimerkeissä on nähtävissä opettajien ajatuksia sak-ajan ajankohdasta työpäivän aikana.

*”Yleensä iltpäivisin. Oman aamuvuorossa lasten kanssa tehdyn työn päätteeksi en palaa enää lapsiryhmään, vaan jään tekemään sak-aikaan kuuluvia töitä.” (opettaja 17)*

"esiopetusajan ulkopuolella eli klo 12.30 jälkeen, vaihtelee viikoittain ja päivittäin, iltpäivällä pääsääntöisesti." (opettaja 26)

Kuten esimerkeistä voidaan huomata, opettajan ajalle ei ole tiettyä kaavaa, koska sitä toteutetaan, vaan se voi vaihdella viikoittain ja tarpeen mukaan. Muutama opettaja kertoi suunnittelevansa aamuvuoroissa aina lounaan jälkeen, jolloin ryhmään ei enää lounaan jälkeen palata ja tällöin sak-ajalle saa rauhan, koska ryhmässä ei odoteta opettajan palaavan enää lapsiryhmätyöhön päivän aikana. Eniten opettajien suunnittelua tapahtui lasten päivälevon aikaan kello 12-14, jolloin vaikutus lasten kanssa toimimiseen on kaikista pienin. Tähän aikaan ryhmässä pystytään parhaiten toimimaan pienemmällä aikuismäärällä ja opettajan pedagogista tietämystä tarvitaan vähiten. Muutamassa vastauksessa tuli myös esiin lasten aamu-ulkoilun aikaan tapahtuva suunnittelu, "Aamupäivisin ulkoilun aikaan sekä lepoa hetki puolen päivän aikaan" (opettaja 19).

Sak-ajan ajankohtaan vaikuttivat opettajien vastauksissa työvuorojärjestelyt ja ryhmän yleinen toiminta sekä se, koska opettajaa tarvittiin eniten lapsiryhmässä. Jokainen ryhmä ja opettajat pystyivät itse vaikuttamaan siihen, koska sak-aikaa toteutettiin, mikä mahdollistaa, että ryhmä pystyy valitsemaan itselleen sopivan ajankohdan.

Sak-ajan pituudessa oli vastauksissa paljon vaihtelua. Vastauksien perusteella opettajien ajat vaihtelivat 30 minuutista 3 tuntiin kerta kestoiltaan. Pääsääntöisesti opettajat kokivat, että heidän suunniteltu sak-aikansa toteutuu arjessa usein, mutta ei aina kun se oli merkattuna työvuoroluetteloon. Opettajien sak-aika toteutui aina 3,9% vastaajista ja 61,5 % opettajista koki, että aika toteutuu usein. 26,9% prosenttia kertoi sen toteutuvan joskus ja harvoin vain 7,7 %. Kuukaan vastaajista ei kokenut sak-ajan jäävän aina toteutumatta. Suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin varattavan ajan toteutumisen haasteiksi osoittautui kuitenkin selkeästi kolmenlaisia syitä. Niitä olivat resurssien puute, muut pakolliset työt ja ohjeistuksen puute.

## TAULUKKO 4. Sak-ajan haasteet.

Yhdistävä luokka	Yläluokat	Alaluokat
Sak-ajan haasteet	Resurssien puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Henkilökunnan poissaolot</li> <li>• Tilojen ja tekniikan puute</li> <li>• Kahden opettajan sak-ajan ajallinen määrä</li> </ul>
	Muut pakolliset työt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pakolliset kokoukset</li> <li>• Muiden tärkeämpien asioiden hoitaminen</li> <li>• Ryhmässä tarvitaan opettajaa</li> </ul>
	Ohjeistuksen puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaikeus irrottautua lapsiryhmätyöstä</li> <li>• Esimiehen heikko ohjeistus</li> </ul>

Eniten opettajien vastauksissa mainittiin resurssien puutteesta. Erityisesti henkilökunnan poissaolot vaikuttivat sak-ajan toteutumiseen, koska sijaista ei saatu. Poissaolosta johtuen oli mahdotonta poistua lapsiryhmän ulkopuolisiin töihin, kuten seuraavista esimerkeistä voidaan huomata.

”Eniten siitä, jos talon henkilökuntaa on poissa, niin ei pääse pitämään suunnittelua.” (opettaja 13)

”Päiväkodin arjen tilanteiden muutoksista, esim. työntekijöiden sairaspöissaolot.” (opettaja 19)

Esimerkkien mukaan arjen tilanteiden muutokset vaikuttavat suuresti opettajien sak-ajan toteutumiseen. Opettajat joutuivat joustamaan, mikäli henkilökuntaa puuttuu eikä lapsiryhmästä poistuminen ole mahdollista aikuisten vähäisen määrän vuoksi. Lapsiryhmätyö ja lasten turvallisuus koettiin tärkeämmäksi, kuin opettajan sak-aika.

Rauhallisten tilojen ja tietokoneiden puute tuli esiin useissa opettajien vastauksissa. Opettajat kertoivat, ettei päiväkodissa ollut tilaa, jossa ei tulisi häiriöitä ja keskeytyksiä sekä tietokoneita ei riittänyt kaikille sillä hetkellä tarvitseville. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kuvaavat näitä tilanteita.

”Rauhallista työskentelytilaa ei ole tai kaikki läppärit ovat käytössä.” (opettaja 7)

”Lisäksi samassa tilassa suunnittelee useampi opettaja, joten tarpeellista rauhaa ei välttämättä suunnittelulle löydy.” (opettaja 6)

Edellä olevista esimerkeissä nähdään, kuinka mahdollisuus sak-ajan onnistuneeseen toteutukseen voi vaikeutua hyvin paljon tilojen ja laitteiden vuoksi. Lisäntyvissä määrin suunnitteluprosessiin liittyviä tehtäviä tehdään tietokoneella ja siksi tietokoneiden ja muiden tietoteknisten välineiden saatavuus mahdollistaa opettajien suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä.

Kahden opettajan ryhmissä sak-aika koettiin haastavana sen ajallisen määrän vuoksi, koska molemmille opettajille kuului useampi tunti viikossa lapsiryhmän ulkopuolista työaika. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kertovat suuren sak-ajan määrästä ja sen haasteista kahden opettajan ryhmissä.

”Ryhmässäni on kaksi opettajaa, joten molempien yhteenlaskettu sak-aika on hyvin pitkä aika viikosta.” (opettaja 6)

”Ryhmässä kaksi opettajaa, ja hoitajan ollut vaikea sitoutua mahdollistamaan sak-aika opettajille.” (opettaja 18)

Sak-aikaa on ryhmissä haastavaa järjestää opettajille, kun opettajat puuttuvat vuorotellen lapsiryhmästä ja sillä aikaa lapsiryhmässä toimintaan pienemmällä aikuismäärällä. Yhteensä kahden opettajan sak-aika on viikossa noin 10 tuntia, vaikka osan ajasta opettajat työskentelevät yhdessä.

Päiväkodeissa opettajilla on muitakin pakollisia töitä lapsiryhmätyön ja sak-ajan lisäksi. Vastauksissa opettajat kertoivat, kuinka kyseisellä ajalla hoidetaan muita tärkeämpi töitä, jotka on pakko saada hoidettua. Myös ryhmässä voidaan tarvita opettajaa esimerkiksi lepohtokellä tai haastavan lapsen kanssa ja tällöin sak-ajalle lähteminen on mahdotonta. Aika voi peruuntua pakollisten päiväkodin tai muiden tahojen kokousten takia ja uutta aikaa voi olla vaikea jo valmiiksi suunnitellussa arjessa löytää.

”Aikataulumuutokset (palaverit ym.) aiheuttaa sen, ettei ehdi pitää sak-aikaa (kalenterista ei löydy toista vapaata aikaa)” (opettaja 13)

”On paljon erilaisia hommia ja on pakko priorisoida kiireellisimmät. Usein esimerkiksi materiaalien askarteluun kuluu yllättävän paljon aikaa.” (opettaja 10)

Kuten edellisistä esimerkeistä havaitaan, sak-aika jää joskus monien muiden töiden alle ja myös muita tehtäviä priorisoidaan ajan ohitse. Palaverit ja muut aikataulu muutokset vaikuttavat siihen, etteivät opettajat pysty mahdollistamaan

itselleen sak-aikaa, vaikka lapsiryhmätyöstä poissaolo olisi mahdollista. Esimerkeissä näkyy myös opettajien oman työtehtävien priorisointi, jolloin jokainen opettaja tekee ensimmäisenä ne työt, jotka hän kokee toiminnan kannalta tärkeimmiksi. Seuraavassa esimerkissä näkyy opettajan oman toiminnan ja ajattelun vaikutus siihen, kuinka sak-aikaa pystytään toteuttamaan.

”En osaa irrottautua lapsiryhmästä riittävän hyvin.” (opettaja 16)

Edellä esitetystä esimerkistä nähdään, kuinka opettajan voi olla vaikea irrottautua lapsiryhmätyöstä muihin työtehtäviin. Opettaja kokee lapsiryhmätyön päätyökseen ja muihin työtehtäviin irrottautuminen voi olla haastavaa.

### Sak-ajan toteutuminen ja merkitys

Sak-ajan toteutuminen ja merkitys ryhmän päivittäisessä arjessa muodostui opettajien vastauksissa kolme teemaa: ryhmän aikuisten välinen toiminta, vaikutus varhaiskasvatuksen pedagogiseen arkeen ja opettajan työnhallinta. Seuraavana esitetty taulukko 5 kokoaa nämä teemat.

TAULUKKO 5. Sak-ajan toteutuminen ja merkitys.

Yhdistävä luokka	Yläluokat	Alaluokat
Sak-ajan toteutuminen ja merkitys	Ryhmän aikuisten välinen toiminta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sak-ajan ajankohdan sopiminen tiimissä</li> <li>Aikuisten määrä ryhmässä pienempi sak-aikana</li> </ul>
	Vaikutus varhaiskasvatuksen pedagogiseen arkeen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Helpottaa varhaiskasvatuksen arkea</li> <li>Mahdollistaa suunnittelun ja laadukkaan toiminnan</li> </ul>
	Opettajan työnhallinta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Varhaiskasvatuksen opettajan oma työnhallinta</li> <li>Rauhallinen hetki tehdä kirjallisia töitä</li> </ul>

Opettajien vastauksissa näkyi ryhmän aikuisten välinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Sak-aikana aikuisten määrä lapsiryhmässä on luonnollisesti pienempi, koska yksi sen aikuisjäsenistä on muissa tehtävissä. Seuraavassa esimerkissä havainnollistuu tiimin kommunikointi ja vuorovaikutus.

”Sanoitan ääneen joka päivä, kun on sak-aikaa, milloin olen irti ryhmästä”. (opettaja 3)

”Lastenhoitajaa ärsyttää, kun olen poissa ryhmästä. Ja tietenkin kun yksi ihminen poistuu ryhmästä niin muilla on painavempi taakka. Henkilökunta kun on mitoitettu niin, että kaikki olisivat koko ajan paikalla. —” (opettaja 25)

Ensimmäisessä esimerkissä näkyy, kuinka opettajan mukaan sak-ajan sanoittamisen muille tiimin jäsenille olevan tärkeää ja sen, että muut jäsenet tietävät, koska sak-aika toteutuu. Näin koko henkilöstö pystyy suunnittelemaan omaa toimintaansa. Toinen esimerkki tuo esiin haastavamman asian, kun tiimin sisällä opettajan ryhmätyön ulkopuolinen aika koetaan epäreiluksi toiminnaksi, jolloin muu ryhmä hoitaa suuremman vastuun lapsiryhmän arjesta. Sak-ajalla on suuri vaikutus koko ryhmän tiimin toimintaa, kuten seuraavien esimerkkien avulla voidaan huomata.

”Ryhmän lastenhoitaja on paljon lasten kanssa itsekseen avustajan kanssa, sillä aikaa kun molemmat ryhmän opettajat suunnittelevat.”(opettaja 6)

”Kyllähän se on haastavampaa muulle tiimille, jos on kaikki lapset tai suurin osa paikalla. eikä se tarvi olla ku ne tietyt erityistarpeiset lapset paikalla (joita on lähes 1/3 ryhmästä), niin siinä tarvisi kyllä koko tiimin vahvuuden käyttöön.”(opettaja 10)

Esimerkeistä voidaan huomata, kuinka opettajat kokevat heidän sak-aikansa kuormittavan muita tiimin jäseniä, koska lapsiryhmätyössä toimitaan vähemällä henkilöstöllä opettajan ollessa muissa tehtävissä. Sak-aika ryhmässä on opettajien mukaan lähinnä lasten valvomista, eikä niinkään pedagogisesti suunniteltua varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen lapsiryhmien toiminta on suunniteltu niin, että koko ryhmän aikuiset ovat läsnä lapsiryhmässä.

Opettajat pitivät kuitenkin vastauksissaan sak-ajan merkitystä ryhmän arjen toiminnan kanssa todella tärkeänä. Sak-aika mahdollistaa opettajien mukaan laadukkaan toiminnan ja opettajilla on tällä ajalla mahdollisuus luoda perusta toiminnalla suunnittelulle sekä toteutukselle. Opettajien vastauksissa näkyi myös suunnittelun vaikutus lasten toimintaan ja siihen, miten se helpottaa lasten toimimista arjessa. Seuraavien esimerkkien avulla voidaan huomata, kuinka tärkeä rooli sak-ajalla on ryhmän pedagogisessa toiminnassa ja arjessa.

”Jos asioita ehtii kunnolla suunnitella, on arki huomattavasti helpompaa ja lapset ovat paremmin mukana toiminnassa.” (opettaja 9)

"Päivittäinen arki kärsii, jos sak-aikaa ei ole. Tarkka suunnittelu jää vähälle, joten toimintaa ei silloin ole tarkasti suunniteltu, toteutettu ja niin ollen arviointikin on epätarkkaa. (opettaja 12)

Esimerkeistä nähdään, kuinka opettajilla on aikaa pohtia pienryhmien toteutusta ja toiminnan sekä arjen toteutus kokonaisuutena on helpompaa. Opettajien vastauksissa näkyi myös suunnittelun vaikutus lasten toimintaan ja siihen, miten se helpottaa lasten toimimista arjessa. Sak-aika mahdollistaa opettajien mukaan kehittämisen ja arvioinnin pitkäjänteisesti. Ilman sak-aikaa arvioinnin rooli jäisi opettajien mukaan hyvin vähäiseksi, koska arjessa ajan löytäminen sille on haastavaa.

Sak-ajalla on suuri merkitys myös opettajan omaan työhön ja työnhallintaan. Vastauksien mukaan opettajat pysyivät paremmin työtehtävissään ajan tasalla ja pystyivät hallitsemaan omien töidensä hoitamista, kun sak-aika toteutui. Kuten seuraavien esimerkkien avulla voidaan havaita.

"Erittäin tärkeä! Jos sakaikaa ei ole tarpeeksi, suunnittelut ja muut jäävät kotihommiksi." (opettaja 16)

"Lasten asiakirjojen kirjaaminen on pysynyt paremmin aikataulussa." (opettaja 14)

Kuten edellisistä esimerkeistä käy ilmi, sak-aika mahdollistaa opettajalle oman rauhallisen hetken tehdä kirjallisia tehtäviä, jotka kuuluvat oleellisena osana opettajan työnkuvaan. Opettajat ehtivät ryhmän ulkopuolisella ajalla tehdä heidän työnkuvaansa vaadittavat työt töissä, eikä töitä ei tarvinnut tehdä kotona työpäivän jälkeen. Oma työssäjaksaminen helpottui, kun lapsiryhmän ulkopuolisille tehtäville oli määrätty oma aika. Opettajat pystyivät tekemään työtehtävät rauhassa loppuun ja valmiiksi, mikä helpotti aikataulussa pysymistä esimerkiksi syksyisin lasten yksilöllisten opetussuunnitelmien kirjaamisen aikaan. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kuvaavat sak-ajan merkitystä työssäjaksamiseen ja tärkeyteen.

"Todella suuri, se varmistaa laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteutumisen, se vaikuttaa työssä jaksamiseen" (opettaja 25)

"Kyllä se nähdään tärkeänä, näen sen itse tärkeänä ja muut näkevät myös. Se on ainoa hetki päivässä, kun pystyn rauhassa keskittymään ryhmän asioihin ja tekemään vaaditut kirjalliset työt." (opettaja 24)



Opettajien työssäjaksaminen ja työn tärkeäksi kokeminen ovat yksi keskeinen tekijä opettajan hyvinvoinnissa ja alalla pysymisessä. Sak-aika mahdollistaa opettajan keskittymisen omaan työhön ja työnkuvaan kuuluvien velvollisuuksien hoitamisen.

### 5.3 Pedagoginen dokumentointi opettajan työssä

Pedagoginen dokumentointi näyttäytyy opettajan työssä monella tavalla ja sen rooli sak-ajalla oli opettajien vastauksissa vaihteleva. Dokumentointi näyttäytyi tulosten mukaan kolmella tavalla: rooli vähäinen sak-ajalla, selkeä rooli sak-ajalla ja koko ryhmän toteuttama pedagoginen dokumentointi. Seuraava taulukko havainnollistaa nämä kyseiset teemat ja sitä seuraavissa kappaleissa siirryn esittelemään pedagogiseen dokumentointiin liittyviä tuloksia tarkemmin.

TAULUKKO 6. Pedagoginen dokumentointi opettajan työnkuvassa.

Yhdistävä luokka	Yläluokat	Alaluokat
Pedagoginen dokumentointi opettajan työnkuvassa	Pedagogisen dokumentoinnin rooli vähäinen sak-ajalla	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opettajalle pedagoginen dokumentointi ei ole tärkeä työtehtävä</li> <li>Dokumentointia tapahtuu koko ajan kaikissa ryhmän työtehtävissä</li> <li>Dokumentoinnin haasteet ryhmätasolla</li> </ul>
	Pedagogisella dokumentoinnilla selkeä rooli sak-ajalla	<ul style="list-style-type: none"> <li>Halu oppia hyödyntämään pedagogista dokumentointia arjessa</li> <li>Pedagogisen dokumentoinnin rooli pitäisi olla suurempi</li> <li>Tärkeä rooli pedagogisessa suunnitteluprosessissa ja vasu-työskentelyssä</li> </ul>
	Koko ryhmän toteuttama pedagoginen dokumentointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lapsihavainnointi yhdessä</li> <li>Toiminnan näkyväksi tekeminen</li> </ul>

Seuraavissa esimerkeissä kuvataan vastauksia, joissa pedagogisen dokumentoinnin rooli on vähäinen opettajien sak-ajalla. Dokumentointia tehtiin ryhmän arjessa koko ajan ja opettajien vastauksien mukaan se on koko tiimin vastuulla. Osa opettajista koki erityisesti dokumentoinnin kirjaamisen turhana ja aikaa vievänä

lisätehtävänä. Ajanpuute ja iso työ määrä sekä muiden asioiden priorisointi vähensivät selvästi pedagogisen dokumentoinnin roolia. Opettajat kertoivat, että pedagogista dokumentointia tehdään, jos muilta töiltä aikaa jää, mutta sitä ei koettu sak-aikana kovinkaan tärkeäksi. Osa myös kertoi se sulautuvan yhteen muiden työtehtävien kanssa ja eivät siksi kokeneet sitä yksittäisenä kokonaisuutena tärkeäksi. Seuraavat esimerkit havainnollistavat pedagogisen dokumentoinnin roolin vähäisyyttä opettajan sak-ajalla.

”Hyvin pieni. Olen niin kauan tehnyt tätä työtä, että toiminnan kehittäminen ja lasten tarpeiden huomaaminen tapahtuu arjen lomassa, ei kirjaamalla niitä muistiin.” (opettaja 7)

”Hyvin vähäinen. Olen usein omalla ajallani tehnyt näitä ”ylimääräisiä”, niin ihania mutta ei niin kriittisiä töitä. Nämä ovat tietenkin tärkeitä asioita, mutta onnistuvat vain, kun muu perustyö on tehty.” (opettaja 25)

Kuten edellä esitetyistä esimerkeistä voidaan nähdä, sak-aikaa hyödynnettiin pedagogiseen dokumentointiin, jos aikaa tähän jäi, mutta se ei ollut opettajien mielestä ajan keskeisiä tehtäviä. Pedagoginen dokumentointi nähtiin ylimääräisenä tehtävänä perustyön lisäksi, jolloin sitä ei priorisoitu yhtä tärkeäksi kuin muita perustehtäviä. Toisaalta opettajien vastauksissa tuli myös ilmi haasteita kasvattajatiimin toiminnassa esimerkiksi erilaisen kulttuuritaustan seurauksena. Tällöin pedagoginen dokumentointi ei näkynyt arjen toiminnassa, kuten seuraava esimerkki näyttää.

”Teen pedagogista dokumentointia aivan liian vähän ja keskustelemme tiimissä usein liian paljon arjen järjestelyihin liittyvistä asioista, ei niinkään työtämme tai lasten kehitystä tukevista asioista. Keskustelua rajoittaa tiimijäsenten erilainen kulttuuritausta ja suomen kielen suppeampi sanavarasto. En aina jaksa avata heille suomalaisen varhaiskasvatuksen peruseriaatteita ja hyviä tapoja toimia, koska arki on niin hektistä.” (opettaja 7)

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen vaatii koko tiimin ymmärrystä varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisesta suunnitteluprosessista. Hektisessä arjessa se rooli ja tärkeys voi kuitenkin näyttäytyä hyvin pieneltä, koska joudutaan keskittymään arjen toimintoihin.

Toinen kokonaisuus vastauksissa oli, että pedagogisella dokumentoinnilla oli selkeä rooli opettajien sak-ajalla ja se nähtiin yhdeksi keskeiseksi suunnitellun, arviointiin ja kehittämiseen liittyväksi työtehtäväksi. Opettajat kertoivat

pedagogisella dokumentoinnilla olevan iso rooli sak-ajalla ja se nähtiin lähes ainoaksi ajaksi, jolloin opettajalla oli mahdollisuus todella tehdä pedagogista dokumentointia. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan pedagogisen dokumentoinnin selkeää roolia sak-ajalla.

”Teen myös sitä, eli yksi tärkeä Sak-ajankäyttöä vaativa työtehtävä” (opettaja 3)

”Pedagoginen dokumentointi näkyy sak-ajalla, jos lapsista on otettu kuvia, niiden hoitamiseen--Ryhmävasun kirjaamiseen --Lasten taitojen kirjaamista ylös esim. vasukeskusteluja varten” (opettaja 17)

Edellä esitetyistä esimerkeistä nähdään, miten pedagoginen dokumentointi mielletään melko vaativaksi työtehtäväksi. Yhtenä suurena osana tässä nähtiin lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien tekeminen sekä dokumentoinnin hyödyntäminen niissä. Toisessa esimerkissä opettaja nostaa esille ryhmävasun roolin ja toisaalta myös havainnoinnin osana lasten opetussuunnitelmia. Pedagoginen dokumentointi vaatii havaintoja ja niiden kirjaamista sekä sen jälkeen niiden jatkokäyttöä, kuten opettajat kuvaavat seuraavissa esimerkeissä.

”Lasten taidoista olen tehnyt havainnointia ja kirjannut sitä ylös. Näin olen saanut selville lasten vahvuudet ja ne taidot, joissa he tarvitsevat vielä harjoitusta. Havaintoja olen kirjannut lasten vasuihin ja neuvolapapereihin. Havainnointia ja dokumentointia olen käyttänyt hyödyksi toiminnan suunnittelussa ja pienryhmien muodostamisessa.” (opettaja 24)

”...Itse pysähdyn säänn. väliajoin arvioimaan toimintaamme puun eteen ja samalla luen espoo- vasua ja peilaan näitä kahta meidän toimintaamme...” (opettaja 3)

Näissä edellä olevissa esimerkeissä kerättyjä dokumentteja hyödynnetään toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Opettaja peilaa ryhmässä tapahtuvaa toimintaa myös valtakunnalliseen ja kaupunkien omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, jolloin toiminnan tavoitteet säilyvät selkeinä.

Useissa vastauksissa opettajat myös kertoivat toivovansa roolin olevan isompi, mutta pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen arjessa olevan haastavaa ja vaativan vielä opetteluja. Muutaman opettaja myös avasi, että haluaisi osata toteuttaa ja hyödyntää pedagogista dokumentointia paremmin toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä, mutta taitoa siihen ei vielä täysin ole. Näissä tapauksissa opettaja kuitenkin kertoi pitävänsä pedagogista

dokumentointia merkityksellisenä ja opettelevansa sitä koko ajan. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kuvaavat pedagogisen dokumentoinnin tärkeyttä, mutta samalla myös halua oppia toteuttamaan sitä.

”Olen vasta opettelemassa pedagogista dokumentointia sellaisena, kun se nykyajan vaatimuksissa mielletään. Käyn koulutusta tähän liittyen netissä ja olen innostunut käyttämään osan sak-aikaani tähän.” (opettaja 15)

”Näen pedagogisen dokumentoinnin todella tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Käytännössä tällä hetkellä sak-aikana kokoan dokumentteja ja käytän niitä jonkin verran toiminnan arvioinnissa ja suunnittelussa. Koenkin tarvitsevani vielä paljon käytännön harjaantumista ja oppia saadakseni pedagogisen dokumentoinnin toimimaan haluamallani tavalla käytännössä ja saavani sitä kautta dokumentoinnin kaikki hyödyt käyttööni.” (opettaja 24)

”Pitäisi olla suurempi rooli. Tähän minun pitäisi panostaa enemmän, löytää itselle sopiva tapa kirjata havaintoja ylös.” (opettaja 22)

Edellisissä esimerkeissä painottui selvästi halu oppia hyödyntämään pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen arjessa, vaikka taitoa sen toteuttamiseen ei vielä riittävällä tavalla löytynyt. Opettajat kuitenkin kokivat pedagogisen dokumentoinnin yhdeksi tärkeäksi sak-ajan työtehtäväksi. Samalla kun pedagoginen dokumentointi tuntui tärkeältä ja haastavalta, sen toteuttamiseen koettiin menevän paljon aikaa. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka sak-aika näyttäytyi opettajalle tärkeänä, mutta kuormittavana.

”Projektien dokumentointi on vasta lapsenkengissä. Tuntuu ettei aika riitä dokumentoida sekä koko ryhmän toimintaa että yksittäisen lapsen toimintaa. Lapset rakastavat omia kansioitaan, josta katsovat ja jakavat toisten kanssa omaa kasvuaan ja oppimistaan.” (opettaja 17)

Erityisesti samaan aikaan lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen dokumentointi tuotti haastetta opettajalle. Edellisessä esimerkissä näkyy, kuinka opettajan mukaan aika ei riitä kaikkeen Havaintojen tekeminen yksittäisestä lapsesta, mutta myös koko ryhmän esimerkiksi toiminnasta ja sosiaalisista suhteista vei aikaa niin, että yksittäisen lapsen havainnointi koettiin tärkeämmäksi. Opettajien mukaan monissa ryhmissä oli käytössä yhteisiä havainnointivihkoja, joiden avulla kaikkien ryhmän työntekijöiden havainnointi mahdollistui arjen lomassa. Seuraava esimerkki on kuvausta tästä.

”Meillä on ryhmässä vihko, johon kaikki tiimin jäsenet voivat kirjata havainnointejaan, joista keskustelemme ja hyödynnämme vasuun.” (opettaja 8)

Ryhmätasolla tapahtuva havainnointi helpotti koko ryhmän havaintojen jakamista ja asioiden muistamista esimerkiksi tiimipalaverissa keskusteltaessa. Lasten vasuja kirjoittaessa opettajat kokivat yhteisen havainnointi välineen tärkeäksi, jotta lapsesta löytyi pidemmältä aikaväliltä tietoa.

Dokumentteja hyödynnettiin ryhmässä lasten opetussuunnitelmien lisäksi myös toiminnan näkyväksi tekemiseen. Opettajien mukaan erityisesti kuvien avulla toimintaa voidaan konkretisoida myös lasten vanhemmille. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä.

*”Otamme paljon valokuvia ja kirjoitamme viikkokirjeen vanhemmille, jossa kerromme hyvin tarkkaan viikon tapahtumista ja jopa miten eri tehtäviä on toteutettu. Vanhemmat saavat myös valokuvat.” (opettaja 16)*

*”Otamme valokuvia lapsista ryhmän puhelimella metsäretkiltä, jumpasta ym. toiminnasta, arjen eri tilanteista ja hauskoista sattumuksista. Valokuvat ovat olleet ryhmässä esillä heti syyskauden alusta asti ja lisää on kerätty pikkuhiljaa kauden edetessä. Näin olemme tehneet vanhemmille näkyväksi sitä, mitä olemme varhaiskasvatuksessa tehneet.” (opettaja 24)*

Dokumentointia hyödynnetään ryhmissä päivittäisen toiminnan havainnollistamiseen, jotta vanhemmat ovat tietoisia mitä lasten varhaiskasvatuspäivässä tapahtuu. Tämä koettiin tärkeäksi ja helpoksi tavaksi tehdä pedagogiikkaa näkyväksi.

## 5.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen mukaan opettajien sak-aika koostui hyvin monipuolisista tehtävistä. Suurimpana kokonaisuutena oli opettajien suunnittelutyö, joka koostui toiminnan suunnittelusta, kokonaisvaltaisesta suunnittelusta ja arvioinnista sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Suunnittelutyön lisäksi opettajat käyttivät sak-aikaa heille kuuluviin lisävastuisiin, päiväkodin arjen pyörittämiseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseensä. Tulosten mukaan lasten dokumenttien työstämiseen ja lapsihavainnointiin hyödynnettiin myös sak-aikaa. Viiden tunnin viikoittainen sak-aika sisälsi pitkän listan erilaisia vastuita ja tehtäviä, jotka kaikki eivät sisälly virallisen ohjeistuksen alle, mutta joita opettajat arjessa hoitavat.

Tulosten mukaan opettajien sak-aika toteutui kaikilla opettajilla jossain määrin viikon aikana. Tässä oli kuitenkin vaihtelua. Lapsiryhmätyöstä irrottamisen haasteena opettajien mukaan eniten näkyi resurssien puute, niin henkilökunnan poissaoloina kuin tietokoneiden vähyytenä. Opettajat kokivat pääasiassa sak-ajan toteutumisen kuitenkin erittäin tärkeänä, vaikka sen järjestäminen koettiin paikoitellen haastavaksi. Sen nähtiin mahdollistavan laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan ja helpottavan ryhmän arkea.

Pedagoginen dokumentointi näyttäytyi sak-ajalla tulosten mukana vaihtelevasti ja siksi sen rooli vaihteli opettajien keskuudessa tärkeästä ei niin tärkeään. Osa opettajista koki, ettei pedagoginen dokumentointi ole yhtä tärkeää kuin lasten kanssa toteutettava perustyö tai dokumentoinnin kirjaaminen nähtiin turhana sekä paljon aikaa vievänä. Osa opettajista puolestaan piti pedagogista dokumentointia osana sak-aikaa hyvinkin tärkeänä työtehtävänä ja erityisesti sen rooli näkyi ryhmävasujen sekä lastenvarhaiskasvatussuunnitelmia työstäessä. Samaan aikaan monella opettajalla oli halu osata toteuttaa pedagogista dokumentointia paremmin ja säännöllisemmin omassa työssään, vaikka he kokivat, ettei sen rooli tällä hetkellä ole vielä tarpeeksi suuri. Opettajilla oli halua oppia toteuttamaan sitä paremmin, koska heidän nykyiset tiedot ja taidot eivät riittäneet siihen, että se näkyisi heidän haluamallaan tasolla.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Sak-ajan hyödyntäminen varhaiskasvatuksen arjessa

Sak-aika osana varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa on aiheena vielä melko tuore ja siksi siihen kuuluvista tehtävistä on vielä vähän tieteellistä tietoa. Opettajan sak-ajasta on tehty muutamia tutkimuksia tai selvityksiä sen olemassaolon aikana, mutta isompaa varsinaista tutkimusta keskittyen sak-aikaan ei ole. Kokonaisuutena opettajien sak-ajan työnkuva on kuitenkin hyvin laaja ja moninainen, kuten edellisessä luvussa esiteltyjen tulosten pohjalta voidaan todeta. Seuraavaksi pohdinkin tutkimustuloksiani tutkimuskysymys kerrallaan, peilaten niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja pedagogisesta suunnitteluprosessista olemassa olevaan tietoon.

*Sak-ajan työtehtävät.* Sak-aikaa käytetään paljon toiminnan suunnitteluun. Suunnittelu itsessään on hyvin laaja käsite ja voi sanana pitää sisällään hyvin paljon erilaista toimintaa. Tässä tutkimuksessa toiminnan suunnittelussa näkyi jossain määrin tuokioiden suunnittelu, mutta myös erilaisten projektien suunnittelulla oli oma roolinsa. Toiminnan suunnitteluun voidaan liittää osaltaan myös pienryhmien suunnittelua ja ryhmän arjen toimintojen pohtimista. Suunnittelun tuleekin näkyä kokonaisvaltaisena varhaiskasvatuksessa ja lapsen päivän joka hetkessä, eikä vain yksittäisissä tuokioissa (Ahonen & Roos 2019, 52). Toiminnan suunnittelu tulisi siis suunnata lapsen kokonaiseen päivää. Erilaisten pienryhmien suunnittelu ja toisaalta myös koko ryhmän toiminnan arviointi nousee tällöin toiminnassa keskiöön. Myös Niikko ja Havu-Nuutinen (2009, 438) ovat saaneet tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia, että opettajien suunnittelu koostuu opetuksen teemoista, toimintatavoista, tavoitteista, aikatauluista ja ryhmäkoonpanoista.

Yhdeksi suunnittelun ja sak-ajan keskeisimmistä työtehtävistä tässä tutkimuksessa näyttäytyivät lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksen opetussuunnitelmat. Lasten yksilöllinen havainnointi ja henkilökohtaisten asiakirjojen yhteys suunnitteluun oli opettajien mukaan merkittävä. Niikon ja

Ugasten (2012, 488) tutkimuksessa suomalaiset opettajat pitivät tärkeänä vastuutaan suunnitella ja toteuttaa toimintaa lasten yksilölliset tarpeet huomioiden, mikä vahvistaa myös lasten yksilöityjen opetussuunnitelmien merkitystä suunnittelussa. Varhaiskasvatuksen kaikessa toiminnassa tulisi ottaa huomioon nämä lasten yksilöidyt suunnitelmat ja rakentaa sen pohjalta ryhmätason pedagogiikkaa. Samalla kuitenkin lasten suunnitelmien kirjaamiseen meni tämän tutkimuksen mukaan paljon opettajien sak-aikaa ja voidaankin pohtia, miten ryhmän arjen suunnittelun ja toteutuksen käy opettajan kirjatessa lasten henkilökohtaisia suunnitelmia.

Yksilöityjen suunnitelmien lisänä ryhmätason pedagogiikan toteuttamiseen ja suunnitteluun opettajat hyödynsivät ryhmävasua ja sen rooli kaiken suunnitteluprosessin kannalta oli merkittävä. Tuloksissa näkyi selvästi ryhmävasun merkitys sak-ajalla ja opettajat korostivat sitä aineistossa useaan kertaan suunnittelun työkaluna. Myös Ahosen ja Roosin (2019, 58) mukaan ryhmävasun merkitys pedagogisen suunnittelun ja arvioinnin työkaluna on merkittävä. Sen avulla suunnittelua ja muuta pedagogista toimintaa on helpompi toteuttaa. Ryhmävasun merkitystä suunnitteluprosessissa voidaan pitää jopa merkittävämpänä, kuin lasten yksilöllisiä opetussuunnitelmia. Ryhmävasussa tulee ilmi kaikki ne toimet ja tavoitteet, joita jokaisen lapsen kanssa henkilökunnan tulisi toteuttaa ja siihen kootaan kaikkien lasten keskeiset tavoitteet.

Opettajat toteuttivat sak-aikaa yhdessä muiden opettajien kanssa yhteissuunnitteluna, mutta myös pedagogisten palaverien merkeissä. Yhdessä suunniteltaessa opettajat pystyivät jakamaan ammatillista osaamistaan ja keskustelut kollegoiden kanssa olivat tärkeitä. Yhteissuunnittelu saman ryhmän aikuisten kesken, mutta myös ryhmärajojen yli ovat sak-ajan järjestämisen kannalta myös tehokasta, jos ajan järjestäminen toi haasteita. Toisaalta voidaan ajatella, että moniammatilliset suunnittelut ovat antoisia hetkiä jakaa ajatuksia ja oppeja esimerkiksi varhaiserityisopettajien tai puheterapeuttien kanssa. Buldun (2010, 1445) tutkimuksen mukaan opettajien yhteiset tapaamiset ja yhteisöllinen suunnittelu, lisäsi heidän opettamistaan ja myös lasten oppimisen havainnointia.



Yhteisöllinen suunnittelu ja jaettu osaaminen kehittää opettajien ammatillisuutta, millä voi olla suuria vaikutuksia varhaiskasvatuksen toiminnan laatuun.

Suunnitteluprosessien lisäksi tämän tutkimuksen mukaan opettajilla oli paljon muita lisävastuita oman perustyönsä lisäksi. Opettajien työnkuvan muutos ja lisääntyneet vastuut ovat laajentaneet perustehtävää, mutta myös lisänneet siihen kuulumattomia tehtäviä (Perho & Korhonen 2012, 31). Myös Grisham-Brown ja Pretti-Frontczak (2003, 42) totesivat tutkimuksessaan, kuinka opettajat hyödynsivät paljon suunnitteluun varattua aikaa yhteisiin palavereihin ja paperitöihin eikä välttämättä siihen mihin suunnitteluun käytettävä aika tulisi käyttää. Ugasten ja Nikon (2015, 428) tutkimuksessa havaittiin, kuinka opettajien paperityön määrä on uusien määräysten mukana lisääntynyt ja samalla koko opettajan työnkuva on muuttunut monitahoisemmaksi ja stressaavammaksi.

Tämä herättää ajatuksia siitä, olisiko päiväkodin toimintakulttuuria ja aikuisten toimintaa muutettava, jotta pystytään toteuttamaan uusien määräysten mukaista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen laadusta puhuttaessa tuleekin ottaa huomioon myös työaikarakenteet ja -suunnittelu erityisesti niin, että jokainen ammattiryhmä voi hyödyntää omia vahvuuksiaan (Vlasov ym. 2018, 73). Selkeillä vastuujaolla ja työvuorosuunnittelulla on merkittävä rooli työn organisoimisessa. Sak-ajan toteutuminen vaatii koko varhaiskasvatusta järjestävältä taholta organisoimista ja arjen uudelleen pohtimista. Myös Ugaste ja Niikko (2015, 428) havaitsivat tutkimuksessaan, kuinka opettajat kaipaavat työhönsä lisätukea erityisesti johtajilta ja muilta varhaiskasvatuksen hallinnossa työskenteleviltä henkilöiltä. Johtajan rooli on lopulta vastata koko päiväkodin pedagogiikasta, kehittämisestä ja arvioinnista (Vlasov ym. 2018, 73).

Sak-ajan ohjeistus perustuu pääasiassa Kunnalliseen virka- ja työehtosopimuksen ohjeeseen, jossa varhaiskasvatuksen opettajan työaikaa koskevan erityismääräyksen muutoksista ohjeistetaan (KVTES 20.4.2018 ohje), mutta valtakunnallisesti tarkempaa ohjeistusta ei ole. Valtakunnallinen ohjeistus jättää opettajalle paljon vastuuta siitä, kuinka sak-aikaa hyödyntää ja siksi sitä toteutetaan monella eri tavalla, minkä tämäkin tutkimus osoitti. Ohjeistus sisältää paljon

muitakin osa-alueita toiminnan suunnittelun lisäksi, kuten arviointia, havainnointia ja työn kehittämistä.

Arvioinnin ja kehittämisen rooli opettajan sak-ajalla näkyi selvästi vähemmän kuin suunnittelun. Toiminnan suunnittelun ja arvioinnin suunnittelun tulisi kuitenkin tapahtua samanaikaisesti yhdessä (Jones 2007, 577). Osittain näitä asioita on hyvin vaikea erottaa toisistaan, mutta aikaisemman tutkimustiedon valossa arviointitietoa kerätään ja erityisesti sitä hyödynnetään vähän toiminnan kehittämiseksi. Arviointitietoa ei myöskään dokumentoida, joten siihen on vaikea palata myöhemmin. (Repo ym. 2019, 69, 75.) Näin ollen toiminnan kehittäminen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen on haastavaa. Arviointitiedon kerääminen ja dokumentointi kannustavat henkilöstöä kehittymään ja näkemään toiminnan hyvät osa-alueet (Vlasov ym. 2018, 31). Tämän tutkimuksen tulosten avulla herääkin ajatus, miten opettajat kehittävät toimintaa, jos arvioinnin osuus sak-ajalla on hyvin vähäinen.

*Sak-ajan toteutuminen ja merkitys arjessa.* Opetusalan Ammattijärjestö on selvittänyt vuoden 2019 alussa sak-ajan toteutumista varhaiskasvatuksen opettajilta. Selvityksen mukaan opettajat käyttivät keskimäärin 4 tuntia 10 minuuttia sak-aikaa viikossa ja lähes kaikki opettajat pystyivät käyttämään sak-aikaa jonkin verran (Opetusalan ammattijärjestö 2019). Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa samankaltaisia tuloksia, kaikilla opettajilla toteutui viikoittainen sak-aika jossain määrin. Kestoltaan sak-aika kuitenkin vaihteli hyvin paljon ja osalle opettajista sen toteuttaminen oli todella haastavaa. Harvalle opettajalle järjestyi ideaali viiden tunnin aika viikoittain. Vaikka sak-aikaa voidaan virallisen ohjeistuksen mukaan hyödyntää eri viikkoina eri määrä, voidaan pohtia, toteutuuko joka viikko käyttämättä jäänyt aika seuraavalla viikolla tai seuraavassa kuussa. Osittain opettajien omalla toiminnalla on vaikutusta myös sak-ajan järjestymiseen, koska mikäli opettaja piti aikaansa tärkeänä, hän pyrki löytämään ratkaisuja sen toteuttamiseen.

Eryteisesti kahden opettajan ryhmissä sak-ajan toteuttaminen oli haastavaa. Opettajat kokivat sak-ajan tärkeänä ja heidän velvollisuutenaan, mutta lapsiryhmästä poistuminen oli hankalaa. Kahden opettajan ryhmissä sak-aika nousee

viikkotasolla 10 tuntiin ja lapsiryhmän arjessa se tuntuu paljolta. Erityisesti haastavaa opettajan lapsiryhmätyön ulkopuolisessa työssä oli se, ettei ryhmä saanut opettajan poissaolon ajaksi sijaista, vaan ryhmässä toimittiin vajaalla aikuismäärällä. Tutkimuksessa tuli esille, kuinka moni opettaja toteutti sak-aikaa lasten lepopohetken aikana, koska tällöin vaikutukset lapsiryhmän toimintaa koettiin pieniksi. Toisaalta tämä aiheutti tietokoneiden ja rauhallisten työskentelytilojen heikkoa saatavuutta, kun joka ryhmän opettajat suunnittelevat samaan aikaan.

Niikko ja Korhonen (2014, 137) ovat todenneet tutkimuksessaan saman suuntaisia haasteita. Heidän tutkimuksessaan kasvattajien kehittämistyötä ja siihen liittyviä yhteisiä keskusteluja hankaloittivat päiväkodin yhteiset tapahtumat ja henkilöstöä koskevat palaverit sekä poissaolot. Opettajat joutuivat kertomansa mukaan hyödyntämään sak-aikaa myös muihin kuin sak-ajalle määrättyihin tehtäviin. Erityisesti opettajien vastauksissa painottui henkilökunnan poissaolot ja niiden aiheuttamat vaikutukset työhön. Poissaolojen ajaksi ei aina saatu sijaisia ja siksi lapsiryhmätyö priorisoitiin tärkeämmäksi kuin sak-aika. Poissaolot pakottivat opettajat keskittymään perushoitoon ja pedagoginen suunnittelu kärsi (Perho & Korhonen 2012, 29) Samankaltaisia kokemuksia on saanut Repo kumppaneineen (2019, 69), kun opettajat mainitsivat toimintakulttuuria haittaavana tekijänä pulan sijaisista ja sen heikentävät vaikutukset varhaiskasvatuksen laatuun. Sak-aika tulisi kuitenkin nähdä yhtä tärkeänä työnä kuin lapsiryhmätyö, vaikka käytännössä lapsiryhmätyö priorisoidaan vielä tärkeämmäksi.

Koko sak-ajan järjestymisen kannalta voidaan pohtia varhaiskasvatuksen opettajien työssäjaksamista. Työn vaatimustasoa lisätään useissa toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, mutta resursseja sen toteuttamiseen ja mahdollistamiseen lapsiryhmätyön ohella on hankala löytää. Kuten tässä tutkimuksessa tuli ilmi, sak-ajalla on merkitystä myös opettajien työssäjaksamiseen ja työtyytyväisyyteen. Opettajien työmäärä ja vastuut vievät paljon aikaa lapsiryhmässä toteutettavalta perustyöltä, jonka opettajat tämän tutkimuksen mukaan kokivat kuitenkin hyvin tärkeäksi.

*Pedagoginen dokumentointi opettajan työnkuvassa.* Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksessa melko tuore ja toimintatapana se on yleistynyt

vasta uusimman Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) myötä, jossa se mainitaan yhtenä keskeisistä varhaiskasvatuksen työmenetelmistä ja näin ollen se liittyy vahvasti myös opettajan sakk-aikaan. Pedagoginen dokumentointi on osa velvoittavaa asiakirjaa ja näin sen olemassaolo on kaikille opettajana työskenteleville tuttu. Tässä tutkimuksessa oli selkeästi nähtävissä kaksi joukkoa: opettajat, joiden mukaan pedagoginen dokumentointi on tärkeä työtehtävä ja toisaalta ne, joiden mukaan se oli aikaa vievää sekä hyvinkin turhaa suunnitteluprosessin kannalta.

Selvää on se, että opettajien suunnittelussa dokumentoinnilla oli selkeä rooli. Yleisesti dokumentointia toteutettiin yksin opettajan toimesta, mutta myös koko ryhmän aikuisten kesken. Dokumentointia kohdistetaan lasten yksilölliseen toimintaan, mutta myös koko lapsiryhmätoimintaa. Kuten Alvestad ja Sheridan (2014, 388) totesivat tutkimuksessaan, varhaiskasvatuksen opettajat kokivat suunnittelun ja dokumentoinnin välillä selvän yhteyden. Pedagoginen dokumentointi näyttäytyi opettajille pedagogisen suunnittelun työkaluna ja tässä tutkimuksessa sen roolia pidettiin pääsääntöisesti merkittävänä suunnitteluprosessin kannalta. Sheridan kumppaneineen (2013, 139) on todennut tutkimuksessaan, kuinka dokumentointi korosti opettajien pätevyyttään ja tietoisuuttaan siitä, mihin keskittyä havainnoinnissa, dokumentoinnissa sekä arvioinnissa. Dokumentointi toimii opettajan työkaluna ja varhaiskasvatuksen toiminnan sekä suunnittelun perustana. Näin opettajien olisi helpompaa suunnata pedagogista työtä oikeaan suuntaan. (Sheridan ym. 2013, 141.) Myös Schluz (2015, 215) toi esiin tutkimuksessaan, että dokumentit ovat varhaiskasvatuksessa toiminnan ydin. Niiden pohjalta lasten oppisprosessit tulevat näkyviksi.

Riittävä ja systemaattinen dokumentointi sekä siitä seurattavat toimenpiteet auttavat henkilöstöä toteuttamaan jokaiselle lapselle hyvää varhaiskasvatusta. Opettajat tarvitsevat tässä kuitenkin tietoa, kuinka havainnoida ja dokumentoida lasten oppimista. (Schluz 2015, 209.) Havainnoinnilla saatuja tietoja hyödynnetään myös tämän tutkimuksen mukaan pääasiassa lasten henkilökohdistaisten varhaiskasvatus- ja esiopetuksen opetussuunnitelmien teossa sekä ryhmän oman varhaiskasvatussuunnitelman kanssa toimiessa.

Tulosten pohjalta jää kuitenkin hieman epäselväksi, kuinka opettajat konkreettisesti hyödynsivät dokumentteja sak-ajalla suunnittelussa ja erityisesti varhaiskasvatuksen arvioinnissa sekä kehittämisessä. Sheridan kollegoineen (2013,145) on havainnut samankaltaisia ajatuksia. Heidän tutkimuksessaan opettajat pitivät dokumentointia tärkeänä, mutta eivät osanneet sanoa miten se auttoi heitä suunnittelemaan lasten oppimista. Samoin myös Rintakorpi (2018, 55) toi tutkimuksessaan ilmi, kuinka varhaiskasvattajatiimit eivät käyttäneet juuri ollenkaan dokumentointia suunnittelun ja kehittämisen välineenä.

Vaikka dokumentoinnin ja suunnitteluprosessin ymmärrettiin, pelkkä dokumentointi on kuitenkin eri toimintaa kuin pedagoginen dokumentointi. Tässä tutkimuksessa osalla opettajista pedagogisen dokumentoinnin rooli oli selkeä, mutta vastauksissa tuli myös ilmi dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin roolien sekoittuminen. Myös Repo ja kumppanit (2019, 69, 75) ovat tuoneet ilmi tutkimuksessaan, että ryhmissä toteutetaan dokumentointia, mutta pedagogista dokumentointia siitä kehittyi vain harvoin.

Kuten tutkimuksen tuloksista ilmeni dokumenttien hyödyntäminen suunnitteluprosessiin, oli osalla opettajista vähäistä ja pedagoginen dokumentointi koettiin jopa turhana ja aikaa vievänä työmenetelmänä opettajan sak-ajalla. Repo kollegoineen (2019, 81-82) havaitsi samansuuntaisia vastauksia dokumentoinnin haastavuudesta. Se nähtiin aikaa vievänä ja sitä kohtaan suhtauduttiin jopa kriittisesti. Lisäksi sen merkitys toiminnan kehittämisessä ja suunnittelussa oli vielä vähäistä. (Repo ym. 2019, 81-82). Myös Buldun (2010, 1446) tutkimuksessa on tullut esiin samankaltaisia tuloksia tämän tutkimuksen kanssa, kun opettajat kokivat pedagogisen dokumentoinnin aikaa vievänä ja paljon työtä vaativana toimintatapana, mutta samanaikaisesti se nähtiin myös hyödyllisenä. Opettajat tarvitsevatkin dokumentoinnin alussa aikaa siihen, miten suunnitella, pohtia, analysoida ja tulkita tietoa, kun itse dokumentoinnin prosessi on käynnissä (Buldu 2010, 1448). Näin ollen dokumentoinnin suunnittelu kokonaisuudessaan vie opettajan sak-aikaa ja sillä täytyy olla selkeä rooli.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan dokumentointia hyödynnettiin paljon toiminnan konkretisoimiseksi. Erityisesti vanhemmille haluttiin kuvien

välityksellä näyttää, millaista toimintaa ryhmässä tapahtuu ja vanhempien haettiin pääsevän osaksi lasten päivää tällä tavoin. Myös Repo kumppaneineen (2019, 123) on todennut selvityksessään, että dokumentointia käytettiin paljon toiminnan näkyväksi tekemisen ja tiedottamisen välineenä, mutta ei välttämättä niinkään suunnitteluprosessin apuna. Toiminnan konkretisointi on sekin kuitenkin tärkeä tehtävä ja se mahdollistaa vanhempien osallistaminen suunnitteluprosessiin ja sen kautta vanhemmille voidaan myös avata toiminnan pedagogista ajatusta.

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi myös siihen, kuinka moni opettaja pohti pedagogista dokumentointia itsereflektion kautta. Heillä oli halua opetella sitä osana suunnitteluprosessia, vaikka sen toteuttaminen koettiin vielä hyvinkin haastavaksi. Pedagoginen dokumentointi olisi opettajien mukaan toiminnan kannalta hyvinkin tärkeää ja he haluaisivat panostaa siihen. Pedagoginen dokumentointi helpottaa opettajien suunnittelua ja saatu tieto ohjaa toimintaa oikeaan suuntaan (Buldu 2010, 1445). Pedagogisen dokumentoinnin haastavuutta tuo ilmi myös Rintakorpi (2016, 406) tutkimuksessaan, sillä hänen tutkimukseensa osallistuneista opettajista 40% koki dokumentoinnin opetteluun haastavaksi. Tässä on selkeästi yksi pedagogisen dokumentoinnin ongelmakohta ja siksi tämänkin tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että aiheeseen liittyvää koulutusta tarvitaan varhaiskasvatuksen kentälle lisää. Sheridanin ja kumppaneiden (2013, 141) tutkimuksen mukaan arvioinnin ja dokumentoinnin kautta saatu tieto kuitenkin lisäsi opettajien työn laatua ja samalla koko varhaiskasvatuksen laatua. Erityisesti tässä tutkimuksessa nousi esiin, kuinka opettajan onnistunut sak-aika voitiin yhdistää pedagogisen suunnittelun laatuun, sisältäen pedagogisen dokumentoinnin.

Tässä tutkimuksessa näkyi kokonaisuutena hyvin samankaltaisia tuloksia, kuin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa, jossa todetaan, ettei pedagoginen dokumentointi ole vielä täysin löytänyt omaan paikkaansa varhaiskasvatuksen suunnitteluprosessissa (Repo ym. 2019, 79). Työn priorisointi näkyi koko suunnitteluprosessissa, mutta myös pedagogisen

dokumentoinnin kohdalla, vaikka sitä pidettiin tärkeänä, moni muu tehtävä nousi opettajien listalla tärkeämmäksi.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisessa tutkimuksessa yksi tärkeä arviointikriteeri on tutkimuksen luotettavuus (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni luotettavuuden arviointia tutkimuksen kokonaisuutta tarkastellen. Aiemmin luvussa 4.5, olen tarkastellut jo eettisyyttä ja sivuuttanut luotettavuutta syventyksen aineistonkeruun ja analyysin luotettavuuden arviointiin.

Tutkimuksen kokonaisuutta arvioitaessa yksi keskeisimmistä luotettavuuden kriteereistä on tutkija itsessään (Eskola & Suoranta 1998). Jo heti tutkimuksen alussa tutkimuskysymyksiä muodostaessa tutkija ottaa kantaa mikä on aineiston tärkein sanoma, vaikka niiden tarkempi muoto voi laadullisessa tutkimuksessa tarkentua tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Toinen tärkeä asia luotettavuutta pohdittaessa on tutkimuksen raportti ja sen antama tieto lukijalle. Raportin tulee olla selkeä ja antaa todellinen kuva tutkimusprosessista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tätä raporttia kirjoittaessa olenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemistä yksityiskohtaisesti ja tarkasti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia tarkemmin Lincolnin ja Guban (1981) muodostamien neljän eri kriteerin kautta, joita ovat *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*. Peilaan tutkimustani nyt näihin neljään laadullisessa tutkimuksessa käytettyyn kriteeriin.

*Uskottavuus*. Tärkeää tutkimuksen uskottavuuden kannalta on, että tutkimuksen jokainen vaihe tulee olla raportoitu tarkasti ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta voidaan varmistaa tutkimuksen oikeellisuus ja totuus (Lincoln & Guba 1981, 290, 304). Samalla tutkijan tulee pohtia, onko tutkimuksella saatu tieto oikeaa (Lincoln & Guba 1981, 209). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan uskottavuuden kriteerissä tutkijan tulee tarkkaan pohtia vastaavatko hänen tekemät tuloksensa tutkittavien oikeita käsityksiä. Tässä tutkimuksessa oma kokeukseni varhaiskasvatuksen opettajana antoi mahdollisuuden ymmärtää ja

muodostaa todenmukaisen kuvan osallistujien vastauksista. Toisaalta se loi haasteensa, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija ymmärtää aina asioita oman kokemuksensa pohjalta ja tällöin haasteena ovat tutkijan omat tulkinnat (Kaikkonen 1999, 432). Tutkijan tulisi saavuttaa tutkimusta tehdessä puolueettomuus, mutta täydellistä puolueettomuutta on lähes mahdoton saavuttaa. Tutkija tulee huomioida aineistoa kerätessä ja analyysiä tehdessä oman näkemyksensä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Pyrin käsittelemään aineiston hyvin aineistolähtöisesti, jotta se vastaisi tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia. Laadullisen tutkimuksen haasteena on aina, ettei tutkija pysty osoittamaan tulosten ja tulkintojen todenperäisyyttä. Hyvän raportoinnin avulla tutkija kuitenkin pystyy tarjoamaan lukijalle välineet arvioida tutkimusta ja mahdollisuuden rakentaa uskottavuutta. (Kiviniemi 2018.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan lopulliseen raporttiin jokainen tutkimuksen vaihe mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella *siirrettävyyden* näkökulmasta, jolloin pohdinnan kohteena on tulosten mahdollinen siirrettävyys kontekstista toiseen eli miten hyvin tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää jatkossa ja voidaanko sitä soveltaa tutkimuksen kentällä laajemmin (Lincoln & Guba 1981, 290, 316). Toisaalta laadullisen tutkimuksen tehtävä ei ole rakentaa yleistettävää tietoa, vaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksessani yksi siirrettävyyttä rajoittava tekijä voi olla melko pieni vastaajajoukko ja näin ollen pieni aineisto. Tulosten perusteella ei siis voida tehdä kattavia päätelmiä opettajien sak-ajasta, vaan tulokset kuvaavat vain pientä ryhmää opettajista. Kyselylomakkeella kerätyssä aineistossa avoimiin kysymyksiin vastaukset saattavat olla hyvin niukkasansaisia ja aineisto voi jäädä hyvin pieneksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eskola ja Suoranta (1998) ovat myös pohtineet aineiston riittävyyttä luotettavuuden näkökulmasta. Heidän mukaansa aineistosta ei kannata kerätä liian suurta vaan mieluummin lähtee liikkeelle pienemmällä aineistolla. Tässä tutkimuksessa, aineiston riittävyyttä voidaan perustella saturaa-tion turvin eli vastaukset alkoivat toistaa itseään (Eskola & Suoranta 1998).



Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko haastattelumenetelmällä saatu kattavampi aineisto kuvaamaan opettajien sak-aikaa.

Tutkimuksen *varmuutta* voidaan tarkastella tutkimuksen tekoon vaikuttaneiden sisäisten ja ulkoisten tekijöiden kautta. (Lincoln & Guba 1981, 316-318). Samalla voidaan pohtia, mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen, olisivatko tutkimustulokset samansuuntaisia (Lincoln & Guba 1981, 290). Tutkimus toteutettiin keväällä 2020 pahimman koronakriisin aikaan ja uskon sen vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin ja vastaajajoukkoon. Opettajia oli haastava saada osallistumaan tutkimukseeni poikkeustilan vuoksi ja lisäksi sillä oli vaikutusta opettajien vastauksiin, koska toiminta päiväkodeissa ei ollut normaalia. Tutkimuksen osallistujajoukko koostui varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekevästä henkilöstä. Kaikilla ei kuitenkaan ollut opettajan pätevyyttä ja tutkimuksen varmuuden kannalta, sillä voi olla vaikutusta tuloksiin ja tulosten siirrettävyyteen.

*Vahvistuvuutta* luotettavuus kriteerinä voidaan pohtia sen kautta, ovatko tulokset oikeita tutkimuskysymyksiin ja vastaavatko ne todellisuutta (Lincoln & Guba 1981, 290). Tutkijan tulee olla koko tutkimuksen ajan rehellinen ja raportoinnin tulee olla aitoa. Raportoinnissa tulee kiinnittää paljon huomiota tarkkaan kuvaukseen ja kaikki tutkimuksen periaatteet tulee raportoida hyvin tarkkaan. Olen raportoinut lopulliseen raporttiin jokaisen tutkimuksen aihealueen yksityiskohtaisesti ja näin ollen on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta julkisuudella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Tutkimukseni tulososioon oli lisätty aineistolainauksia, joiden perusteella lukija saa itse tehdä päätelmän analyysin todenmukaisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998.) Myös aineiston analyysivaihetta on kuvattu esimerkein ja analyysin luokittelu esitetään liitteissä 2, 3 ja 4. Vahvistuvuutta voidaan tarkastella myös aikaisempien vastaavien tutkimusten kautta ja miten hyvin ne tukevat tutkimuksen tuloksia (Eskola & Suoranta 1998). Olen peilannut tulososiossa saamaani tietoa jo tehtyihin tutkimuksiin ja todennut niiden olevan osittain samansuuntaisia.

Tässä tutkimuksessa haasteena oli saada kaikista sak-aikaan kuuluvista osa-alueista tietoa. Arvioinnin ja kehittämisen osa-alueet jäivät selkeästi vähemmälle huomiolle opettajien vastauksissa. Tutkimukseni valossa niiden rooli sak-

ajalla ei ole niin merkittävä kuin suunnittelun. Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista paneutua tarkemmin pedagogisen suunnittelun eri osa-alueisiin sak-ajalla. Myös pedagogisen dokumentoinnin rooli sak-ajalla jäi tutkimuksessa vähälle ja siksi olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin pedagogista dokumentointia ja kuinka opettajat toteuttavat sitä osana työtään ja sak-aikaa.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty opettajan sak-ajan sisältöihin ja toimintaan, mutta jatkossa olisi mielenkiintoista saada tietoa myös koko ryhmän työntekijöiden yhteisestä pedagogisesta suunnittelusta suhteessa opettajan sak-ajalla toteuttamaan suunnitteluprosessiin. Suunnittelua, arviointia ja kehittämistä tulisi kuitenkin tapahtua molemmilla tasoilla ja siksi niiden välinen suhde on mielenkiintoinen, mutta varhaiskasvatuksen arjessa se voi näyttäytyä haastavana.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. 2019. Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. London: Routledge.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsitemanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75-81.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. 2014. Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care* 185(3), 377-392.
- 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.
- Buldu, M. 2010. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. Early Childhood professionals. Leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan + Petty.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4(1), 1-10.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75-96.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. e-kirja.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. 1981. Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grisham-Brown, J. & Pretti-Frontczak, K. 2003. Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention* 26(1), 31-46.
- Halttunen, L., Waniganayake, M. & Heikka, J. 2019. Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 8(1), 143-161.
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-58.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2016. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-67.
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2*. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 35-45.
- Heiskanen, N. 2019. Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education care. Väitöskirja. JYU Dissertations 139. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Helsinki: Wsoy, 52-56.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Lapsiryhmän toiminnan suunnittelu. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Helsinki: Wsoy, 183-187.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki, Suomi: BoD - Books on Demand.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010. Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoidossa -projektin loppuraportti. Tampereen yliopisto. Saatavilla <https://docplayer.fi/2453908-Tyoyhteison-pedagoginen-kehittaminen-tyohyvinvoinnin-perustana-paivahoidossa-projektin-loppuraportti.html>. Viitattu 29.8.2020.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Jones, D. 2007. Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care* 177(6-7), 569-579.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuusja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 271- 287.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuluttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19-33.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. e-kirja.
- Koivula M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Johdanto: varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. e-kirja.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. e-kirja.
- KVTES 2018 liite 5. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. Liite 5. Varhaiskasvatuksen henkilöstö sekä eräät koulun ammatti- ja peruspalvelutehtävät. Saatavilla <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018/liite-5-varhaiskasvatuksen-henkilosto-koulun-peruspalvelutehtavat>. Viitattu 22.8.2020.
- KVTES 2018 ohje 20.4.2018. Lastentarhanopettajan työaika koskevaan erityismääräykseen muutoksia 1.5.2018 alkaen. Saatavilla <https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/kvtes/erityismaarays-lastentarhanopettajan-tyoaika>. Viitattu 9.8.2020.
- KVTES 2018 ohje 20.9.2018. Uusi varhaiskasvatuslaki muuttaa kelpoisuuksia, nimikkeistä päättää työnantaja. Saatavilla <https://www.kt.fi/ohjeet/kvtes/varhaiskasvatuslaki-kelpoisuudet-henkilostorakenne>. Viitattu 9.8.2020.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. e-kirja.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

- Mansikka, J. 2019. Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyksessä. *Journal of Early Childhood Education Research* 8(1), 100-120.
- Nell, M. 2009. Using the integrative research project approach to facilitate early childhood teacher planning. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 30(1), 79-88.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2009. In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(5), 431-445.
- Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45(2), 127-139.
- Niikko, A. & Ugaste, A. 2012. Conceptions of Finnish and Estonian pre-school teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(5), 481-495.
- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulu: Oulun yliopisto, varhaiskasvatuskeskus.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K., Karila, M., Alasuutari, M., Hännikäinen, A.R., Nummenmaa, H., Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34-50.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Opetusalan Ammattijärjestö 2019. Hyödynnä sak-työaikasi. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnasak\\_tyoaikasi.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnasak_tyoaikasi.pdf). Viitattu 30.6.2020.
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016a. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59-90.

- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016b. Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 91- 114.
- Perho, H. & Korhonen, M. 2012. Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Reports and studies in education, humanities and theology (6). Joensuu: University of Eastern Finland, Joensuu.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31(5), 428-442.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Helsinki: Wsoy.
- Rintakorpi, K. 2015. Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. Kasvatus 46(3), 269-275.
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. Early Years 36(4), 399-412.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 24. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- 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.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen



- (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. e-kirja.
- Schulz, M. 2015. The Documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society* 29(3), 209-218.
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. 2013. Systematic quality work in preschool. *International Journal of Early Childhood* 45(1), 123-150.
- Sintonen, S. 2020. "Et ne tietää, et toi on hyvä ihminen" - Varhaiskasvatuksen opettajuus J. A. Hollon hengessä. *Kasvatus* 51(2), 168-179.
- Soukainen, U. 2016. Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 169-186.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Tammi. e-kirja.
- Turja, L. 2018 Osallisuuden pedagogiikan jalkautuminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2*. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 65-81.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 15.7.2020.
- Ugaste, A. & Niikko, A. 2015. Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 23(4), 423-433.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92-116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-128.

Varhaiskasvatustuki. 540/2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 15.9.2020.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi

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

Yin, R. K. 2016. Qualitative research from start to finish. 2.painos. Newbury Park: Sage.

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

#### Kyselylomake

1. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) (linkki tietosuojailmoitukseen) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta.  
kyllä  
ei
2. Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin. Hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.  
kyllä  
ei
3. Koulutus  
kasvatustieteen kandidaatti  
kasvatustieteen maisteri  
sosionomi  
lastenhoitaja  
lastentarhanopettajaopisto/seminaari  
sosiaalikasvattaja  
muu
4. Työkokemus opettajana  
0-5v  
5-10v  
10-20v  
yli 20v

5. Ikäjakausi lapsiryhmässä, jossa työskentelet
- 0-3v
  - 3-5v
  - 0-5v
  - eskari
  - muu
6. Mihin aikaan päivästä sak-aikasi on järjestetty?
- 
7. Kauanko sak-aikasi yleensä kerralla kestää?
- 
8. Toteutuuko suunniteltu sak-aikasi?
- Aina
  - Joskus
  - Harvoin
  - Ei koskaan
9. Jos sak-aikasi ei toteudu, mistä se johtuu?
- 
10. Millainen merkitys sak-ajallasi on ryhmän päivittäiseen arkeen?
- 
11. Kuvaile millaisiin asioihin käytät sak-aikaa? Voit muistella esimerkiksi muutaman edeltävän viikon sak-aikaa ja mihin sitä käytit.
- 
12. Kuvaile tarkemmin/konkreettisin esimerkein jotakin mielestäsi tärkeää pedagogisen suunnittelun, arvioinnin tai kehittämistyön tehtävää, jota teit sak-ajalla?
- 
13. Miten toteutate pedagogista dokumentointia ryhmässä? Kerro lyhyesti käytännön esimerkein mitä dokumentointia keräätte, miten keräätte, miksi keräätte, miten hyödynnätte ym.
- 
14. Millainen rooli pedagogisella dokumentoinnilla on sak-ajallasi?
-

## Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukko.

### Sak-ajan tehtävät

yhdistävä luokka	yläluokka	alaluokka	esimerkkejä pelkistyksistä
<b>Varhaiskasvatuksen suunnittelutyö</b>	Varhaiskasvatus-toiminnan suunnittelu	Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen valmistelu ja suunnittelu	- toiminnan suunnittelu ja valmistelu - tuokioiden suunnittelu - viskarituokioiden suunnitteluun - esiopetuksen suunnittelu - askartelun suunnittelua - jumpan suunnittelu ja valmistelu - musiikkihetken suunnittelu
		Ryhmän projektien suunnittelu	- projektien valmistelu - avaruus projektin alun suunnittelu
		Varhaiskasvatuksen juhlien suunnittelu ja valmistelu	- juhlien suunnittelu ja valmistelu - Juhlan suunnittelu
		Tulevan kauden suunnittelutyö	- tulevaan syksyyn valmistautuminen - seuraavan syksyn toiminnan suunnittelu
	Varhaiskasvatus-toiminnan kokonaisvaltainen suunnittelu ja arviointi	Ryhmävasun päivittäminen ja asioiden kirjaaminen	- havaintojen kirjaaminen ryhmävasuun - tiimipalaverin perusteella asioiden kirjaaminen ryhmävasuun - projektien kirjaaminen ryhmävasuun - ryhmävasu toiminnan muutokset
		Varhaiskasvatuskokonaisuuden suunnittelu ja arviointi	- arjen suunnittelu ja arviointi - ryhmän toiminnan suunnittelu - esiopetuksen vuosikello toiminnan perustana
		Pienryhmätoiminnan suunnittelu	- pienryhmätoiminnan suunnittelu
		Koko päiväkodin tilojen aikataulutus ja suunnittelu	- päiväkodin tilojen suunnittelu ja aikataulutus
		Toiminnan arviointi	- toiminnan sujuvuuden arviointi - toimintakauden viskarin arviointi
		Dokumentointi ja toiminnan näkyväksi tekeminen	- kuvien esille laitto - toiminnan dokumentointi

			- pitkäkestoisen projektin dokumentointi ja näkyväksi tekeminen
	Varhaiskasvatuksen moniammatillinen yhteistyö	Päiväkodin opettajien pedagogiset palaverit	- talon yhteinen opettajien palaveri - kaksi kertaa kk opettajien pedagoginen tiimi
		Toisen opettajan kanssa tapahtuva suunnittelutyö	- yhteissuunnittelua toisen opettajan kanssa - toisen opettajan kanssa ideointi
		Moniammatillinen yhteistyö	- tapaamisten sopiminen yhteistyötahojen kanssa konsultointi veon ja kiekun kanssa - puheterapeutin, veon konsultointi
<b>Varhaiskasvatuksen opettajan lisävastuut ja ammatillinen kehittyminen</b>	Opettajan lisävastuiden mukana tulevat työt	Varajohtajan työt	- varajohtajan työt - päiväkodin yhteisten asioiden hoitaminen varajohtajana
		Perustyön lisänä olevien vastuiden hoitaminen	- työvuorojen teko - tvv-vastaavan tehtävät - ruokatilausten tekeminen.
		Esimiehen määräämät tehtävät	- esimiehen määräämät tehtävät
	Opettajan oman työn suunnittelu, kehittäminen ja itsereflektio	Uusiin materiaaleihin perehtyminen	- bluebootteihin toiminnan opettelu - uuteen materiaaliin perehtyminen
		Opettajan oman ammattitaidon kehittäminen	- ajankohtaisiin asioihin tutustuminen - ammattikirjallisuuden lukeminen - opettajien osaamisen jakaminen - oman ammattitaidon kehittäminen
		Oman suunnittelutyön suunnittelu	- tulevien sak-aikojen suunnittelu - tiimipalaverin suunnittelu
		Aikuisten toiminnan arviointi	- aikuisten toiminnan arviointi - lapsen kanssa toimimisen arviointi
	Varhaiskasvatuksen arjen hoitaminen	Sähköposti asioiden hoitaminen	- sähköpostiviestintä
		Varhaiskasvatuksen arkityöhön liittyvien asioiden hoitaminen	- tulkin varaaminen - päivä-viikkolistojen tekeminen - retkieväiden tilaus - siivous ja lepohuoneen valmistelu

		Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> <li>- huoltajien tiedottaminen</li> <li>- kuukausikirje</li> <li>- toimintakalenterin päivitys vanhemmille</li> <li>- vanhempine kanssa tehtävä viestintä</li> </ul>
		Uusien materiaalien tuottaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opetusmateriaalien tuottaminen ja tutustuminen</li> <li>- etäeskarimateriaalin suunnittelu ja koonti</li> <li>- kuvatuon ja leikkien suunnittelu satuhetkeen</li> <li>- kuvakommunikointi viuhkat aikuisille</li> </ul>
<b>Lapsiin kohdistuva suunnittelu-työ</b>	Lasten dokumentit	Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vasukeskustelujen pitäminen</li> <li>- vasuihin valmistautuminen ja kirjaaminen</li> <li>- vasujen päivittäminen</li> <li>- vasujen suunnittelu</li> <li>- leops keskustelut ja niiden valmistelu</li> <li>- leopsien arviointi ja kirjaaminen</li> </ul>
		Dokumentit lapsista muille yhteistyöta-hoille	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erikoissairaanhoidon menevät kuvaukset</li> <li>- lasten hyve lomakkeiden kirjoittaminen</li> </ul>
	Lasten havainnointi ja yksilöllinen suunnittelu	Lasten asioiden yksilöllinen suunnittelu ja kirjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedagogisten arvioiden kirjaaminen ja lasten asioiden suunnittelu</li> <li>- opettajan ajatustyö lasten vahvuuksista</li> </ul>
		Lasten havainnointi ja arviointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- havaintojen kirjaaminen</li> <li>- tunne- ja sosiaalisten taitojen pohtiminen ja arviointi</li> </ul>

### Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukot

Sak-ajan toteutuminen ja sen merkitys arjessa

yhdistävä luokka	yläluokka	alaluokka	esimerkkejä pelkistyksistä
Sak-ajan haasteet	Resurssien puute	Henkilökunnan pois-saolot	- tiimikaverin sairaspoissaolo eikä si-jaista - henkilökuntaa puut-tuu
		Tilojen ja tekniikan puute	- ei rauhallista tilaa eikä tietokoneita - tietokoneita ei va-paana - häiriöt kesken sak-ajan
		Kahden opettajan sak-ajan ajallinen määrä	- kaksi opettajaa, vai-kea mahdollistaa ajalli-esti
	Muut pakolliset työt	Pakolliset kokoukset	- pakollinen palaveri - yllättävät palaverit
		Muiden tärkeämpien asioiden hoitaminen	- jokin tärkeämpi asia tehtävänä - akuuttien päiväkodin asioiden hoitaminen - lepohuoneen valmis-telu
		Ryhmässä tarvitaan opettajaa	- lapsiryhmässä tarvi-taan kaikkia - haastavien lasten kanssa toimiminen
	Ohjeistuksen puute	Vaikeus irrottautua lapsiryhmätyöstä	- fyysinen irrottautumisen vaikeaa
		Esimiehen heikko ohjeistus	- esimiehen heikko oh-jeistus koska toteute-taan



yhdistäväluokka	yläluokka	alaluokka	esimerkkejä pelkistyksistä
Sak-ajan toteuttaminen ja merkitys	Ryhmän aikuisten välinen toiminta	Sak-ajan ajankohdan sopiminen tiimissä	- sak-aika järjestetään niin ettei vaikuta toiminta-aikaan - tiimissä sopiminen
		Aikuisten määrä ryhmässä pienempi sak-aikana	- lastenhoitaja ja avustaja hoitavat lapset sak-ajalla - sak-aika haastavaa muulle tiimille - aiheuttaa ammattiryhmien välille kitkaa
	Vaikutus varhaiskasvatuksen pedagogiseen arkeen	Helpottaa varhaiskasvatuksen arkea	- helpompi toteuttaa toimintaa ja lapset osallistuvat paremmin - tärkeä, mukavampi vetää suunniteltua toimintaa
		Mahdollistaa suunnittelun ja laadukkaan toiminnan	- suunniteltu toiminta näkyy arjessa - laadukas työ lasten kanssa vaatii sak-ajan suunnittelun - sak-aika mahdollistaa suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen pitkäjänteisesti - suuri merkitys arjen ja pienryhmien toimintaan
	Opettajan työnhallinta	Varhaiskasvatuksen opettajan oma työnhallinta	- tärkeä aika, ettei töitä tehdä kotona - opettajan työssäjaksaminen
		Rauhallinen hetki tehdä kirjallisia töitä	- ainoa aika, jolloin rauhassa tehdä dokumentointia

#### Liite 4. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysitaulukko

yhdistävä luokka	yläluokka	alaluokka	esimerkkejä pelkistyksistä
<b>Pedagoginen dokumentointi opettajan työnkuvassa</b>	Pedagogisen dokumentoinnin rooli vähäinen sak-ajalla	dokumentoinnin haasteet ryhmätasolla	- En koe tarpeelliseksi kirjata ja myös ryhmävasu on aikaa vievä ja turha - Opettajan mukaan liian vähän pedagogista dokumentointia haasteena erilaiset taustat
		opettajalle pedagoginen dokumentointi ei ole tärkeä työtehtävä	- Rooli on vähäinen. Koen, että muut asiat ja perustyö tärkeämpiä
		dokumentointia tapahtuu koko ajan kaikissa ryhmän työtehtävissä	- Sulautuu muihin työtehtäviin
	Pedagogisella dokumentoinnilla selkeä rooli sak-ajalla	halu oppia hyödyntämään pedagogista dokumentointia arjessa	-Opettelemassa pedagogisen dokumentoinnin käyttämistä ja halu osata paremmin
		pedagogisen dokumentoinnin rooli pitäisi olla suurempi	- Merkitys pieni, mutta haluaisin hyödyntää paremmin, jos olisi aikaa - Roolin pitäisi olla suurempi, mutta tapa havainnoida vaikeaa
		tärkeä rooli pedagogisessa suunnittelu-prosessissa ja vasutyöskentelyssä	- Iso rooli, mahdollistaa säännöllisen dokumentoinnin - Dokumentointia hyödynnetään ryhmävasussa ja lasten va-suissa - Opettaja arvioi toimintaa yhdessä kerätyn dokumentoinnin avulla
	Koko ryhmän toteuttama pedagoginen dokumentointi	lapsihavainnointi	- Lasten havainnointi ja sen hyödyntäminen suunnittelussa - Koko ryhmän havainnointivihko
		toiminnan näkyväksi tekeminen	- Vanhemmille toiminnan konkretisointi esim. valokuvin ja esimerkein - Kuvaseinä pitkäkestoisesta projektista seinälle