

Tiia Luokkakallio

VÄRIKÄS PIIRAKKA PALKINTONA

Digitaalisen alustan käytössä syntyvät diskurssit

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu-tutkielma
08/2024

Tiivistelmä

Tiia Luokkakallio:

Pro Gradu- tutkielma

Tampereen yliopisto

Yhteiskunnan tutkimuksen ja varhaiskasvatuksen maisteriohjelma

08/2024

Teknologia ohjaa käyttäjänsä toimintaa ja ajattelua. Developmentalistisen kehitysuskon mukaan teknologia parantaa kasvatusta ja koulutusta, ja tämä ajatus on vinyt varhaiskasvatuksen digitalisaatiota eteenpäin. Digitalisaatio on tarjonnut välineitä datan keräämiselle, josta on syntynyt datafikaation ilmiö. Datafikaatio tarkoittaa datan keräämistä suuria määriä kasvatuksesta ja koulutuksesta dokumentointia sekä arviointia varten. Dokumentoitavaksi valikoituvat asiat ilmentävät vahvasti varhaiskasvatuksen henkilöstön arvopohjaa sekä yksikön arviointikulttuuria. Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja nojaa vahvasti leikkiä painottavaan sosiaalipedagogiikkaan. Mittaamista ja lapsen oppimistuloksien seuraamista painottava uusliberalistinen arvopohja on maailmalta hiipimässä Suomeen päin.

Datan keräämisellä kasvatuksesta ja koulutuksesta on kasvatusta- ja koulutusyhteisöön vaikutuksia, joita tarkastelen pro gradu- tutkielmassani varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimusongelmani on selvittää millaisia diskursseja Kindiedays- alustan *learning journal* ja *daily report* toimintojen käytössä syntyy. Tutkimukseni aineisto on hankittu haastattelemalla varhaiskasvatuksen johtajia sekä opettajia. Analyysimenetelmäni on diskurssianalyysi.

Havaitsin viisi alustan käytössä syntyvää diskurssia. Digitalisaation itseisarvon diskurssissa digitaalisten välineiden käytölle varhaiskasvatuksessa on muodostunut itseisarvo, ja niiden nähdään olevan erottamaton osa varhaiskasvatusta. Dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssissa henkilöstö teki kirjauksia *learning journaliin* toiminnasta, jota ajoittain myös reflektointiin henkilöstön ja lasten kanssa. Tilivelvollisuuden diskurssissa täytetään huoltajien ja esihenkilöiden odotuksia tuottamalla heidän odotuksensa mukaista sisältöä alustaan. Seuraamisen diskurssissa käytetään alustan tarjoumaa lasten kehityksen, sijainnin ja henkilökunnan toimien seuraamiseen. Viimeinen diskurssi on lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana, jossa lapsella on aktiivinen subjektiposition hänestä *learning journaliin* menevän sisällön tuottajana ja tarkastelijana.

Tutkimustulosteni perusteella pohdin digitalisaation itseisarvoa. Alustojen käytön yhteydessä olisi tärkeää tarkastella mitä niiden käytöllä tavoitellaan, sekä pedagogisen johtamisen merkitystä toimintakulttuurin luomiselle. Tilivelvollisuuden ja seuraamisen diskurssin mukaisesti alustan käyttö lähentelee sisällöntuottoa sisällön tarkastelijoiden odotusten mukaisesti, jos pedagogiikkaa ei johdeta. Dokumentoitavaksi valikoituvat asiat voivat antaa yksipuolisen näkymän varhaiskasvatuksen sisällöstä, jos huoltajien odotukset vaikuttavat voimakkaasti dokumentoitavaan sisältöön. Sen sijaan *learning journal* antaa mahdollisuuden ja väylän lapselle tehdä omaa oppimistaan näkyväksi ja tarkastella omaa toimintaansa varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: Digitalisaatio, datafikaatio, dokumentointi, arviointi, diskurssianalyysi, tapaustutkimus.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Digitalisaatio varhaiskasvatuksessa	6
2.2	Datafikaatio	11
2.3	Arvioinnin määritelmiä.....	15
2.4	Varhaiskasvatuksen arvopohjien eroavaisuuksia	18
2.5	Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin	20
3	KINDIEDAYS- ALUSTA TUTKIMUKSEN KOHTEENA	25
4	TUTKIMUSONGELMA	29
5	DISKURSSIANALYYSI METODOLOGIANA	30
6	AINEISTONHANKINTA JA ANALYYSIPROSESSI	34
6.1	Haastattelut	34
6.2	Analyysiprosessi	34
7	TUTKIMUSTULOKSET	38
7.1	Digitalisaation itseisarvo diskurssi	38
7.2	Dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssi	40
7.3	Tilivelvollisuuden diskurssi.....	42
7.4	Seuraamisen diskurssi.....	45
7.5	Lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana diskurssi	49
8	POHDINTA	52
	LÄHTEET	57
	LIITE: HAASTATTELUKYSYMYKSET	62

1 JOHDANTO

Pro gradu- tutkielmassani tarkastelen millaisia diskursseja Kindiedays- alustan *learning journal* ja *daily report* toimintojen käyttö muodostaa varhaiskasvatukseen. John Willinskyn (2009, viitattu Selwyn, 2013) mukaan digitaalinen teknologia tarjoaa mahdollisuuden globaalilla mittapuulla muuttaa miten ja mitä maailma oppii. Teknologia ohjaa käyttäjänsä toimintaa ja ajattelua (Paakkari, 2020). Markkinatalouden louhiessa kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaatiosta rahaa, tutkijat ovat herättäneet aiheellista keskustelua siitä, millaisiin ajatuksiin kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksesta opetusteknologia ja digitaaliset alustat pohjautuvat (Decuyper, 2019). Tehokkuuden mittaaminen on hiipinyt osaksi julkisen sektorin toimintaa (Dahler-Larsen, 2012). Uusliberaalit globaalit trendit pyrkivät tuomaan varhaiskasvatukseen tuloskeskeisyyttä koulumaailmasta (Siippainen ym., 2023). ”Tulosten” mittaaminen toimii sisäänheittotuotteena kilpailukeskeisille arvoille muuten kaupallisuudelta vapaaseen varhaiskasvatukseen ja peruskouluun (Selwyn, 2016). Erilaiset digitaaliset alustat tarjoavat välineitä mittaamiselle ja tiedon tallentamiselle. Tätä tietoa vasten on varhaiskasvatuksen järjestäjien tarpeen varmistaa varhaiskasvatuksen arjessa pohjoismaisen sosiaalipedagogisen arvopohjan säilyminen.

Mittaamisesta, tiedon keräämisestä ja tallentamisesta syntyi datafikaation ilmiö. Englannissa, Australiassa ja Yhdysvalloissa on vahvat perinteet datan keräämiselle kasvatuksesta ja koulutuksesta, eritoten oppilaiden summatiivisesta *assessment*- arvioinnista. Toimintatavalla on havaittu erilaisia seuraamuksia kasvatus- ja koulutusyhteisöissä (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018). Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) arviointi on tyypiltään kehittävää arviointia, mutta toiminnan dokumentointiin ja hallinnolliseen työhön on muodostunut markkinarako sähköisille alustoille varhaiskasvatukseen.

Suomessa varhaiskasvatuksen digitalisaation nousukausi on edennyt siihen pisteeseen, että Suomen koulutusviennin temaattiseksi kärjiksi vuosille

2020–2023 valikoituivat opetusteknologia ja koulutuksen digitaaliset palvelut (Opetushallitus, 2020). Koulutusviennin tiekarttaan oli kirjattu Marinin hallituksen panostavan innovaatiokumppanuusmallien kehittämiseen julkisen ja yksityisen sektorin välillä. Konkreettisenä tekona koulutusviennin edistämiseen on ollut uusien rahoitusinstrumenttien luonti kansainvälisille markkinoille suuntaaville EdTech-yrityksille (Opetushallitus, 2020).

Omassa varhaiskasvatuksen digitalisaatiohistoriassani vuosi 2014 oli minulle käännteentekevä, koska silloinen työnantajani otti sittemmin yleistyneen Päikky-järjestelmän käyttöön. Sen jälkeen profiloituin digiasioiden asiantuntijana omassa työyksikössäni, ja myöhemmin koko kaupungin digitutorina. Istuin useissa käyttöönottokoulutuksissa pohtien kuka laitteita sekä alustoja meille valitsee ja miksi? Ennen kaikkea pohdin, mitä tämä luo varhaiskasvatuksen arkeen? Tutkimuksessani en arvioi Kindiedays-alustaa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen ensin digitalisaation aikakautta suomalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa. Digitalisaatio luo välineitä datan keräämisen eri yhteyksissä kasvatuksessa ja koulutuksessa, ja on mukana luomassa datafikaatiota. Datafikaatio ilmiönä liittyy arviointiin, ja sen yhteydessä syntyneisiin näkemyksiin onko lapsuudella ja leikillä arvoa itsenään, vai tarkastellaanko lapsuutta uusliberalistisesti vaiheena, jossa tavoitellaan mahdollisimman hyviä tuloksia? Lopuksi tarkastelen dokumentointia sekä pedagogista dokumentointia, joita toteutetaan pro gradu- tutkielmassani tarkastelun alla olevan digitaalisen alustan avulla.

2.1 Digitalisaatio varhaiskasvatuksessa

Yleinen mielipide teknologiasta osana koulutusta on teknologisen ratkaisun muuttavan koulutusta parempaan suuntaan. Usein teknologiset ratkaisut esitetään täysin ongelmattomina ja epäpoliittisina tuotteina (Brunila, 2009; Paakkari, 2020; Selwyn, 2011; Selwyn, 2013). Developmentalistinen edistysusko teknologisten ratkaisujen kasvatusta ja koulutusta edistävään kykyyn on digitalisaatiossa vahvasti läsnä (Atjonen, 2021). Tässä alaluvussa valotan, mitä digitalisaatio tarkoittaa ja miltä digitalisaatio näyttää varhaiskasvatuksessa.

Suomalaisessa peruskoulussa on ollut valtakunnallisia suunnitelmia koulutusteknologian käytöstä osana opetusta jo 1990-luvulta saakka (Niemi & Jia, 2016). 1990-luvulla koulutusteknologia tarkoitti lähinnä erilaisia laitteita. Varhaiskasvatuksella digitalisaation historia on lyhyempi, mutta koulun kontekstissa tehdyt tutkimukset ovat esittäneet kriittisiä huomioita digitalisaatiosta. Tutkimusten mukaan teknologian suomat mahdollisuudet, eli tarjoumat, eivät oikeastaan muuta juuri mitään koulun kontekstissa, tai sitten niiden käyttö on pelailua ja visailua (Paakkari, 2020). Myöhemmin laitteiden

lisäksi kuvioon ovat tulleet erilaiset oppimista tukevat ohjelmistot, eli alustat (Hartong & Manolev, 2023).

Edwards (2012) korostaa yhteiskunnan merkitystä teknologian roolista osana kasvatusta ja koulutusta. Suomessa tämä näkyy konkreettisesti siinä millaisen osan eri tasoiset opetussuunnitelmat varhaiskasvatuksesta yliopistoon antavat teknologialle. Vuonna 2022 julkaistu valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma painottaa laaja-alaiseen osaamisen kappaleissa monilukutaitoa ja digitaalista osaamista. Varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään teknologiaa käytettävän oppimisen välineenä, sekä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena. Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) kappaleessa 2.7. tavoitellaan lapselle vahvaa monilukutaitoa sekä digitaalista osaamista. Aiempiin varhaiskasvatussuunnitelmiin verrattuna painotus lapsen osaamiselle monilukutaidon ja digitaalisen osaamisen saralla on entistä suurempi uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Varhaiskasvatussuunnitelma (2022) myös edellyttää kasvattajia teknologian välineellistä käyttöä lasten kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelma (2022) edellyttää sisällyttämään teknologian osaksi varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä, ja velvoittaa mahdollistamaan lasten teknologian käytön, mutta antaa paljon liikkumavaraa varhaiskasvatuksen järjestäjälle toteutukseen:

Teknologia on osa monipuolista ja lasta osallistavaa oppimisympäristöä. Varhaiskasvatuksessa käytetään digitaalisia välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä tarkoituksenmukaisella tavalla. Lasten omia digitaalisia laitteita, leluja ja muita välineitä käytetään varhaiskasvatuksen järjestäjän määrittämällä tavalla, ja niiden käytöstä sovitaan huoltajien kanssa. (s.37)

Digitaalisia välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä hyödynnetään toiminnassa. Monipuoliset työtavat ovat sekä oppimisen väline että opettelun kohde. (s.42)

Ilmaukset kuten *käytetään tarkoituksenmukaisella tavalla* ja *hyödynnetään toiminnassa* kuvaavat hyvin suomalaista pitkää perinnettä kasvatus- ja koulutushenkilöstön autonomiasta työnsä toteuttamisessa (Niemi & Jia, 2016). Tämä autonomia muodostaa teknologian käytöstä kouluissa ja varhaiskasvatuksessa herkullisen tutkimuskohteen. Akateemikot ovat jaotelleet nykyaikaisten oppimisen alustojen, eli ohjelmistojen ja sovellusten tutkimusta eri tulokulmiin. Alustasta voi tutkia sen käyttöliittymää, kehitystä ja tuotantoa, alustan käyttöä ja niiden laajempaa ekologiaa. Alustat ja niihin liittyvät tekijät ovat jo niin monitahoisia ilmiöitä, että niiden kokonaisvaltainen tarkastelu on liki mahdotonta

yhden tutkimuksen kontekstissa (Decuypere 2021: Hartong & Manolev, 2023). Selwyn (2013) korostaa myös kontekstin tärkeyttä teknologian käytössä, sillä sama digitaalinen ratkaisu ei toimi samalla tavalla varhaiskasvatuksessa ja terveydenhuollossa. Pro gradu- tutkielmassani tarkastelen alustan käyttöä.

Erilaisten oppimista tukevien ohjelmistojen ts. alustojen yleistymistä on kuvattu ilmiönä nimellä *platformization* (Hartong & Manolev, 2023). Chernerin ym. (2014, viitattu Decuypere, 2019) mukaan koulutukseen ja kasvatukseen suunnatut alustat voi jaotella kolmeen luokkaan. Ne tarjoavat tiettyjä toiminnallisia ominaisuuksia, väylän sisällön tarkasteluun ja tuottamiseen, tai alustan tietyn taidon harjoitteluun. Sisällön jakamiseen ja taidon harjoitteluun keskittyvät alusta ovat usein suunniteltu lisäämään oppijan ja opettajan tehokkuutta. Pro gradu- tutkielmani keskiössä oleva alusta on väylä sisällön tuottamiseen ja tarkasteluun.

Alustat eivät ole vain tyhjiössä eläviä neutraaleja tuotteita. Alustat ovat sosioteknisiä toimijoita, ja aiheuttavat käyttäjissään toimintaa sekä vuorovaikuttavat. Kasvatukseen ja koulutukseen suunnatut alustat järjestävät oppimiseen tilanteita käyttäjilleen, antavat käyttäjilleen palautetta algoritmia hyödyntäen, ilmaista näkemyksensä oppimisesta ja koulutuksesta. Alustat odottavat myös käyttäjiltään toimintaa, kuten jo ennen käytön aloittamista käyttäjä asemoi itsensä alustan käyttäjäksi sekä tekee vaaditut toimet käytön aloittamiseksi. Alusta toimii vuorovaikutuksessa käyttäjänsä kanssa yrittäen saada käyttäjänsä ajattelemaan tekijöidensä suunnitteleamalla tavalla itsestään ja ympäröivästä maailmasta (Decuypere, 2019). Bowkerin ym. (2019, viitattu Hartong & Manolev, 2023) mukaan alustat vaikuttavat käyttäjänsä kognitiivisiin toimintoihin sekä tunteisiin siten, että käyttäjä haluaa olla hyvä alustan käyttäjä, ja pyrkii toimimalla alustalla odotusten mukaan kohti tätä tavoitetta.

Vanhemmat haluavat myös pyrkiä hyviksi alustan käyttäjiksi, joten *platformization* on ilmiönä merkittävässä roolissa myös intensiivisemmäksi ja ammattimaisemmaksi muuttuneessa vanhemmuudessa. Huoltajien rooli kasvatuksessa ja koulutuksessa on vahvistunut (Hartong & Manolev, 2023). Suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma (2022) edellyttää huoltajien säännöllisen osallistumisen mahdollistamista varhaiskasvatuksen arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Hartongin ja Manolevin (2023) mukaan huoltajien toiminta vanhemmuudessa on ammattimaistunut ja vanhemmille on muodostunut

uudenlaisia rooleja. Huoltajat ovat aktiivisia toimijoita koulutuksellisissa verkostoissa, esimerkiksi vanhempaintoimikunnissa. Huoltajilta odotetaan myös eräänlaista valvovaa otetta lapsensa asioihin sekä lastensa laajojen mahdollisuuksien varmistamista. Esimerkiksi, huoltajat voivat kannustaa lastaan valitsemaan lukiossa pitkän matematiikan, koska siitä saa yliopistojen todistusvalinnassa enemmän pisteitä. Huoltajilta odotetaan myös tiedonhankintaa liittyen lastensa asioihin, esimerkiksi millaista iltapäivätoimintaa on koulun jälkeen tarjolla (Hartong & Manolev, 2023).

Jos erilaiset laitteet ja alustat luovat vanhemmuuteen uusia kulmia, tulevat ne myös hyvin monenlaisiin ryhmätiloihin ja luokkahuoneisiin riippuen kulttuurista ja yksilöistä. Opettajien toimintaan vaikuttavat kulttuurit, arvot ja heidän oma henkilöhistoriansa, sekä teknologian pedagogisen käytön taidot (Edwards, 2012). Suomessa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja paikallisesti säädetyt asiat ohjausdokumentteineen tuovat oman lusikkansa tähän keitokseen (Eerola-Pennanen ym 2017; Toivonen ym., 2023) Digitalisaation myötä kasvatus- ja opetuslalla on yhä enemmän keskusteltu opettajan teknologisesta osaamisesta. Teknologisen osaamisen nähdään koostuvan teknologiataidoista eli laitteiden käytöstä ja pedagogisen käytön taidoista (Nieminen, 2019). Vuonna 2006 SITE-tutkimuksen yhteydessä tutkijat havaitsivat koulujen välillä suuria eroja teknologian hyödyntämisessä. Teknologiset ratkaisut ja investoinnit eivät itsestään luoneet uudenlaista kulttuuria opetukseen, vaan oli tarpeen myös panostaa opettajien taitoihin niiden hyödyntämisessä. Tarpeeseen vastattiin valtakunnallisella strategialla opettajien taitojen vahvistamiseksi (Niemi & Jia, 2016).

Teknologian pedagogisen käytön tukemisessa korostuu opettajien kouluttamisen ja perehdyttämisen vastuu olettaen, että teknologiahankinta on tehty kasvattajien tarpeet huolellisesti huomioiden. Conolen ym. (2004, viitattu Edwards, 2012) mukaan opettajien digitaalisten välineiden käyttö perustuu enemmän *maalaisjärkeen*, kuin pedagogisiin teorioihin. Eroavaisuutta tutkimustiedon sekä luokkahuoneiden välillä on huomattu Watkinsin ym. (1999, viitattu Edwards, 2012) toimesta, joiden mukaan arjessa tapahtuva käyttö on aivan muuta kuin sen pitäisi. Tämä korostaa pedagogiikan johtamisen tarvetta teknologian suomien mahdollisuuksien eli tarjoumien hyödyntämisessä pedagogiikan tukena.

Teknologiaan liittyy olennaisesti tarjouman käsite. Tarjouma tarkoittaa välineen toiminnallisia mahdollisuuksia, eli käytännössä sitä kuinka välinettä on mahdollisuus käyttää (Edwards, 2012). Tarjouma ei ole aina suunniteltu ominaisuus, vaan se voi olla myös suunnittelematon. Esimerkiksi, tyyny on suunniteltu pään tueksi nukkuessa, mutta sitä voi myös heittää. Molemmat käytön tavat ovat kuitenkin tyynyn tarjoumia. Teknologia luo myös hyödyllisten tarjoumien lisäksi myös haitallisia tarjoumia ja epäsuoria vaikutuksia. Internet on tuonut paljon mahdollisuuksia plagioinnille. Hyödylliseksi tarkoitettut alustat tai koneet voivat heikentää oppimistamme tai kykyämme opettaa asioita ilman alustoja ja koneita. Teknologia ja alustat luovat paineita reagoida asioihin nopeasti, joka on muuttanut kulttuuriamme hektisemmäksi (Edwards, 2012). Teknologian epäedulliset vaikutukset luovat tarpeita uusille tarpeille, esimerkiksi plagiointia vastaan taistellaan ohjelmilla kuten TurnIt. Älypuhelimeen saa erilaisia rajoittimia ilmoituksille, jotta aitoon läsnäoloon on helpompi keskittyä. Pro gradu-tutkielmani kannalta keskeisiä ovat digitaalisen alustan suunniteltujen tarjoumien käyttö, joita ovat esteetön pääsy käsiksi tietoon, yhteistyökanavana toimiminen ja mahdollisuus reflektioon.

Sähköiseen portfolion, kuten pro gradu- tutkielmani *learning journalin*, tarjouma on näytteiden kerääminen ryhmän tai lapsen toiminnasta. Isommat lapset voivat itse osallistua näytteiden keräämiseen omasta osaamisestaan tai töistään. Sähköinen portfolio voi toimia osana formatiivista arviointia esittämässä yksilön tai ryhmän oppimisen kaarta (Nieminen, 2019). Sähköinen portfolio voi toimia apuvälineenä kehittävässä arvioinnissa. Kindiedays- alustan toinen olennainen tarjouma on oppimisen analytiikan kerääminen. Oppimisen analytiikkaa on kuvattu seuraavasti Fergusonin (2012, viitattu Korhonen & Multisilta, 2016), Longin ja Siemensin (2013, viitattu Korhonen & Multisilta, 2016) sekä Siemensin (2013, viitattu Korhonen & Multisilta, 2016) toimesta seuraavasti ” the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments which it occurs” (Korhonen & Multisilta, 2016, s. 302).

Monet alustat keräävät valtavasti dataa, jonka avulla opettajan on mahdollista tarkastella toiminnan sisältöjä, ja reflektoida onko tarpeen jotain osaa aluetta nostaa enemmän esille ryhmän tai yksittäisen oppilaan kohdalla. Datan käytön kohdalla korostuvat myös opettajan pedagogisen käytön taidot, miten hän

hyödyntää datan antamaa tarjoumaa (Nieminen, 2019). Kiinalaisessa kontekstissa on havaittu pulmalliseksi henkilökunnan taitojen puute datan hyödyntämiseen, jonka seurauksena syntyy toimintakulttuuri, jossa dataa ei tehokkaasti hyödynnetä (Chen ym., 2016). Chen ym. (2016) ovat artikkelissaan nostaneet tarpeen varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamiselle käsitellä oppimisanalytiikkadataa.

Laurillard (2007, viitattu Edwards, 2012) luokitteli teknologian hyödyntämisen pedagogiikan tukena kolmeen lähestymistapaan. Ensimmäinen lähestymistapa on integroitunut taso, jolla opettaja ottaa varovaisesti teknologian osaksi opetusta, kun se palvelee jotain tiettyä päämäärää. Toinen lähestymistapa on korostunut taso, jolla teknologia rikastaa oppimiskokemusta. Kolmas lähestymistapa on lähentää kasvatuskumppanuutta kodin ja kasvatus- sekä koulutusinstituution välillä tukien oppilaan oppimista.

2.2 Datafikaatio

Beer (2013, viitattu Bradbury & Roberts-Holmes, 2018) on todennut datasta seuraavasti “questions of data, metrics, analytics and number in the cultural sphere are not marginal, rather they are central to contemporary cultural formations” (2013, viitattu Bradbury & Roberts-Holmes, 2018, s. 2). Tässä alaluvussa tulen määrittelemään käsitteet data sekä datafikaatio, erittelemään datafikaation vaikutuksia kasvatus- ja opetusalaan ja sivuamaan datan tallentamiseen ja käyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Data tyypistetään kansankielessä usein numeroiksi. Kasvatuksessa ja koulutuksessa data kuitenkin on muutakin kuin numeroita. Bradbury ja Roberts-Holmes (2018) näkevät dataan sisältyvän myös lapsen työt, hänestä kirjatut havainnot esimerkiksi havainnointivihkoon ja hänestä otetut kuvat. Data tarjoaa empiiristä tietoa, joka voi paljastaa muuten kasvatuksen ja koulutuksen hektisessä arjessa hankalasti havaittavia asioita, joten data voi olla hyödyllistä (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018). Varhaiskasvatuksen dokumentaatio on hyvin pitkälti datan keräämistä lapsesta ja lapsiryhmästä. On tärkeää erotella tietoisesti tuotettu digitaalinen data, esimerkiksi *learning journaliin* tietoisesti syötetty kirjaus ja tiedostamattomasti ja/tai automaattisesti kerätty data. Automaattisesti, ilman tietoista päätöstä, syntyvää digitaalista dataa voi olla

esimerkiksi henkilökunnan digitaalinen jalanjälki digitaalisella alustalla (Selwyn 2015). Yksiköiden johtajien on tarpeen käydä eettistä keskustelua henkilöstön kanssa ja sopia datan käytön pelisäännöistä, koska monet alustat mahdollistavat työntekijöiden valvonnan ilman että työntekijät ovat asiasta tietoisia (Edwards, 2012). Läpinäkyvyyden käänköpuolena on aina sisäänrakennettu epäluottamus, joka voi aiheuttaa kitkaa henkilöstön ja esihenkilöiden välille, sekä oppilaiden ja opetushenkilöstön välillä. Tämä on omiaan aiheuttamaan organisaation sisäisen luottamuksen rapautumista (Selwyn, 2015). Luottamuksen säilyttämiseksi seurannan kohteiden tulisi nähdäkseni olla tietoisia siitä, että esihenkilö saattaa tarkastella heidän toimintaansa.

Datan käyttö on sidoksissa sen kontekstiin hyvin vahvasti. Kuka kontrolloi dataa ja määrittelee kuka saa tarkastella mitäkin, sekä mitä on syytä julkaista läpinäkyvyyden nimissä ja mitä pitää salassa (Dahler-Larsen, 2012). Bradbury ja Roberts-Holmes (2018) haluavat nostaa esille digitaalisen sosiologian näkemyksen datan poliittisuudesta, sillä datan kautta voidaan perustella ja luokitella asioita hyväksi tai huonoiksi (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018). Datan keräämisessä näkyvät arvot, kiinnostukset ja oletukset, jolloin data ei vain muovaa maailmaa, vaan dataa myös muovataan hänen toimestaan, kenellä on valta sitä kerätä. Siksi datan tuottamiseen liittyvät merkityksettömältä näyttävät toimenpiteet ovat yleensä latautuneita (Selwyn, 2015). Alaluvussa 2.5. kuvaan enemmän mitä tutkijat ovat havainneet dokumentoitavaksi valikoituvista asioista kasvatuksessa ja koulutuksessa.

Datafikaatio ilmiönä tarkoittaa datan keräämistä suuria määriä (Bradbury & Roberts – Holmes, 2018; Gullo, 1994; Jarke & Breiter, 2019). Hyvänä esimerkkinä datafikaatiosta kasvatuksessa ja koulutuksessa on Yhdysvaltalainen *Student Information Systems*-järjestelmä. Järjestelmään kerätään *Data Pipeline*-nimisen systeemin avulla tietoa oppilaista. Järjestelmän sujuvaan hallitsemiseen tarvitaan eritasoisia virastoja osavaltioista koulupiireihin, sillä datan kerääminen tuottaa paljon työtä (Chen ym., 2016). Datafikaation seurauksista on tehty Englannissa paljon tutkimusta, jossa *assessment*-tyyppisten arviointien yhteydessä arviointitulokset tallennetaan niiden myöhempää tarkastelua varten. Tämä tiedonkeruu ja tallentaminen tapahtuu digitaalisia ratkaisuja hyödyntäen (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018).

Jatkuvalla datan keräämisellä oppilaiden arvioinnista on luonnollisesti seurauksia. Datan keräämisen vaade alkaa hallita opettajan työtä. Bradburyn ja Roberts-Holmesin (2018) tutkimuksessa havaittiin opetussuunnitelman merkittävää kaventumista, koska opettajat sivuuttivat lasten kiinnostuksen kohteet sekä tarpeet ja keskittyivät opetuksessaan tulossa olevan arvioinnin, eli *Baseline Assessmentin*, mukaisiin asioihin. (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018; Pierlejewski, 2020). Tätä ilmiötä, jossa mitattavissa olevat asiat määrittävät opetusohjelmaa, sanotaan *measurement- driven instruction-* ilmiöksi (Gullo, 1994). Bradburyn ja Roberts-Holmesin (2018) tutkimuksessa eräs opettaja luonnehti testejä varten opettamista pelaamiseksi. Sama pelaamisen näkökulma tuli esille myös Paakkarin ym. (2023) tutkimuksessa lasten aktiivisuusrannekkeiden käytöstä. Tutkittujen varhaiskasvatusryhmien henkilökunta ohjasi lasten tekemistä ja suunnitteli toimintaa fyysisesti aktiivisempaan suuntaan, jotta koko ryhmän tulos saataisiin näyttämään aktiivisemmalta. Myös lapset alkoivat omalla toiminnallaan pelata omaa aktiivisuuttaan suuremmaksi, esimerkiksi kävelemällä keskustellessaan. Ryhmän aktiivisuuden tuloksen saaminen toivotulle tasolle hallitsi ryhmän toimintaa paljon.

Useat tutkijat ovat tuoneet esille samansuuntaisia näkemyksiä, miten lasta ja lapsia tarkastellaan, kun data alkaa hallita kasvatusta ja koulutusta. Monimutkainen fyysinen yksilö väistyy niin kutsutun data katseen (*data gaze*) tieltä, ja tilalle astuu helposti mitattava ja ennustettava algoritminen identiteetti (Pierlejewski, 2020). *Baselinen* kaltaiset arvioinnit Englannissa vaativat opettajaa antamaan yhden yksinkertaisen arvion, esimerkiksi kysymyksessä osaako lapsi sitoa kengännauhat, vastauksen on oltava joko kyllä tai ei. Tällöin opettaja ei saa kertoa koko tietämystään lapsen oppimisprosessin vaiheesta kengän nauhojen sitomisessa, ja operationalisoinnin tarve tyypistää monimutkaisen oppimisen ilmiön joko myönteiseen tai kielteiseen vastaukseen (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018; Selwyn, 2015). Tätä prosessia, jossa oppiva yksilö eli *learning body* tyypistetään paperiversioksi itsestään eli *paper kidksi*, kutsutaan reduktionismiksi. Tieto lapsesta ja hänen oppimisprosessiensa vaiheista jää vajavaiseksi (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018). Ilman reduktionismia kengän nauhojen sitomisesta opettaja voisi kertoa, että lapsi on harjoitellut kengän nauhojen sitomista paljon ja oppinee taidon aivan lähiaikoina.

Havainnointiin perustuva arviointi ei ole haasteita vailla. Englantilaisessa tutkimuksessa pienten lasten havainnointiin perustuvien arviointien nähtiin olevan lapsille epäoikeudenmukaisia. Havainnointia tekevä opettaja toi havainnointitilanteeseen mukaan oman historiansa sekä ammattiosaamisensa, ja niihin perustuvan tulkinnan lapsen osaamisesta. Koulutuksen ja arvioinnin kriteereistä henkilökunnan kesken käydyn dialogin on huomattu tekevän arvioinneista luotettavampia (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018).

Englantilaisessa kontekstissa opettajat kokivat ison osan heidän ajastaan menevän arviointilomakkeiden täyttöön, ja arviointien määrä uuvutti opettajia. Oppilaiden kotiutuminen ryhmään, sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden selvittäminen jäi liian vähälle huomiolle. Datat keräämisen tarpeella havaittiin olevan negatiivinen vaikutus vuorovaikutussuhteen luomiselle koulunsa aloittavien lasten ja henkilökunnan välillä. Henkilökunnalla oli suuri paine saada *Baseline*- arviointi valmiiksi, jolloin lasten hyvinvointi ja rutiinien muodostaminen ryhmään jäi vähemmälle huomiolle koulun aloituksen yhteydessä (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018).

Varhaiskasvatuksessa on käyty Englannissa samantyyppistä keskustelua. Useat varhaiskasvatukseen liittyvät arvioinnit tehdään havaintojen perusteella leikissä, mutta on myös kynän ja paperin tai tablettitietokoneella tehtäviä hyvin formaaleja arviointeja. Rationalismi oli ajanut hoivan edelle, vaikka hoiva on pienillä lapsilla suuressa osassa perusturvallisuuden muodostumiselle kasvatuksen ja koulutuksen polun alkupäässä. Opettajat ovat kokeneet lasten leikistä tehtävien havaintojen kirjaamisen arviointiin ristiriitaiseksi sen väitetyn lapsikeskeisyyden takia, jos arvioinnin tulosten perusteella koulu on tilivelvollinen tehtävässään. Opettajat tekivät havaintoja koulua varten, lasten ei koettu havaintojen teosta hyötyvän. Kyseessä on ideologinen törmäys uusliberalistisen ajattelutavan ja lapsikeskeisyyden välillä (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018).

Havaintojen kerääjän lisäksi datafikaatio luo opettajalle muitakin rooleja: tuottaja ja organisoija. Datafikaatio tuottaa myös kasvatusta- ja koulutusyksikölle uuden roolin. Koulusta tai varhaiskasvatustyksiköstä muodostuu data-alusta, joka läpinäkyvyyden ja tilivelvollisuuden nimissä tuottaa osana rutiinejaan erilaista dataa (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018; Jarke & Breiter, 2019). Pierlejewski (2020) luonnehtii koulujen ja varhaiskasvatustyksiköiden käyttämistä data-alustoina sekä performatiivisuusvaateen muuttaneen kasvatuksen ja

koulutuksen lapsikeskeisestä datakeskeiseksi. Datakeskeisyys ja performatiivisuusvaade tuottivat varhaiskasvatuksen opettajille ahdistusta kahdesta syystä. *Assesment*- tyyppisen arvioinnin tekeminen pienistä lapsista oli opettajien koulutuksen tuottaman tietämyksen sekä heidän arvojensa vastaista, sillä lasten kehityksensä keskiössä tulisi olla leikki. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat arvioinnin vain arvioinnin vuoksi ajaneen läsnäolon ohi (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018).

Toinen ahdistusta aiheuttava tekijä opettajille oli paine oman työsuorituksen riittävydestä, sekä oman koulun pärjäämisestä vertailuissa hyvin. Opettajat pohtivat arviointien myötä jatkuvasti, miten kehittää omaa opetustaan ulkoisen paineen alla. Jatkuva paine saada aikaan testeissä näkyviä tuloksia lisää työtaakkaa ja stressiä. Australiassa oppilaille tehtävät testit vaikuttavat jopa siihen palkitaanko opettajat hyvin tehdystä työstä vai ”rangaistaanko” opettajia tehottomuudesta (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018; Gullo, 1994; Nieminen, 2017). Gullo (1994) näkee lasten testitulosten käyttämisen opettajien suoriutumisen arvioinnissa testitulosten väärinkäyttönä. Tästä huolimatta useissa maissa käytetään lasten testituloksia opettajien työsuoritusten arvioinnissa. Atjosen (2007) mukaan huonosti keskinäisissä vertailuissa menestyneitä kouluja ei auteta saavuttamaan parempia tuloksia. Päinvastoin *naming and shaming*-kulttuuri aiheuttaa vain entistä huonompaa menestystä motivaation kadotessa häpeän alle.

2.3 Arvioinnin määritelmiä

Datafikaatio kiinnittyi hyvin vahvasti arviointiin, sillä monet tutkimukset datafikaatiosta ilmiönä on tehty arvioinnin kontekstissa. Suomessa varhaiskasvatuksen arvioinnista tuli velvoittavaa varhaiskasvatuksen järjestäjille lain muutoksen myötä vuonna 2015 (Siippainen, A & Pitkänen, H., 2022). Useat lain muutoksesta hämmentyneet varhaiskasvatuksen järjestäjät aloittivat arviointikulttuurinsa luomisen tyhjästä, joten markkinarako aukesi kaupallisille toimijoille. Atjosen (2021) mukaan arviointikulttuuri nähdään yksilöllisen tiedon keskustelun kautta yhteisölliseksi tiedoksi muuttamisena, seurauksien pohtimisena, sekä mallien tunnistamisena (Atjonen, 2021). Arviointi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ja opiskeluun, ja siten oppimisprosessiin. Opettajat

valitsevat käyttämänsä arviointimenetelmät tietoisesti, mutta prosessiin kuuluu paljon tiedostamatontakin. Tiedostamattomat tekijät, kuten asenteet juontavat juurensa aikaisempiin kokemuksiin koulusta, jopa opettajan omiin kouluaikoihin asti. Kulttuuri näkyy opettajan tekoina ja ohjaa hänen havainnointiaan (Nieminen, 2019). Arviointikulttuurin muuttaminen on työläs ja hidas prosessi, joka vaatii sitoutumista koko organisaatiolta. Kasvattajille täytyy antaa tukea sekä tilaa ajatustyön tekemiseen arviointikulttuurin muutoksessa, esimerkiksi uuden arviointimenetelmän tai digitaalisen alustan käyttöönotossa. Pedagoginen reflektio työyhteisössä on tarpeen arviointikulttuurin kirkastamiseksi kaikille yhteisön jäsenille (Nieminen, 2019).

Keskeinen osa arviointikulttuuria on sillä, millaista arviointia ollaan tekemässä. Suomen kielessä arvioinnille on yksi sana, mutta englannin kielellä arvioinnille on kaksi tarkemmin määriteltyä ilmaisua. *Assesment*- käsitteellä viitataan lasten taitotason ja kehityksen vaiheiden arviointiin (Gullo, 1994). Varhaiskasvatuksen arviointi Suomessa on lähempänä *evaluation*- arviointia. Gullo (1994) kuvaa *evaluationin* olevan opetusohjelman, oppimisympäristön ja opetustekniikoiden arviointia. Hellstern (1986, viitattu Dahler-Larsen, 2012) näkee *evaluationin* olevan erottamaton osa hallinnollista rutiinia eri organisaatioissa ja organisaation eri tasoilla. *Evaluationiin* vaikuttavat arvot ja ajankohtainen lainsäädäntö, politiikka ja näkemykset kasvatus- ja opetusala (Arthur, ym., 2018). Prosessiin, johon *evaluation*- käsitteellä tyypillisesti viitataan, kerätään ja analysoidaan ryhmän toiminnasta kerättyjä dokumentteja ja havaintoja. *Evaluation*- arvioinnin perusteella tehdään päätelmiä, miten voidaan tukea lasten hyvinvointia ja oppimista paremmin (Arthur, ym., 2018; Atjonen, 2021). Atjonen (2021) korostaa tiedonkeräämisen ja arvioinnin eron sijaitsevan juuri tiedon käsittelyssä ja arvon antamisessa. NykYTEknologia mahdollistaa tiedon keräämisen niin helposti, että nämä kaksi asiaa usein menevät sekaisin. Tiedonkeräämisessä ja arvioinnissa on samanlainen ero kuin dokumentoinnilla ja pedagogisella dokumentoinnilla. Tätä eroa havainnollistaa kuvio 1.

Arviointiin on positiivisempia ja kriittisempiä näkökantoja. Positiivisemmat näkevät *evaluationin* mahdollisuutena ja työkaluna organisaation oppimiseen (Dahler-Larsen, 2012). Gullo (1994) näkee *evaluationin* olevan työkalu, jolla saadaan varhaiskasvatussuunnitelma paremmin sovitettua lapsen tarpeisiin, sekä tarkasteltua varhaiskasvatussuunnitelman vaikuttavuutta. Ihmisillä on

virheellinen taipumus ajatella arvioinnin olevan lineaarista. Dahler-Larsen (2012) sanoo kirjassaan *Evaluation society*, arvioinnissa mukana olevien toimijoiden ajattelevan, että kun arvioinnin tavoite on selvillä, ovat arvioinnin seurauksetkin selviä. Atjonen (2021) esittää samankaltaisia ajatuksia ajatuksen kehityksen ennakoitavuudesta. Yksilöillä on hieman virheellinen ajatus, että kehitystä pystyisi hallitsemaan ja ennustamaan. Kehitykseen liittyy myös ajatus muutoksesta myönteisempään suuntaan, mutta asia ei aina tietenkään ole näin. Kehittämisen nimissä tehdyt muutokset voivat osoittautua myös epäonnistuneiksi.

Toiminnan kehittämiseen pyritään Suomessa käyttämällä varhaiskasvatuksen arvioinnissa kehittävän arvioinnin toimintatapaa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024), eli Karvin, määritelmän mukaan kehittävässä arvioinnissa hankitaan tietoa arvioinnin kohteen vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Arvioinnin kohde on itse aktiivisesti mukana arviointiprosessissa, ja toiminnan kehittäminen voi alkaa jo arviointiprosessin aikana. Kehittävään arviointiin varhaiskasvatuksessa osallistuvat lapset, huoltajat sekä työntekijät (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2024). Kehittävän arvioinnin määritelmässä voi olla pieniä eroja. Af Ursin ym. (2011) ovat kuvanneet kehittävää arviointia seuraavasti:

Kehittäväksi arvioinniksi kutsumme kaikkea sellaista arviointia, jossa arviointikriteerit, arvioitavat osa-alueet, arviointistrategia sekä arviointimenetelmät muotoutuvat arviointiprosessin aikana ainakin osittain yhteistoiminnassa arvioijien ja arviointikohteen sekä sidosryhmien kesken. Lisäksi kehittäväälle arvioinnille on tunnusomaista se, että arviointi päättyy jonkinlaiseen arvioijien, arviointikohteen edustajien ja sidosryhmien keskinäiseen kehittämistoimenpiteitä koskevaan yhteisymmärrykseen. (s.333)

Suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman (2022) arvioinnin tavoitteita ja edellä olevissa kehittävän arvioinnin kuvauksissa yhdistäviä tekijöitä ovat vahvuuksien tunnistaminen, kehittämistarpeiden havaitseminen ja ylipäänsä eteenpäin suuntautuva kehittämisspyrkimys. Af Ursinin ym. (2011) määrittelyssä näkyy myös sidosryhmänäkemykset, jota varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) edustavat huoltajat.

2.4 Varhaiskasvatuksen arvopohjien eroavaisuuksia

Varhaiskasvatuksen arvioinnissa meillä ja maailmalla on erilaisia suuntauksia, joista seuraavissa kappaleissa esittelen pohjoismaisen sosiaalipedagogisen näkemyksen ja mittaamiseen nojaavan uusliberalistisen näkemyksen, joka on hyvin edustettuna esimerkiksi Englannissa ja Australiassa. Tarkastelemme myös millä tavalla intensiivistynyt ja ammattimaistunut vanhemmuus näkyy sosiaalipedagogiseen ajatteluun pohjautuvassa suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä näkyy pohjoismainen sosiaalipedagoginen perinne, jossa annetaan paljon painoarvoa positiiviselle sosiaaliselle oppimisympäristölle ja leikille. Pohjoismainen arvopohja on varhaiskasvatuksessa samankaltainen, mutta arvioinnissa on jonkin verran eroja maiden välillä (Siippainen ym., 2023). Sahlbergin (2014, viitattu Bradbury & Roberts-Holmes, 2018) mukaan Suomen ja muiden pohjoismaiden vahvuus on keskittymisessä lasten hyvinvointiin ja leikkiin, joka näkyy esimerkiksi suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman (2022) tekstissä:

Pedagogisen toiminnan arvioinnin tarkoitus on varhaiskasvatuksen kehittäminen sekä lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantaminen. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen seuranta, säännöllinen arviointi ja kehittäminen ovat osa tätä tehtävää. Varhaiskasvatuksen toimintaa arvioidaan ja kehitetään kansallisen tason sekä järjestäjä-, yksikkö- ja yksilötason näkökulmista. - Arvioinnin kohteena voi olla muun muassa henkilöstön vuorovaikutus lasten kanssa, ryhmässä vallitseva ilmapiiri, pedagogiset työtavat, toiminnan sisältö tai oppimisympäristöt. (s.72)

Suomessa käytetyssä kehittävässä arvioinnissa arvioinnin kohteena ei ole lapsi vaan varhaiskasvatustoiminta. Varhaiskasvatustoin (540/2018) mukaan varhaiskasvatustoimintaa tulee arvioida systemaattisesti ja arvioinnista vastuussa on varhaiskasvatuksen järjestäjä. Huoltajien ja lasten osallisuus arvioinnissa on varmistettava ja arviointia on tehtävä myös heille näkyväksi (Varhaiskasvatussuunnitelma, 2022). Hieman pehmeämpää sanamuotoa käytetään pedagogisen dokumentoinnin kohdalla, joka varhaiskasvatussuunnitelman (2022) mukaan mahdollistaa huoltajien ja lasten osallistumisen toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Sosiaalipedagogiseen näkökulmaan nojaava perinne dokumentoinnissa näkyy

perheitä osallistavana, sekä toimintaympäristöä ja kasvattajien toimintaa tarkastelevana toimintana. Pääpaino on prosessissa (Rintakorpi, 2018).

Vanhemmuustutkimuksessa on myös huomattu perheiden ja koulutusinstituutioiden välisen suhteen muuttuneen, jota huoltajien vahva osallistaminen varhaiskasvatuksessa ilmentää. Aiemmin koulu ja huoltajat pysyivät tiukasti lesteissään. Koulu sekä kasvatusinstituutiot hoitivat oman tehtävänsä ja perheet kurinpidon, leikin sekä kotitöihin osallistamisen. Nyt aiemmin tarkat rajat kodin ja kasvatuksen sekä koulutuksen välillä ovat sekoittuneet. Huoltajat sekä kasvatus- ja koulutusinstituutiot nähdään enemmän kumppaneina ja huoltajilta odotetaan enemmän osallistumista varhaiskasvatukseen ja koulumaailmaan. Heidän odotetaan osallistuvan muun muassa raportointiin ja monitorointiin. Vanhemmuus on muuttunut intensiivisemmäksi ja ammattimaisemmaksi (Hartong & Manolev, 2023). Suomalaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) vaaditaan vanhempien osallistamista arviointiin, dokumentointiin ja kehittämiseen, missä näkyy intensiivistynyt vanhemmuus. Tai varhaiskasvatussuunnitelma osaltaan intensiivistää vanhemmuutta.

Sosiaalipedagogisessa ajattelussa varhaiskasvatuksessa lapsuuden itseisarvo näkyy hyvin vahvasti. Uusliberalistisessa ajattelussa näkyy hyötyajattelu lapsuudesta siirtymävaiheena aikuisuuteen ja mahdollisimman vahvan taitotason tavoittelu. Kvantitatiivisesti mitattavat tehokkuus, tuloksellisuus ja tuottavuus ovat uusliberalistisen (neoliberalistisen) arvioinnin kolme tavoitetta, jotka sivuuttavat hankalammin havaittavat kvalitatiiviset tekijät, kuten yhteisöllisyyden. Poliittisessa keskustelussa performatiivisella numeerisella arvioinnilla on paljon painoarvoa (Atjonen, 2021). Yhdistän uusliberaaliin ajatteluun keskeisenä hyötyajattelun ja ekonomisen painotuksen, joista Värri (2007) on osuvasti todennut ”olemme niin perin juurin teknologisen asenteen ja hyötyajattelun läpäisemiä, että omassa ajassamme kasvatuksen välineluonteinen käyttö tuntuu miltei luonnolliselta. Kasvatusta välineellistävä ideologinen hegemonia ei ole enää peräisin uskonnosta ja poliittisesta ideologiasta, vaan ekonomisen ajattelun ylivallasta (joka sinänsä on myös poliittista)” (Värri, 2007, s. 71)

Uusliberalismin keskeisenä toimintatapana on kerätä paljon numeerista dataa eri lähteistä ja sen perusteella erilaisten vertailuasetelmien luominen

yksilöiden ja toimijoiden välille (Dahler-Larsen, 2018). Tätä avasin jo enemmän luvussa 2.2. Oppimisen tuloskeskeisyys ja lasten toivotun taitotason tavoittelu ovat keskeisessä roolissa koulumaisessa näkemyksessä dokumentoinnissa (Rintakorpi, 2018). Painotus on siis vahvasti *assessment-* tyyppisessä arvioinnissa, jota silmällä pitäen kerätään paljon erilaista dataa lapsista (Siippainen ym., 2023). Näiden arviointitulosten perusteella oppilaita on voitu luokitella erilaisiin ryhmiin (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018).

Uusliberalistisessa kasvatus- ja koulutusajattelussa annetaan paljon painoarvoa lasten testaamiselle ja opettajien toiminnan arvioinnille. Dahlbergin ja kollegoiden (2007, viitattu siippainen ym., 2023) mukaan uusliberaalissa yhteiskunnassa datan nähdään olevan merkki laadukkaasta varhaiskasvatuksesta (2007, viitattu Siippainen ym., 2023). Atjosen (2021) mukaan paineita olisi muuttaa suomalaista arviointia kasvatusalalla uusliberalistisempaan suuntaan. Vaikka arvioinnin tuulet maailmalta puhaltavat Suomeen saakka, on Suomessa toistaiseksi poikkeuksellinen luottamus koulutettujen opettajiemme ammattitaitoon. Suomessa ei ole lakiin tai valtiollisiin ohjausdokumentteihin kirjattua opettajien tilivelvollisuutta, vaan korkea autonomia tehdä omalle ryhmälleen tai luokalleen parhaaksi katsomiaan päätöksiä (Atjonen, 2021).

2.5 Dokumentoinnista pedagogiseen dokumentointiin

Jos varhaiskasvatusta tarkastellaan käyttäen termiä *educare*, joka kuvaa varhaiskasvatusta koulutuksen ja huolenpidon kautta, on painotus termissä siirtynyt vahvasti koulutukseen huolenpidosta (Alasuutari ym., 2020). Ilmentymänä tästä paradigman muutoksesta voi suomalaisesta näkökulmasta havaita valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman muutoksen suosituksesta velvoittavaksi vuonna 2016, jolloin varhaiskasvatusta luonnehdittiin *pedagogisesti painottuneeksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi*. Vuonna 2016 osaksi valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa tuli uutuutena pedagoginen dokumentointi (Lindh & Mansikka, 2022). Pedagoginen dokumentointi terminä ymmärretään hyvin eri tavoin ja seuraavassa luvussa avaan näitä näkökulmia.

Dokumentointi tarkoittaa havaintojen keräämistä systemaattisesti tai satunnaisesti, havaintolomakkeiden täyttämistä, testejä ja arviointeja. Arvioinnin, sekä *assessmentin* että *evaluationin* ja dokumentoinnin välillä voi nähdä vilkkaan kaksisuuntaisen tien. Arviointi edellyttää usein dokumentointia, sekä arvioinnista usein muodostuu dokumentointia (Alasuutari ym., 2020). Dokumentoinnin toteuttavat varhaiskasvatuksessa työntekijät, mutta vastuu pedagogisen dokumentoinnin toteutumisesta on varhaiskasvatuksen opettajalla (Varhaiskasvatussuunnitelma, 2022). Varhaiskasvatuksen opettajalle on suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen osoitettua aikaa työajassaan. Tätä aikaa kutsutaan SAK-ajaksi (Kunta- ja hyvinvointialue työnantajat, 2011). Dokumentoinnin käytännössä toteutetaan SAK-ajalla.

Mitä asioita tai hetkiä valikoituu dokumentoitavaksi, sekä millaiset mahdollisuudet lapsilla on vaikuttaa dokumentointiin, heijastaa työntekijöiden arvoja, lapsikäsitystä sekä millaisia ammatillisia riskejä työntekijä on valmis ottamaan. Onko lapsi aktiivinen toimija, vaiko passiivinen kohde? Millaiset hetket ovat dokumentoinnin arvoisia? Ammattilaisten ajatukset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja olemuksesta välittyvät heidän työyhteisölleen, lapsille ja huoltajille heidän dokumentointinsa kautta (Alasuutari, 2014). Areljung ja Kelly-Ware (2020) tarkastelivat kansainvälisessä tutkimuksessaan dokumentointia Uudessa-Seelannissa ja Ruotsissa. Ruotsissa varhaiskasvatusyksikössä toteutettiin tiedeprojektia ja Uusi-Seelantilaisessa varhaiskasvatusyksikössä oli meneillään tunnekasvatukseen ja diversiteettiin liittyvä projekti. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteina oli, millaiset asiat nähtiin turvallisina dokumentoitavina asioina ja millaiset asiat jätettiin dokumentoinnista pois. Ruotsalaisessa kontekstissa havaittiin, että varhaiskasvatuksen opettajat häivyttivät oman roolinsa tiedon kanssakonstruoijana eivätkä halunneet tulla valokuvatuksi lasten kanssa toteuttaessaan tiedeprojektiin liittyvää ohjattua toimintaa. He halusivat korostaa lasten oivalluksia ja lasten aloitteita tiedeprojektissa. Uudesta-Seelannista kerätystä aineistosta havaittiin, että vaikka kyseessä oli tunnekasvatukseen ja diversiteettiin liittyvä projekti, jäivät ei-toivotuista tilanteista lasten tekemät hyvät oivallukset dokumentoimatta. Sen sijaan positiiviset tilanteet hoivasta ja huolenpidosta saivat runsaasti näkyvyyttä dokumentoinnissa. Varhaiskasvatuksen arki haluttiin näyttää vain positiivisten tunteiden

sävyttävänä, vaikka lasten arkeen mahtuvat hyvin monenlaiset tunteet ja tilanteet (Areljung & Kelly-Ware,2020).

Alasuutarin (2014) mukaan edellytys onnistuneeseen dokumentointiin, on ymmärrys sen tarkoituksesta ja millaiseen teoreettiseen viitekehykseen se kiinnittyy. Lindh ja Mansikka (2022) lisäävät dokumentoinnin ilman jatkotoimenpiteitä jäävän helposti pelkäksi tekniseksi suoritukseksi. Dokumentoinnin tulee olla myös pitkäjänteistä ja säännöllistä, jotta se voi kehittyä pedagogiseksi dokumentoinniksi. Dokumentoinnin reflektointi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen yhteydessä, tai toimintakulttuuria kriittisesti tarkasteltaessa tekee dokumentoinnista pedagogista dokumentointia, joka mahdollistaa toiminnan kehittämisen (Lindh & Mansikka, 2022). Mansikka (2018) on kuvannut pedagogisen dokumentoinnin sisältöä ja prosessia nelikenttänä yksilön ja yhteisön näkökulmista. Kuviota voi myös tarkastella siitä näkökulmasta, miten dokumentoinnista tulee pedagogista dokumentointia.

	Sisältö (lapsilähtöisyys/osallisuus)	Prosessi (pedagogiikka)
Yksilö	Havainnoi ja dokumentoi lapsen kokemusmaailmaa	Yksittäisten lasten kehityksen ja tavoitteiden tukeminen esim. lapsen vasun kautta
Yhteisö	Havainnoi ja dokumentoi yhteisön toimintakulttuuria	Yhteinen ymmärrys pedagogisen toimintakulttuuriin kehittämisestä dokumentoinnin pohjalta

KUVIO 1. Pedagogisen dokumentoinnin sisältö ja prosessi (Mansikka, 2018).

Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on kirjattu varhaiskasvatuksen eräiksi tavoitteiksi ”*varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin*” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi voivat tarjota lapselle mahdollisuuden tuoda omaa ääntään kuuluviin, ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, jos henkilökunnalla on kykyä tuoda lapsen ääni esille ja luoda aitoa osallisuutta (Lindh & Mansikka, 2022).

Dokumentoinnin saattamiseksi pedagogiseksi dokumentoinniksi täytyy pedagogista dokumentointia tekevän kasvattajan ikään kuin luovuttaa valtaansa muille ammattilaisille, huoltajille ja ennen kaikkea lapsille. Kyky luopua tästä

vallasta on osa ammatillisen yhteistyön taitoa, johon kuuluu lisäksi yhteistyö varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja moniammatillisten verkostojen kesken. Yksikön johtajan keskeistä osaamista on myös luoda rakenteita, joissa yhteistyö sekä pedagoginen johtaminen voi tapahtua (Lindh & Mansikka, 2022). Näin pedagogiikan fokus siirtyy aikuiskeskeisyydestä lapsikeskeisemmäksi.

Dokumentointi voi olla haasteellista. Alnervikin (2013, viitattu Lindh & Mansikka, 2022) mukaan on havaittu, ettei ammatilliselle keskustelulle ja suunnittelulle ole varhaiskasvatuksessa riittävää aikaa. Paananen ja Lipponen (2018, viitattu Lindh & Mansikka, 2022) huomasivat dokumentoinnin toisinaan, olevan enemmän tekninen suoritus kuin prosessoitua pedagogista dokumentointia. Emilson ja Pramling Samuelsson (2014, viitattu Lindh & Mansikka, 2022) havaitsivat dokumentoinnin ohjaavan huomiota pois lapsista ja heidän osallisuudestaan.

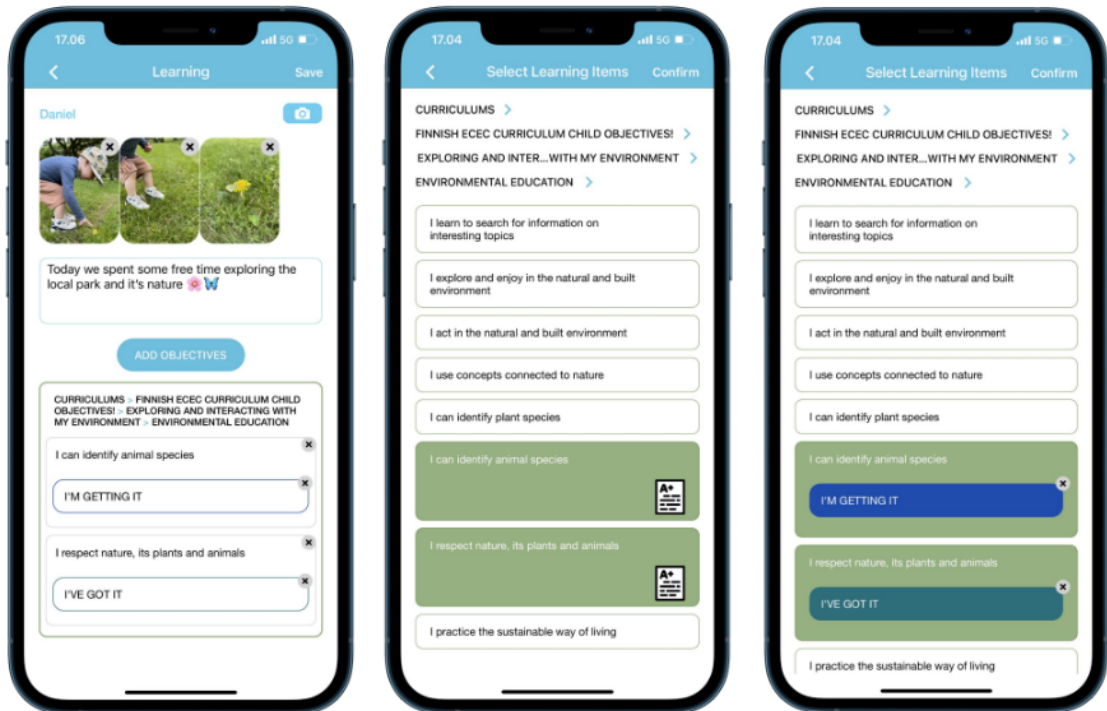
Lindh ja Mansikka (2022) ovat tarkastelleet suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien motiiveja pedagogiseen dokumentointiin, sekä mitä he ovat varhaiskasvatuksen arjesta dokumentoineet. He kysyivät opettajilta, miksi he tekivät pedagogista dokumentointia. Suurimpana syynä pedagogiselle dokumentoinnille oli halu tehdä lasten oppimista näkyväksi. Varhaiskasvatuksen arjen näyttäminen vanhemmille nähtiin myös tärkeänä, toiminnan näkyväksi tekeminen yleisesti sekä toimintatapojen kehittäminen. Opettajat vastasivat myös kysymykseen mitä he olivat dokumentoineet tutkimukseen osallistumista edeltävällä viikolla. Dokumentoinnin kohteeksi yleisimmin olivat päätyneet toiminta yleisesti, meneillään olevat projektit, havainnot, suunnittelut ja toiminnan arviointi, sekä juhlallisuudet. Tutkimuksensa lopputulemana Lindh ja Mansikka (2022) löysivät neljä eri asteista pedagogisen dokumentoinnin muotoa. *Reproductive* dokumentoinnissa dokumentointi on pinnallista, refleктоimatonta ja sitä käytetään lähinnä toiminnan näkyväksi tekemiseen. *Indicative* pedagogisessa dokumentoinnissa päämäärät ovat pintapuolisia ja reflektointi niukkaa. Dokumentointia käytetään näkyväksi tekemisen lisäksi havainnointiin ja arviointiin. *Developmental* pedagogisen dokumentoinnin päämäärät ovat selkeät ja liitetty yksilöllisiin näkökulmiin. Toimintaa arvioidaan ja pedagogista dokumentointia käytetään hyödyksi toiminnan suunnittelussa. *Participative* pedagoginen dokumentointi on kuten *developmental* pedagoginen dokumentointi, mutta sisällyttää sen elementtien lisäksi myös kollegiaalisen

toiminnan reflektointiin ja toiminnan kehittämiseen sekä lapset osaksi pedagogisen toiminnan aktiivisina toimijoina (Lindh & Mansikka, 2022).

Pedagoginen johtajuus esihenkilöltä, jossa vuorovaikutuksellisen prosessin kautta saadaan henkilökunnan osaamista ja tekemistä ohjattua toivottuun suuntaan, auttaa tukemaan dokumentointia prosessina pedagogiseksi dokumentoinniksi (Fonsén 2019). Fonsén (2019) on jakanut pedagogisen johtajuuden viiteen osatekijään. Ensimmäinen osatekijä on arvot, jotka parhaimmassa tapauksessa sitovat varhaiskasvatusyhteisön ihmiset yhteen ja toimivat suunnannäyttäjinä toiminnassa. Toinen osatekijä on kontekstuaalisuus, joka tarkoittaa johtajuuden muotoutumista yhteisönsä kanssa. Millaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatusyhteisö tarvitsee? Kolmas osatekijä on organisaatiokulttuuri, joka Harisalon (2008, viitattu Fonsén, 2019) mukaan muodostuu ihmisten ajattelu- ja toimintatapojen asettuessa uomiinsa pitkän ajan kuluessa. Organisaatiokulttuuri muodostuu vuorovaikutuksessa organisaation jäsenten välillä, ja vaikuttaa jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Arviointikulttuurin voi nähdä osana organisaatiokulttuuria. Neljäs osa pedagogista johtajuutta on ammatillisuus. Pedagogisen johtamisen tavoitteen voi ajatella olevan työntekijöiden ohjaamista tekemään työnsä paremmin. Tämä ohjaus tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja ammatillisuus on tapa toteuttaa tätä vuorovaikutusta. Sen ihanteita voi olla luottamus, arvostus ja kunnioitus. Viides osa pedagogista johtajuutta on substanssi. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajilla on koulutuksen ja kokemuksen kautta kyky toteuttaa pedagogiikka korkealla tasolla (Fonsén 2019).

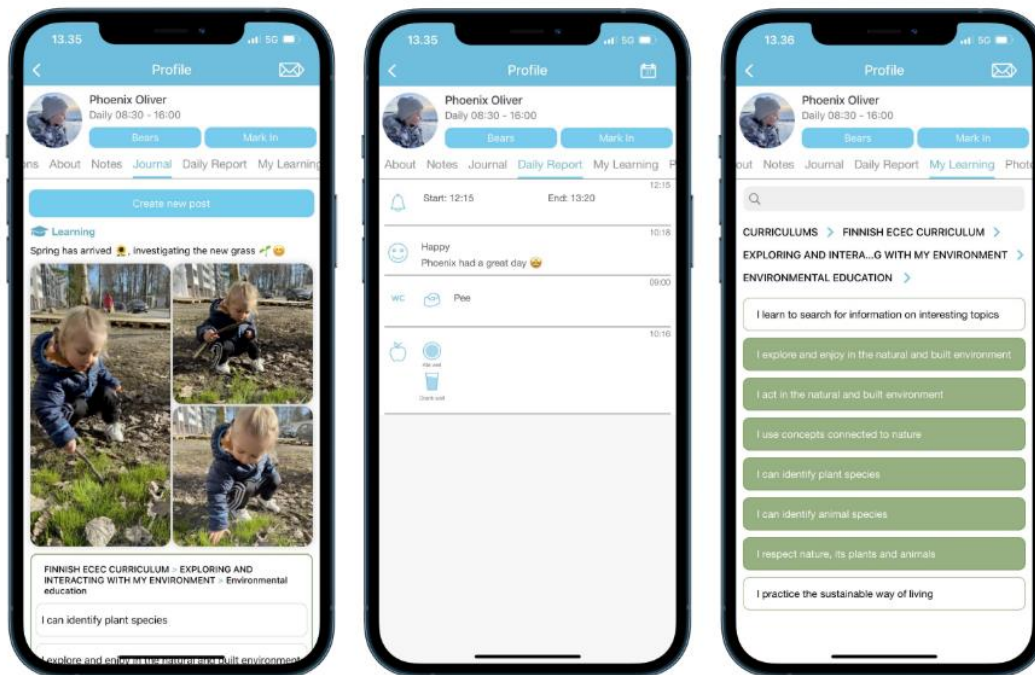
3 KINDIEDAYS- ALUSTA TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tutkimukseni kohdistuu Kindiedays- alustan *learning journal* ja *daily report* osioiden tarjoumien käytössä muodostuviin diskursseihin. Tässä kappaleessa esittelen kuvin mitä toimintoja ohjelmistossa on, ja miltä ne näyttävät. Ohjelmistoon kuuluu myös muita tarjoumia, kuten viestintä ja lasten läsnäolojen kirjaus. *Learning journaliin* voi mobiililaitteella tai tietokoneella lisätä kuvan lapsiryhmän ja lapsen päivän toiminnasta. Kuvan alle voi kirjoittaa mitä kuvassa tapahtuu, sekä kasvattajan havaintoja tilanteesta. Kuvassa voi olla yksi tai useampia lapsia. Tämän lisäksi kasvattaja lisää kuvaan suomalaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta laaja-alaiseen osaamiseen ja/ tai oppimiseen alueisiin liittyviä tunnisteita, jotka toteutuvat kuvassa. Varhaiskasvatuksen järjestäjän on mahdollista myös lisätä *learning journaliin* omia painopisteitään tunnisteiksi, kuten esimerkiksi kielikylpy toiminnan. *Daily report* osioon voi raportoida lapsen perushoittoon kuten ruokailuun liittyviä asioita. Esimerkkikuvat ovat Kindiedays- yrityksen omaisuutta, ja kuvien julkaisuun pro gradu-tutkielmassani on Kindiedays- yrityksen lupa.

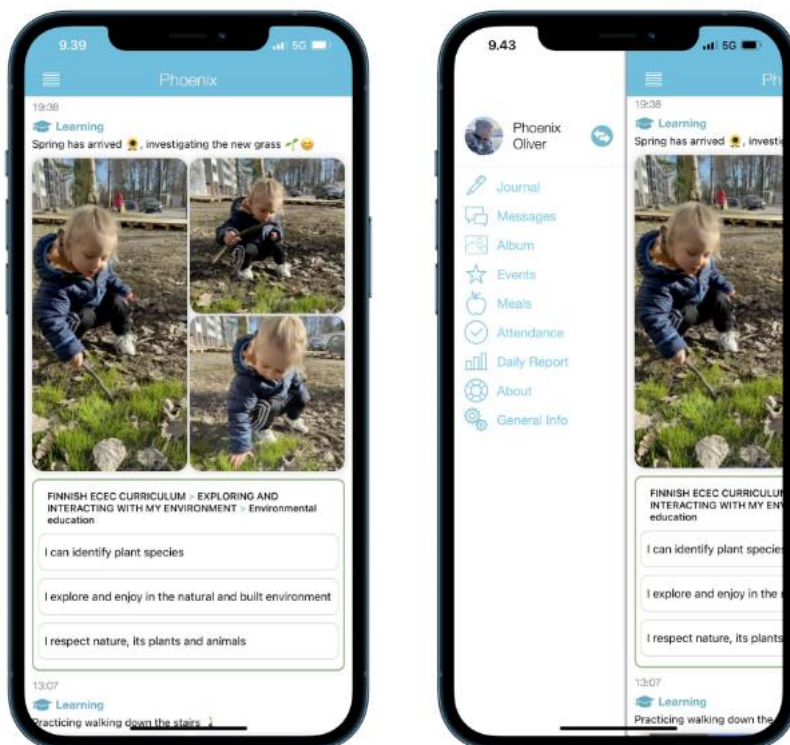


KUVIO 2. Kuvan lisääminen portfolio työkaluun ja sen kiinnittäminen varhaiskasvatussuunnitelman sisältöihin.

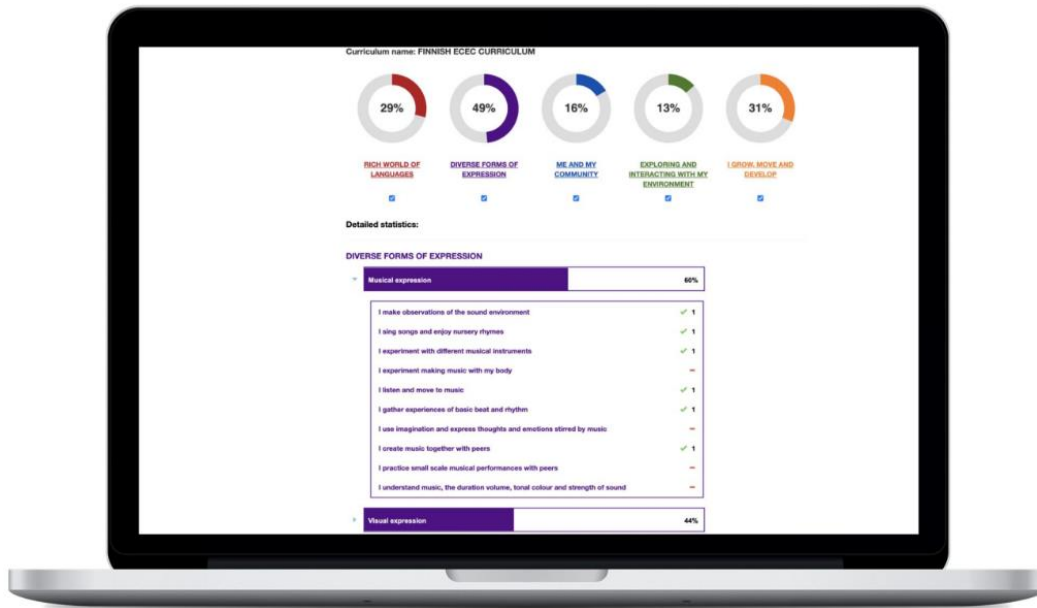
Postauksista muodostuu ajan kanssa eritasoisia portfolioita: lapsen portfolio, ryhmän portfolio sekä varhaiskasvatustyökalun portfolio. Portfolioista voi tarkastella miten eri sisältöalueet ovat toteutuneet, tai lapsen oppimisen polkua. Ohjelmistosta voi tulostaa raportteja, joissa toiminnan sisältöalueiden toteutumismäärät ilmaistaan prosentteina tai piirakkakaavioina.



KUVIO 3. Lapsen portfolionäkymä työntekijöiden sovelluksesta. Sovellukseen on mahdollisuus merkitä myös päivittäiseen raporttiin tietoa lapsen mielialasta, vatsan toiminnasta, ruokailusta ja sijainnista.



KUVIO 4. Huoltajien näkymä sovelluksesta.



KUVIO 5. Learning journal raportti tietokoneella.

4 TUTKIMUSONGELMA

Yleinen mielipide teknologiasta osana koulutusta on teknologisen ratkaisun muuttavan koulutusta parempaan suuntaan (Brunila, 2009; Paakkari, 2020; Selwyn, 2011; Selwyn, 2013). Suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma antaa paljon liikkumavaraa varhaiskasvatuksen järjestäjille, miten he käyttävät teknologisia ratkaisuja ja erilaisia alustoja varhaiskasvatusyksiköissään. Varhaiskasvatuksen digitalisaation myötä erilaiset alustat ovat yleistyneet varhaiskasvatuksen kentällä. Digitaaliset alustat ovat sosioteknisiä toimijoita, jotka ohjaavat käyttäjänsä toimintaa (Decuypere, 2019). Pro gradu-tutkielmassani tutkin, millaisia diskursseja Kindiedays- ohjelmiston *learning journal* ja *daily report* toimintojen käytössä muodostuu.

5 DISKURSSIANALYYSI METODOLOGIANA

Tutkimukseni metodologinen viitekehys on diskurssianalyttinen tapaustutkimus. Tarkastelen työssäni vuorovaikutuksessa rakentuvan ilmiön prosesseja ja merkityksiä, joten konstruktivismiin perustuva diskurssianalyysi sopii pro gradu-tutkielmani metodiksi. En tavoittele yleistyksien tekemistä tutkimastani ilmiöstä, vaan pyrin sen perusteelliseen kuvaukseen maltillisen kokoisen otoksen avulla.

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, joka ei anna tutkijalleen analyysiin selkeitä ohjeita, vaan pikemminkin antaa tutkijalle teoreettisia lähtöoletuksia todellisuuden luonteesta ja rakentumisesta (Jokinen ym., 2018). Diskurssianalyysin tieteenfilosofisena perustana on konstruktivismi, jonka kantava ajatus on yksilön tiedon ja todellisuuden muodostuminen vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Ympäröivään maailmaan kuuluu ihmiset, instituutiot, ohjeistukset, ja tätä listaa voisi jatkaa kuinka pitkälle. Kun tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan konstruktivismiin linssin läpi, on tarpeen kiinnittää huomio siihen, miten tieto on muodostunut. Mikä on muokannut yhteisön sosiaalisen todellisuuden sellaiseksi kuin se on ja kuinka sitä ylläpidetään? (Cohen, 2018).

Diskurssianalyysin tavoitteena on paljastaa diskursseja, sosiaalisissa käytännöissä (Vilkka, 2015). Jokinen ym. (1993, viitattu Vehkakoski, 2006) kuvaavat diskurssianalyysiä seuraavasti ”Sellaista kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä” (Jokinen 1993; viitattu Vehkakoski, 2006, s. 27).

Diskurssianalyysi nimenä viittaa vahvasti keskusteluun ja tarinallisuuteen, mutta diskurssianalyysissa diskurssi ymmärretään laajemmin. Diskurssianalyysi on kehittynyt keskustelutilanteen ja ilmiön logiikan analyysiksi (Jokinen ym., 2018; Remes 2006;). Siltaoja ja Vehkaperä (2011) toteavat osuvasti, että

diskurssien tunnistaminen itsessään ei vielä paljoa kerro, vaan on lisäksi hedelmällistä tarkastella: *miten jokin asia sanotaan ja millaiseksi se silloin jonkin asian ja ilmiön tuottaa*. Konstruoinnin prosessissa kielelle on annettu rooli todellisuuden muodostajana ja merkityksien luoja ja itsenäisenä osana todellisuutta (Jokinen ym., 2018; Siltaoja ja Vehkaperä 2011). Austin (1962, viitattu Vehkakoski, 2006) on todentanut, että ilmaukset voivat myös olla toimeenpanevia voimia. Samoin on tarpeen tarkastella missä tilanteissa kieltä käytetään yhteisöllisesti, siten että se luo merkityksiä ja toimintatapoja, jotka jäävät elämään (Siltaoja ja Vehkaperä 2011).

Jokiselta ym. (1993, viitattu Vehkakoski, 2006) aiemmin lainaamassani määritelmässä diskurssianalyysin aineistona mainitaan *muu merkitysvälitteinen toiminta*, joten diskurssianalyysia voi käyttää hyvin luovasti, esimerkiksi visuaalisen viestinnän tutkimiseen. Diskurssianalyysin aineisto voi olla joko luonnollista tai tuotettua. Luonnollinen aineisto on muodostunut itsenäisesti, ilman tutkijan interventiota, kuten vaikkapa pilapiirros sanomalehdessä. Tuotettu aineisto on tutkijan toiminnan tuloksena syntynyt aineisto, kuten haastatteluaineisto (Siltaoja & Vehkaperä, 2011). Omassa tutkimuksessani tavoittelen perusteellista kuvausta haastatteluissa tuotetun aineiston avulla.

Diskurssit, joita voidaan joissain yhteyksissä kutsua myös merkitysrepertuaareiksi tai merkityssystemeiksi, ovat vuorovaikutuksessa muodostuneita suhteellisen vakiintuneita merkityskäytänteitä, toimintatapoja tai puhetapoja. Diskurssit myös ylläpitävät toimintatapoja eri yhteisöissä tai kulttuureissa (Siltaoja & Vehkaperä, 2011). Remeksen (2006) mukaan kaikille diskurssianalyttisille lähestymistavoille yhteistä on ihmisryhmien sekä yksilöiden kulttuuristen käytänteiden omaksuminen ja tuottaminen osallistumisensa kautta. Diskurssi voi tapahtua ihmisten välillä, mutta diskurssianalyysissa diskurssi voidaan nähdä eri organisaatioiden ja yhteisön käytänteissä tai näitä ohjaavia tekijöiden toiminnassa (Jokinen ym., 2018; Remes 2006). Foucault (1971, viitattu Vehkakoski 2006) korostaa yhteiskunnan ja sen instituutioiden valtarakenteita diskurssin muodostamisessa. Esimerkiksi tutkimuksessani varhaiskasvatussuunnitelman kirjaukset miten laitteita ja ohjelmistoja tulee käyttää varhaiskasvatuksessa, voidaan nähdä valtarakenteena, joka mahdollistaa muodostaa oman diskurssinsa tai ulottaa lonkeronsa varhaiskasvatuksen arkeen kiinnittyvään diskurssiin.

Diskurssianalyysissä on nimensä mukaisesti keskeistä analysoida diskursseja, eli etsiä tekstistä merkitysrepertuaareja. Haastavan tästä tehtävästä tekee yksiselitteisten ohjeiden puute. Usein suositellaan aloittamaan tehtävä erojen ja yhtäläisyyksien etsinnällä, mutta tutkijan päätettäväksi jää, miten erot ja yhtäläisyydet etsitään (Suoninen, 2016) Diskurssit eivät suinkaan ole myöskään toisiaan poissulkevia, vaan ne voivat elää iloisesti rinnakkain samassa tekstissä (Jokinen ym., 2018).

Diskurssit syntyvät ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa, kuten edellä jo kerroin, mutta myös tekstit vaikuttavat toisiinsa. Tätä ilmiötä kutsutaan intertekstuaalisuudeksi (Siltaoja ja Vehkaperä 2011). Tutkimukseni tapauksessa esimerkiksi sähköisen portfolio työkalun käyttöön henkilöstölle annetut kirjalliset ohjeet voivat toimia intertekstuaalisessa vuorovaikutuksessa olevana tekstinä.

Diskurssianalyttisiä suuntauksia on useita, ja pro gradu- tutkielmassani käytän tulkitsevan diskurssianalyysin lähestymistapaa. Tulkitsevan diskurssianalyysin tavoitteena on ottaa selvää, miten kontekstiin vahvasti kiinnittyviä diskursseja syntyy, muuntuu ja elää. Tulkitseva diskurssianalyysin avulla voidaan myös huomata makrotason diskursseja, jotka voivat välittyä mikrotason diskursseiksi (Siltaoja ja Vehkaperä, 2011). Varhaiskasvatuksen kontekstissa historiallinen makrotason diskurssin muutos voi tarkoittaa esimerkiksi koko valtiossa muuttunutta varhaiskasvatussuunnitelman arviointivelvoitetta, ja millaisia merkitysjärjestelmiä eli diskursseja se tuottaa yksilöiden toimintaan. Tulkitseva diskurssianalyysi painottaa lisäksi kontekstia. Konteksti eli tapahtumatilanne tarkoittaa yhteyttä, jossa diskurssia tuotetaan, muunnetaan ja ylläpidetään. Pienin kontekstin yksikkö voi olla lause. Tällöin diskurssi kiinnittyy tapahtumatilanteessa lauseeseen. Kontekstin luonne voi olla myös vuorovaikutuskonteksti, jossa yksilöt kohtaavat (Jokinen ym. 2018). Pro gradu- tutkielmassani mainitsemani tilanne voi olla perehdytys hetki, jossa kasvattajaa perehdytetään alustan käyttöön. Joskus konteksti voi olla vahvasti kulttuurinen, jolloin kulttuurin tarkempi tuntemus ja ymmärrys on tutkijalle tärkeää (Jokinen ym., 2018). Tulkitsevassa diskurssianalyysissä käytetään usein aineistolähtöistä analyysiä, jossa tutkija tarkastelee avoimin mielin keräämäänsä aineistoa. Aineistolähtöisessä analyysissä usein tutkimuskysymys tarkentuu tutkimusprosessin aikana (Siltaoja ja Vehkaperä 2011).

Tulkitseva diskurssianalyysi yhdistyy sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen. Heiskalan (2000, viitattu Siltaoja ja Vehkaperä 2011) mukaan sosiaalinen konstruktionismi ottaa ontologiaan vahvasti kantaa sanomalla, että ihmiset tekevät kielenkäytöllään kohteet ja ilmiöt oleviksi. Ihmiset tuottavat yhteiskunnan todellisuuden, jossa elämme. Vuorovaikutuksen kautta me ylläpidämme, muunnamme ja luomme sosiaalista todellisuutta. Kulttuurissa eläjien on itse haastavaa huomata sanojen ja ilmaisujen todellisuutta luovaa luonnetta.

Oman tapaustutkimukseni kannalta Yinin (2009, viitattu Cohen ym., 2018) määritelmä tapaustutkimuksesta on osuva. Hänen mukaansa tapaustutkimus antaa mahdollisuuden yksittäisen ilmiön syvälliseen tarkasteluun realistisessa kontekstissa. Tutkija pääsee tiedonantajien kautta tarkastelemaan ilmiötä ikään kuin sisältä päin. Tapaustutkimus kuvaa oikeita toimijoita omassa ympäristössään ja tapaustutkimuksessa monipuolinen tutkittavan ilmiön kontekstin kuvaaminen on tärkeää (Cohen, 2018). Chong ja Graham (2013, viitattu Cohen ym., 2018) tähdentävät tapaustutkimuksessa olevan tärkeää huomioida, että ymmärtääkseen mikrotason ilmiötä, on tärkeää ymmärtää miten meso- ja makrotason kontekstit vaikuttavat mikrotason ilmiöön. Sama asia on linjassa Siltaojan ja Vehkaperän (2011) kontekstin merkitystä painottavassa tulkitsevan diskurssianalyysin otteessa sekä Foucault'n (1971, viitattu Vehkakoski 2006) näkemyksessä yhteiskunnan valtarakenteiden ja sosiaalisten käytäntöjen merkityksestä diskurssien muodostumisessa.

6 AINEISTONHANKINTA JA ANALYYSIPROSESSI

6.1 Haastattelut

Tutkimus tehdään osana VADA Varhaiskasvatuksen arviointi datafikaation aikakaudella tutkimushanketta. Aineiston hankinnassa haastattelin Kindiedaysiä käyttävien yksiköiden johtajia sekä varhaiskasvatuksen opettajia. VADA-tutkimusryhmä on antanut käyttööni haastattelurungon, jota olen hieman muokannut omaan tutkimukseeni sopivaksi. Haastattelu on puolistrukturoitu. Useilla haastateltavilla oli päällekkäisiä rooleja, esimerkiksi ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana toimiva johtaja, joten ajoittain ilmeni tarve haastattelua hieman muokata tilanteen mukaan. Haastattelukysymyksiin vaikutti, oliko haastateltava ollut käyttöönottoprosessissa mukana. Tarkentavia kysymyksiä kysyin joka haastattelussa. Yksi haastateltava koki kykenevänsä vastaamaan tarkemmin englanniksi, joten yksi haastattelu toteutettiin englanniksi.

6.2 Analyysiprosessi

Aloitin analyysiprosessin haastattelujen litteroinnilla, joka toimi samalla ensimmäisenä aineiston läpikäyntinä. Litteroinnin yhteydessä myös anonymisoin haastattelut. Litteroinnin jälkeen kävin aineistoa läpi lukemalla ja tekemällä tulostettuun aineistoon merkintöjä kohtiin, jotka näyttäytyivät tärkeänä ennen kuin sukelsin aineistoon syvemmälle.

Seuraavaksi aloin käydä haastatteluja läpi yksi vastaus kerrallaan käyttämällä apuna Parkerin tunnusmerkkejä (1992, viitattu Suoninen, 2016). Vastauksista tarkastelin muodostaako vastaus, tai mahdollisesti useampi vastaus yhtenäisen merkityssysteemin. Onko diskurssissa jokin historiallinen ulottuvuus? Asemoiko diskurssi toimijoita tiettyihin positiioihin? Toimijuus voi

koskea puhujaa itseään, tai jotain muuta toimijaa, esimerkiksi varhaiskasvatustyöryhmän johtaja voi asettaa varhaiskasvatuksen opettajan tiettyyn subjektiposition. Sisältäväkö diskurssi objekteja, joita ei ilman tekstiä olisi noussut esiin? Viittaako diskurssi toiseen diskurssiin? Diskurssi voi esimerkiksi viitata vaikkapa varhaiskasvatuksen opettajaan uuteen järjestelmään perehtyjänä. Liittyykö diskurssiin mahdollisesti jokin objekti? Objekti voi olla olemassa oleva asia, jolle diskurssi antaa merkityksen tai sitten objektia ei ole olemassa diskurssin ulkopuolella. Esimerkiksi, ohjelmiston valmistajan ohjeistus sähköisen portfolion käytöstä, voi olla objekti, joka luo jonkin diskurssin.



KUVIO 6. Diskurssianalyysissä käytetyt tunnusmerkkiset eri diskurssien etsimisen tukena.

Jaottelin vastaukset tunnusmerkkiluokkien mukaan excel- taulukkoon eri välilehdille. Yksi tunnusmerkki esimerkiksi toimijoihin liittyvät teemat yhdelle välilehdelle. Annoin vastaajaryhmille omat värit, yksikön johtajille pinkki ja varhaiskasvatuksen opettajille sininen. Vastaajat saivat myös oman numeron. Sitäteissa en erottele eri vastaajaryhmiä yksityisyyden suojan vuoksi. Tapaustutkimukseni sisältää kuusi haastattelua, joten haastateltavien henkilöllisyyden suojelemiseksi päätin olla tuomatta työni sitaateissa esille haastateltavan tehtävänimikettä.

	<p>And my goal with this is to, I believe that if done on a daily basis, UM, especially the daily report for the children, it's very helpful in making the feedback at the end of the day short and with the parents also, I have a lot of openings. So I don't close many times, so I don't see the parents in the afternoon, so it's easy for me to send all the information</p>	
3	<p>through Kindiedays.</p>	<p>Viestinnän väylä.</p>
	<p>What we have done now is connected to the curriculum. And that hope so, if the way I think I'm doing it, it tells me is gonna help me a lot during the vasu because I'm gonna be able to have an idea of what I've done.</p>	<p>Pedagoginen dokumentointi</p>
	<p>Which kids is behind in which part of the curriculum and how to improve it?</p> <p>So my goal is to have to keep using it the way I'm using it and and I think there is a lot of features that we are not using properly. Mainly because it's it's a lack of time. I mean, it takes time to do it. So you need to allocate the time to do that and. So yeah, my goal is to use it to keep using at least the way I am doing it now.</p>	<p>Assesment-merkitysrepertuaari</p> <p>Tarvitsee aikaa, jotta voidaan käyttää kunnolla.</p>

KUVIO 7. Esimerkki analyysitaulukosta. Sininen väri kertoo, että kyseessä on varhaiskasvatuksen opettajan vastaus. Keskellä on haastateltavan yksi vastaus, joka on eritelty eri havaintoyksiköihin. Harmaalla pohjalla näkyy mitä merkityksiä olen löytänyt vastauksesta.

Jos vastaus sisälsi useita eri teemoja, jaottelin vastauksen eri riveille ja erotin solun viivoilla, jotta yksi vastaus eri teemoineen oli helppo havaita. Teema saattoi löytyä koko vastauksesta, yksittäisestä lauseesta tai jopa sanasta. Esimerkiksi, verbit olivat hyvin paljastavia. Keskityin paljon tässä kohdassa Siltaojan ja Vehkaperän (2011) ajatukseen *miten jokin asia sanotaan ja millaiseksi se silloin jonkin asian ja ilmiön tuottaa*. Esimerkiksi, jos alla olevasta sitaatista vaihtaisi verbin *työstetään*, verbiksi *harjoitellaan*, olisi sitaatin teema mahdollisesti joku muu kuin *tilivelvollisuus vanhemmille*:

Minkä asian kanssa me ehkä tai mitä me työstetään, että tavallaan taas se on sitten taas siellä mulle muistina ja sitten se on myös vanhemmille niinku tietona, että hei että näitä asioita me ollaan keskusteltu näissä ja nää on vasussa ja nää on varhaiskasvatussuunnitelmassa ja tässä me nyt näitä edelleen työstetään, että tavallaan. (Haastateltava 2)

Käytin myös ajoittain tekstin värittämistä apuna keskeisten kohtien tai havainnointiyksiköiden löytämisessä. Samassa haastateltavan vastauksessa sekä havaintoyksikössä analyysissäni voi olla rinnakkain useampia eri teemoja ja yksi vastaus voi ilmentää tutkimustuloksissa useampaa eri diskurssia. Pienimmäksi havainnointiyksiköksi muodostui yksi sana. Yllä olevassa kuviossa 7 on haastatellun vastauksesta ote, jossa on rinnakkain eri diskursseja. Kävin aineiston kokonaisuudessaan läpi tällä menetelmällä kaksi kertaa.

Tämän jälkeen aloin teemoitella vastauksia eri ryhmiin, joista koostin viisi eri diskurssia: **tilivelvollisuuden diskurssi, seuraamisen diskurssi, dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssi, digitalisaation itseisarvon diskurssi, sekä lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana diskurssi.**

7 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavissa alaluvuissa syvennyn aineiston analyysin perusteella saavutettuihin tutkimustuloksiin, ja vastaan tutkimuskysymykseeni millaisia diskursseja muotoutuu sähköisen portfolion käytössä varhaiskasvatuksessa. Yhden diskurssin alla on yksi tai useampia teemoja, joille löytyy yksi tai useampia yhteisiä nimittäjiä. Näin teemat muodostavat yhdessä diskurssin. Löytyneet diskurssit ovat tilivelvollisuuden diskurssi, seuraamisen diskurssi, dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssi, digitalisaation itseisarvon diskurssi, sekä lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana diskurssi. Koska aineistoni on suhteellisen pieni en haastateltavien yksityisyyden varjelemiseksi aineistositaateista erottele, onko haastateltava varhaiskasvatusyksikön johtaja vai opettaja. Heillä on lainauksissaan numerot haastateltava 1, haastateltava 2 jne.

7.1 Digitalisaation itseisarvo diskurssi

Tuloksissa nousee sähköisen portfolion merkitys digitalisaation konkreettisena ilmentymänä. Digitaaliset työvälineet ovat täällä ja niitä on käytettävä. Teknologian käytöllä varhaiskasvatuksessa on niin iso itseisarvo, että sitä käytettiin jopa osana brändinrakennusta. Eräässä yksikössä sähköisen portfolion sisältämä ohjelmisto valittiin käyttöön, koska mitään muutakaan ei ollut, ja kehittäjä osui mainostuksensa kanssa sopivaan hetkeen:

Ja jota jota käyttää siinä päiväkodin arjessa tukena erityisesti, koska teknologia on muutenkin, sillei keskeinen osa konseptia niin niin ollaan silleen haluttu käyttää teknologiaa. (Haastateltava 3)

Olikohan sitten ollut niin, että se kaupungin palaverissa on puhuttu, että olisi tällaisia alustoja olemassa niinku. Että että voisi niinku infota Huoltajaa että kuvia että Kehittäjä oli oikeastaan sitten vai olikohan joku toinenkin? Ja lähetti jonkun mainoksen, mutta ei menty niin pitkälle sitten että Kehittäjä tuli käymään sitten tässä, niin sitten sitä myöten selvää että otettiin sitten käyttöön. - No eipä me niin no eipä meillä ollut mitään muutakaan vaihtoehtoa niin, että ei meillä ollut mitään. Kerrottiin siinä ja sitten toisaalta niinku ehkä se, että miten se meille. (Haastateltava 1)

Digitaalisten ohjelmistojen ja järjestelmien käytölle on tässä kohtaa muodostunut itseisarvo, joten kehityksen kelkassa pysyäkseen, on jokin varhaiskasvatustyöyksikön otettava käyttöön jokin järjestelmä osoituksena ajassa kiinni olemisesta. Varhaiskasvatuksen digitalisaatio ilmiönä on omalta osaltaan voinut vahvistaa koettua tarvetta hankkia digitaalinen alusta oman varhaiskasvatus yksikön tai ketjun käyttöön. Haastateltava kolmen käyttämä ilmaisu *arjessa tukena* tuo esiin vahvaa koettua tarvetta alustalle sekä developmentalistista ajatusta teknologiasta koulutusta ja kasvatusta eteenpäin viemänä voimana (Brunila, 2009; Paakkari, 2020; Selwyn, 2013; Selwyn, 2011).

Yhteiskunnalla on suuri merkitys siinä, miten teknologia otetaan osaksi koulutusta (Edwards 2012). Varhaiskasvatussuunnitelma (2016) on edellyttänyt teknologian käyttöä varhaiskasvatuksessa siitä saakka kuin sen noudattaminen on ollut pakollista. Varhaiskasvatussuunnitelma (2022) edustaa digitalisaation diskurssissa yhteiskunnan valtarakennetta diskurssin muodostumisessa. Valtarakenteesta huolimatta varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) käytetään hyvin laveita ilmauksia teknologian käytön sisällöstä kuten *käytetään tarkoituksenmukaisella tavalla ja hyödynnetään toiminnassa*. Kuntien autonomia on tässä suurta, joten ilman pohdintaa aiheesta, miten teknologiaa halutaan käyttää ja mitkä sen tavoitteet ovat, voidaan päätyä vain pönkittämään digitalisaation itseisarvoa. Aineistossani haastateltava yhdisti vastauksissaan sähköisen portfolio- työkalun muihin käyttämiinsä järjestelmiin:

No sillä tavalla oikeastaan, että se siitä näytettiin mulle, että mitä siellä on. Ja sitten mä lähdin itse sitä opettelemaan, että mä oon ollut monessa monen erilaisen järjestelmän käyttöönotossa mukana, niin sillai oli aika luontevaa sitten itse. –Tykkäsin kyllä tosi paljon että ehkä sitten taas niin kun että kun mä oon nyt ollut käyttöön ottamassa – Nyt niinku kolme ihan erilaista niinku niin sitten ehkä taas sitten niinku sellaista jotenkin sellaista kuivaa, käytännöllistä raporttia tai sellaista tietoa saa niinku helpommin monesta muusta, mutta just ehkä niinku pedagogisesta näkökulmasta. Oon tykännyt, että tää on kyllä niinku ihan paras mitä oon käyttänyt. (Haastateltava 4)

Vastauksessa korostuu haastateltavan kokemus digitaalisten järjestelmien käyttöönotosta, joten hän ei kokenut tarvitsevansa niin paljon perehdytystä. Sähköinen portfolio meni samaan nippuun aiempien käyttökokemusten kanssa. Haastateltava jatkaa vertailemalla järjestelmiä, jossa hän yhdistää ne raportointimahdollisuuden mukaan samaan luokkaan. Digitalisaation itseisarvoa myös kuvastaa se, että aineistosta kävi ilmi, että esihenkilöt seuraavat enemmän

käytön määrää kuin laatua. Tätä tulen kuvaamaan seuraamisen diskurssin alaluvussa 7.4..

7.2 Dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssi

Dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssi nousi aineistosta esiin sekä haastateltavien mainitsemana, sekä erilaisin merkityksin tunnistettuna. Aineistossa näkyviä dokumentoinnin tunnusmerkkejä ovat datan kerääminen kirjauksina *learning journaliin*, johon merkittiin laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden sisältöjä. Dokumentoinnin tunnusmerkkeihin kuuluu myös kuvan laittaminen alustalle, *learning journalin* sisällön tarkastelu huoltajien toimesta ja raporttien tarkastelu (Alasuutari ym. 2020). Diskurssissa näkyi myös vahvasti halu tehdä toimintaa näkyväksi kuten Lindhin ja Mansikan (2022) tutkimuksessa on jo aiemmin havaittu:

Sinne on helppo laittaa merkata ne lapset ja sitten kertoa semmoinen kuvaus siitä että laittaa kuvat ja sitten kuvataan että mitä tänään ollaan tehty ja sitten mä yleensä tykkään siihen tekstiin kirjoittaa vähän että mitä niinku tarkasti et mitä ollaan tehty ja mitä lapset on vaikka sanonut tai millaisia fiiliksiä ollut niin semmoiseen tekstikenttään kirjoitan semmoisen vähän auki sitä toimintaa. Ja sitten avaan sitä vielä tai laitan yleensä vielä niitä vasun tavoitteita. Jos tuntuu, että on ollut semmoista toimintaa, että ne vasun tavoitteet löytyy sieltä valikosta. Kaikkiin en aina niinku keksi, että miten tätä voisi niinku kuvata niiden vasun tavoitteiden kautta niin sitten laita, mutta että yleensä yritän jotain laittaa. (Haastateltava 5)

Pedagogiseen dokumentointiin edellä mainittujen dokumentoinnin tunnusmerkkien lisäksi kuuluu ammatillinen keskustelu kirjauksista sekä ylipäänsä sisällön reflektointi toiminnan suunnittelussa tai lapsen varhaiskasvatuskeskusteluun valmistautuessa. Pedagogisessa dokumentoinnissa tiedonantajat kuvasivat dokumentoinnin sisällön menemistä reflektoinnin prosessin läpi tai varhaiskasvatuksen opettajan vallan jakamista ammatillisissa keskusteluissa työyhteisössä tai huoltajien kanssa. Mansikka (2018) korosti nimenomaan tätä prosessia, jotta dokumentointi voi kehittyä pedagogiseksi dokumentoinniksi. Alla olevissa esimerkeissä eri haastateltavat kuvasivat prosesseja, joita liittyi alustan käyttöön dokumentoinnin kehittyessä pedagogiseksi dokumentoinniksi. Esimerkkeihin liittyviä prosesseja olivat ajattelu ja yhdistäminen:

Siinä on vähän eri tavalla toimiva systeemi ja mä oon itse tykännyt tässäkin Kindiedaysissä just siitä miten helppo niitä vasun osa-alueita on sinne niinku linkata ja se helpotti jotenkin

sitä omaakin ajattelua. Ja sitten tota just se että kun siellä on mahdollisimman raporttia mitä osa alueita on käytetty ja näin niin että opettajana tykkään kovasti tästä mutta – (Haastateltava 4)

What we have done now is connected to the curriculum. And that hope so, if the way I think I'm doing it, it tells me is gonna help me a lot during the vasu because I'm gonna be able to have an idea of what I've done. (Haastateltava 6)

Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) mukaan vastuu pedagogisen dokumentoinnin toteutumisesta on varhaiskasvatuksen opettajalla ja heillä on työehtosopimuksessa (Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat, 2011) suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen osoitettu SAK-aika. Tästä ajasta huolimatta aineistosta nousi kokemus *learning journalin* työllistävyydestä. Kirjausten tekeminen alustalle vei paljon aikaa. Varhaiskasvatuksen opettajan SAK-aika ei näyttänyt riittävän, jolloin huomio ohjautui pois lapsilta. Emilson ja Pramling Samuelsson (2014, viitattu Lindh & Mansikka, 2022) olivat havainneet dokumentoinnin ohjaavan huomiota pois lapsilta:

So I have colleagues which say, well, I would do it only once a week. Make a very generic about what we have done during the week and that's it.-To me, it takes too much time and I'm very proud of what I do and I'm very proud of what the children do and once a week it's not enough. Uh and it, or you have to write too much. And at that point, I rather do it every day. So it it's. Yeah, I think teacher don't have enough time because you have planning and this is part of your planning, but it becomes something that you end up doing it at the park. And creates friction with because if I see one of my colleague or as a manager, if I see somebody doing kindiedays when we are in the playground, I don't like it because you're supposed to watch the kids not do Kindiedays. But I've been there. I went through that I used to do the same because you don't have time to do it during the day – (Haastateltava 6)

Dokumentoitaviin tilanteisiin liittyy paljon harkintaa. Useat tutkijat ovat tarkastelleet millaisia tilanteita valikoituu dokumentoitaviksi varhaiskasvatuksen henkilökunnan toimesta. Alasuutarin (2014) mukaan ammattilaisten ajatukset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja olemuksesta välittyvät heidän työyhteisölleen, lapsille ja huoltajille heidän dokumentointinsa kautta. Kiinnostavasti paljon samaa on Selwynin (2015) ajatuksissa datan kerääjän vallasta. Datan kerääjä varhaiskasvatuksen dokumentoinnissa saattaa paljastaa arvonsa ja oletuksensa keräämänsä datan kautta, millainen data on keräämisen arvoista? Omassa aineistossani dokumentoitaviin tilanteisiin vaikuttivat lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ja lasten tasa-arvoinen dokumentointi. Leikkiä dokumentointiin paljon. Nämä asiat nähtiin siis harkinnan läpäisseinä mahdollisesti arvokkaina asioina:

Tukea tai tarpeita niin saattaa lähettää siitä sitten vaikka erikseen jotain kuvia tai vau hetkiä mitkä ollaan katsottu että hei tää menee nyt tän niinku tavallaan varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ja siihen, mitä ollaan kirjoitettu, vasuun tai minkä. Minkä asian kanssa me ehkä tai mitä me työstetään, että tavallaan taas se on sitten taas siellä mulle muistina ja sitten se on myös vanhemmille niinku tietona, että hei että näitä asioita me ollaan keskusteltu näissä ja nää on vasussa ja nää on varhaiskasvatussuunnitelmassa ja tässä me nyt näitä edelleen työstetään, että tavallaan. (Haastateltava 2)

Learning journalin käyttöön on vaikuttanut myös huoltajien reaktiot. Huoltajilta saadut tykkäykset olivat luoneet positiivisia tunteita työn nähdyksi tulemisesta. Jos huoltaja on ilmaissut epätyytyväisyytensä alustan käyttöön, on henkilökunta ollut palautteen jälkeen varovaisempi dokumentoinnissa:

Ja sitten se tullut kiva se kun sinne tullut se laitetaan lapsesta joku kuva. Eli sitten voi peukuttaa että se on niinku semmoinen nopea että se tuo meillekin ihan kivan semmoisen fiiliksen, että nyt on nähty ja näin. – Toisten huoltajien kanssa ollaan oltu sitten varovaisempia niitten kanssa, että että se vaatii vähän semmoista luovimmista myös. (Haastateltava 1)

Aineistosta nousi esille, ettei *learning journalin* käyttöä koettu mielekkäänä pienempien, erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen kohdalla. Syynä tähän oli, että pienempien lasten toiminnan koettiin painottuvan kädentaitoihin, puheen ja kielen kehitykseen sekä motoriikkaan, jotka sisältyvät varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueista osioihin “ilmaisun monet muodot”, “kielten rikas maailma” sekä “kasvan, liikun ja kehityn”. Tämä luonnollisesti johti siihen, että tilastoissa nämä kolme oppimisen aluetta ovat ylliedustettuina:

Mä olin silloin, meillä oli lähinnä alle kolmevuotiaita, niin sitten se tietenkkin painotus oli tosi paljon. Fyysiseen kehitykseen ja ja niinku kielelliseen kehitykseen ja ja sitten niinku jossain määrin itseilmaisuuun, että että tietenkkin. Siinä mielessä se se esimerkiksi niitten. Mitä siellä nyt on? Matemaattisia taitoja esimerkiksi niin vaikka niitäkin on alle kolmevuotiaille, niin toki sen sen niinku osuus oli huomattavasti pienempi kuin joku joka opettelee kävelemään tai muuta muuta. Niin niin toki siellä se fyysinen. (Haastateltava 3)

Alasuutarin (2014) ja Selwynin (2015) ajatuksia vasten dokumentoijan ja datan kerääjän arvoista, on mielenkiintoista pohtia, eikö alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatusta koeta yhtä arvokkaana, vai onko oletus, että se ei ole mielekäästä dokumentoitavaa?

7.3 Tilivelvollisuuden diskurssi

Aiempien tutkimusten mukaan tilivelvollisuus ja performatiivisuus ovat hyvin keskeisiä seurauksia datafikaation ilmiön toteutumiselle (Bradbury & Roberts-

Holmes, 2018; Jarke & Breiter, 2019). Minun tutkimukseni ei tässä asiassa ollut poikkeus, sillä aineistostani nousi hyvin selkeästi esiin tilivelvollisuuden diskurssi. Tilivelvollisuuden diskurssiin kuuluu tilivelvollisuus varhaiskasvatuksesta huoltajille sekä henkilöstöltä varhaiskasvatusyksikön johdolle. Yhteisenä nimittäjänä tilivelvollisuuden diskurssissa on ulkoa päin tuleva motivaatio sekä varhaiskasvatustiimin ulkopuolisten toimijoiden, kuten huoltajien ja esihenkilöiden, odotukset toimintaa kohtaan. Toiminnassa näkyi piirteitä performatiivisuudesta, jossa työn jäljen ja määrän piti kohdata ulkoiset odotukset. Ulkoiset odotukset saattoivat aiheuttaa Bradburyn ja Roberts- Holmesin (2018) havaitsemia negatiivisia tunteita, kuten kiirettä sekä suorituspainetta. *Learning journalin* kirjaukset ja niiden toivottu määrä olivat aineistossani työn näkyviä tuloksia.

Syvennymme ensin tilivelvollisuuteen varhaiskasvatuksesta huoltajille päin. Diskurssissa korostui huoltajien odotusten täyttäminen toimintatavoissa, toiminnan sisällössä, lasten kehityksen etenemisessä, sekä ajalliset määreet. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatussuunnitelman suunnitelman noudattaminen selviö, mutta haastateltavien vastauksissa on huomattavissa Selwynin (2015) mainitsemaa sisäänrakennettua epäluottamusta. Huoltajat halusivat takeita ”oikeiden asioiden tapahtumisesta”, ja henkilöstö halusi huoltajien tietävän, että he tekivät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja asioita. Aineistostani nousi esiin myös lapsen kehityksen tekeminen näkyväksi huoltajille, ei lapselle, joka on performatiivisuudelle tyypillinen piirre:

Se, että mitä me oikeasti täällä päiväkodissa tehdään, eikä että että aijaa että mun lapsi sanoo että ootte leikkinyt vaan koko päivän, mutta ollaan me keskittyty keskittyty oikein niihinkin asioihin. (Haastateltava 2)

Ja sitten se, että siellä käytäisiin ja sitä niinku laitettaisi niinku siinäkin kehitystä siinä. Ja sitten tietty se, että. Tai sitten siinä niinku Huoltajat näkee myöskin kun ne tallennetaan. Sitten tota kun lapsi lähtee meiltä näkevät siinä kanssa kehityskaaren ja- (Haastateltava 1)

Eräs vastaaja kertoi raportoivansa lapsen toimintaa alustalla sekä aamu- että iltapäivästä. Jos hän ei ole iltapäivällä enää päiväkodissa, hän raportoi lapsen toimintaa seuraavana päivänä. Vastaaja luonnehtii olevansa aina yhden päivän jäljessä. Tilivelvollisuus on jollain tasolla havaittu saman vastaajan toimesta, sillä hän on tiedostanut alustan käyttötapojen luovan huoltajille odotuksia. Jos huoltajien odotukset eivät täyty, he ovat hämillään:

So I'm always one day behind because a lot of things happen also in the afternoon. - I don't think we no one has enough time to do. The point, I think is that and which we are, you know, argue about, no we discuss with my colleagues that if you start to using a certain way, parents expect it to have it that way always. – So there are the problem is that either you're really committed or you tend to do the minimum as possible because expectation creates issues. (Haastateltava 6)

Varhaiskasvatuksessa välteltiin tilivelvolliseen tilanteeseen joutumista käyttämällä alustaa vain hyvin vähän, koska SAK-ajan ei koettu riittävän *learning journalin* perusteelliseen käyttöön. Tätä kuvasin jo alaluvussa 7.2.. Opettajat ovat kieltäytyneet Bradburyn ja Roberts-Holmesin (2018) luonnehtimista datan kerääjän, tuottajan ja organisoijan rooleista hallitakseen työtaakkaansa, saadakseen työaikansa riittämään ja välttääkseen performatiivisuuden tuottamia negatiivisia tunteita.

Tilivelvollisuuden diskurssissa toisena osiona näkyi tilivelvollisuus varhaiskasvatuksen henkilöstöltä varhaiskasvatuksen johdolle päin. Tässä osiossa korostuivat esihenkilöiltä päin tulleet ohjeet, jotka usein liittyivät päivitysten määrään ja ajankohtaan. Päivityksiin liittyviä sisällöllisiä ohjeita tai kannustusta reflektioon ei tässä osiossa ollut aineistostani havaittavissa. Nämä ohjeet saivat kasvattajissa aikaan ulkoapäin syntyneitä motivaatiota, ja määrälliseen tavoitteeseen pääsy nähtiin onnistumisena. Määrälliset tavoitteet ja niiden tavoittelu näkyi vahvasti henkilöstön toiminnassa, ja antaa viitteitä *measurement-driven instruction*- ilmiön toteutumisesta (Gullo, 1994). Tulokeskeisyydessä on havaittavissa uusliberalistisia kaikuja (Siippainen ym., 2023). Uusliberalistisessa ajattelussa tuloksellisuus on varhaiskasvatuksen arvioinnin keskiössä, ja laadullisemmat tekijät jäävät sivuun (Atjonen, 2021):

Että tota että tää on niinku heidän toive että näin näin toimittaisi. Toki toisilla viikolla onnistuu toisella viikolla ei että että ei se nyt ole se tärkein asia ole se päivitysten määrä, mutta.(Haastateltava 4)

Usein tilivelvollisuuden diskurssiin johtavan toiminnan alkulähteenä oli kirjallinen ohje alustan käyttöön. Ohje mahdollisesti sisälsi ohjeita lasten kuvaamiseen, jotka määritetään postauksen vastaanottajiksi, sekä jokin ajallinen määrä, kuinka usein postauksia tulee tehdä. Näiden ohjeiden ajallisesta määrästä muotoutuu aineistoni mukaan suhteellisen helposti tuloksellinen mittari onnistumiselle, joka saavutetaan tai ei. Onnistumisen määrällisenä mittarina toimi aineistossani myös kaikkien oppimisen alueiden ja laaja-alaisen osaamisen alueiden näkyminen eri

väreinä piirakkakaaviossa. Piirakkakaavioiden tarkastelu on myös hyvin uusliberalistista ajattelua tuloksellisuudesta (Atjonen, 2021). Merkintä kaavioon on saatu, sisällöllä ei ole niin väliä:

No en ehkä sen enempää muuta kuin sitten vaan just yrittänyt, että no, että nää on vähemmällä huomiolla ollut. Nyt yritetään tähän keksiä sitten jotain, että saataisiin niitäkin niinku sitäkin sinne, se on semmoinen piirakka, että saataisiin niitäkin ja sitten sinne meidän piirakkaan mutta. Mutta en kyllä niinku muuten oikeastaan käyttänyt. (Haastateltava 5)

Paakkarin ym. (2023) tutkimuksessa aktiivisuusrannekkeiden käytössä varhaiskasvatuksessa havaittiin myös liikkumistavoitteen täyttymisen tavoittelua esimerkiksi päämäärättömällä kävelyllä. Tavoitteen saavuttaminen oli pelillistynyt. Värikäs piirakka on *learning journalin* ahkeran pelaajan palkinto. Peli on pelattu läpi, ja onnistuttu.

7.4 Seuraamisen diskurssi

Kindiedays- alustaan sisältyy *daily report*- tarjouma määrällisen datan keräämiseen toiminnan sisällöstä, lasten päiväunen määrästä, vatsan toiminnasta ja sijainnista. Alustaan jää myös jälki käyttäjästään hänen tehdessä kirjauksia tai lähettäessään viestejä. Sosioteknisenä toimijana alusta kutsuu käyttäjää hyödyntämään näitä toimintoja (Decuypere, 2019). Tarttuuko käyttäjä näihin tarjoumiin, on vahvasti toimintakulttuurista tai käyttäjästä itsestään myös kiinni. Kun näihin tarjoumiin on tartuttu varhaiskasvatuksen henkilöstön toimesta, on luotu edellytykset seurannan toimintakulttuurin syntymiseen:

But we have to agree, for example like. I marked the kids from one room to the other, so when I'm outside, I marked them outside. When I'm inside in my class, I marked them inside. When I'm in the nap room, I marked in the nap room, we have to agree that everybody does the same. But before doing that, we need to know everybody needs to know how to use it and understand what's the difference between, you know, daily report and like a simple. Like a like journal post. (Haastateltava 6)

No me käytetään sitä joka aamu ja iltpäivä. Siis sitten se merkataan kun lapset tulee sisään tietää montako lasta on ja milloin ne tuli, milloin ne menee päiväunille ja kauanko ne nukkuvat, et kaikki nämä. Niin sitä käytetään päivittäin ja sitten just tarkistaa päivän mittaa aina Kindiedaysiä että onko tullut viestejä. (Haastateltava 2)

Teknologia ohjaa käyttäjänsä toimintaa ja ajattelua (Paakkari, 2020). Alustan toimiminen sosioteknisenä tuotteena on havaittavissa seuraamisen diskurssissa. Datat keräämiseen tarjoumaa on hyödynnetty henkilökunnan toimesta.

Intensiivisen vanhemmuuden aikakauden huoltajat seuraavat tätä dataa (Hartong & Manolev, 2023). He haluavat täyttää intensiivistyneen vanhemmuuden asettamat odotukset ja olla vahvasti mukana lastensa kaikilla elämänalueilla. Keinona tähän on seurata alustalle tuotettua dataa, kuten lapsensa sijaintitietoja päivän mittaan. Näin syntyy mielenkiintoisia tilanteita kuten alla olevassa sitaatissa:

They complain about something not working, but. Very. I think the other day we had. They couldn't. We nobody could log in. It was a couple hours. I don't know. Happens apps are like that and they both started to, you know, call the phone. Why we cannot see where you know? And that was it. I can't log in. Is there any problem? Are you guys OK? So, but that's it. But for the rest no.

Huoltajat haluavat näyttäytyä hyvinä alustan käyttäjinä, ja *hyvinä vanhempina* (Bowker ym., 2019, viitattu Hartong & Manolev, 2023). Huoltajalle muodostuu aktiivinen subjektipositio oman lapsensa varhaiskasvatuksen seuraajana ikään kuin vastineena tilivelvollisuudelle varhaiskasvatuksesta huoltajille. Huoltaja tarkastelee alustan sisältöä, päiväkodin muuta viestintää sekä reagoi niihin. Huoltajan reaktio alustan sisältöön on aineiston perusteella keskustelu lapsen kanssa *learning journalin* sisällöstä, postaukseen reagoiminen painamalla peukkuikonia tai palautteen antaminen viestillä tai suullisesti varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Huoltaja on sisäistänyt intensiivisen vanhemmuuden asettamat odotukset, ja sen hänelle suoman monitorointi tehtävän (Hartong & Manolev, 2023). Hän toimii hänelle asetettujen odotusten mukaan käyttämällä alustaa:

Ja sitten se tullut kiva se kun sinne tullut se laitetaan lapsesta joku kuva. Eli sitten voi peukuttaa että se on niinku semmoinen nopea että se tuo meillekin ihan kivan semmoisen fiiliksen, että nyt on nähty ja näin (Haastateltava 1)

Kokonaisvaltaisempi siinä näkyi tosi vahva ymmärrys päiväkodin arjesta. Niistä tarpeista. Toisaalta mitä just niinku Huoltajiltakin Huoltajiltakin tulee, millaista tietoa he haluaa lapsestaan. (Haastateltava 3)

Varhaiskasvatuksen henkilökunta on aineistoni mukaan myös hyvin tietoisia ketkä huoltajista seuraavat sisältöä ja ketkä eivät. Päätelmät tehtiin, joko huoltajilta tulleen suulliseen palautteen seurauksena, sekä seuraamalla lukukuittaus toimintoa:

Niin. Kyllä hän on siis joitain, jotka ei ole sitä ladannut, että me nähdään tuolta verkkoversiossa, että tekee keillä vanhemmilla. Se on puhelimesta ja ketkä ei ole sitä ollenkaan ladannut niin niin ei olla. Sitten ollaan joskus lähetetty uudelleen niitä kutsuja ja sanottu että nyt me laitettiin sulle uudestaan kindiedays- kutsu, jos ei sitä ole sitten vielä

omalle puhelimelleen ladannut, niin ei me olla kyllä muuten niin nyt kun nyt kun tätä mietin olla mitenkään sitten pakotettu, että sitten yleensä toisella vanhemmalla on se käytössä, ne on aika usein näitä isiä jotka ei sitten ole ottanut sitä käyttöön jostain syystä. (Haastateltava 5)

Aineistosta kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen esihenkilöt seuraavat myös henkilökunnan alustan käyttöä, sekä sisältöä että käytön määrää. Automaattisesti syntyvä digitaalinen jalanjälki mahdollistaa seuraamisen (Selwyn, 2015). Selwynin (2015) mukaan ohjelmistojen läpinäkyvyyden mahdollistama valvonta, voi aiheuttaa haasteita vuorovaikutukseen henkilöstön ja esihenkilöiden välillä. Seuraamisen tulosten perusteella esihenkilöt ovat antaneet palautetta työntekijöille, mutta aineistosta ei ilmennyt ovatko työntekijät olleet etukäteen tietoisia siitä, että heidän toimensa alustalla ovat olleet seurannan alaisia. Fonsén (2019) on listannut yhdeksi osaksi pedagogista johtajuutta ammatillisuuden, joka on tapa toteuttaa pedagogista johtajuutta. Ammatillisuuteen kuuluu luottamuksellinen ja kunnioittava vuorovaikutus. Ammatillisuuden toteutumisen vuoksi työntekijöiden tulisi olla etukäteen tietoisia heidän tekemisensä digitaalisen jalanjäljen seuraamisesta. Eräs haastateltava kuvasi tilannetta, jossa hän seuraa työntekijän alustan käyttöä seuraavasti:

Jos me jos tulee tota noin ihan uusia työntekijöitä. Tilanne niinku että tai jotain uutta tarvitsisi oppia tai joku uusi työtapa. Ehkä niinku että käyttöä ja muuta niinku että ja sitten ehkä mieluummin sitten vielä sieltä, että miten ne on lähetetty viestejä ja minkälaisia ja mitä kuvia ja. Että niinku että kyllä mä oon antanut tosi niinku antanut palautetta myöskin siitä, että kuinka hyvin toi on toiminut noin työntekijöillä. – No siitä, että se info on niinku semmoista, että se on selkeätä ja se ja se menee ajoissa. Ja sitten viestit on niinku. Positiivisia niinku ettei ne ole niin, että ne on niinku se sävy sävy on sellainen. Ei käskävä. Että ei niihin mitään negatiivista sävyä. (Haastateltava 6)

Alustan sisältämän *learning journalin* käytössä syntyvään seuraamisen diskurssiin sisältyy myös varhaiskasvatusryhmän lapsen kehityksen seuranta portfolion avulla. Lapsen seuranta ilmenee opettajan tietoisina kirjauksina *learning journaliin* lapsesta, koska hän haluaa näyttää lapsen opettelevan tai oppineen jonkin asian, tai hän haluaa tietoisesti kirjata asian, joka on kirjattu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tämä toiminta on myös hyvin lähellä performatiivisuutta:

Tukea tai tarpeita niin saattaa lähettää siitä sitten vaikka erikseen jotain kuvia tai vau hetkiä mitkä ollaan katsottu että hei tää menee nyt tän niinku tavallaan varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ja siihen, mitä ollaan kirjoitettu, vasuun tai minkä. Minkä asian kanssa me ehkä tai mitä me työstetään, että tavallaan taas se on sitten taas siellä mulle muistina ja sitten se on myös vanhemmille niinku tietona, että hei että näitä asioita

me ollaan keskusteltu näissä ja nää on vasussa ja nää on varhaiskasvatussuunnitelmassa ja tässä me nyt näitä edelleen työstetään, että tavallaan. (Haastateltava 2)

Alustan *learning journal* nähtiin opettajan havainnointia täydentävänä työkaluna, ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdessä *learning journal* toimi havainnoinnin tukena. Havainnointi toimi tulkkina lapsen kehityksestä ja osaamisesta, alusta toimi eräänlaisena muistikirjana:

Eli jos haluan vaikka näyttää että Aada on keskittynyt tähän asiaan tai hänelle menee näin tai näin matematiikassa tai jossain muussa osa alueella, niin silloin voin kirjoittaa sen tavallaan henkilökohtaisesti ja se on mulle merkinä ja se on myös vanhemmille merkinä, että tässä tällä tasolla ollaan, että silloin se menee vaan tämän niinku Aadan vanhemmille. (Haastateltava 2)

Lapsen kehityksen seurannassa on samoja elementtejä kuin dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin sekä tilivelvollisuuden diskursseissa. Kahden vastaajan vastauksessa käytetään ilmauksia kuten, *työstetään* ja *tässä tasolla* ollaan, joista välittyy hyvin aktiivinen *assessment*- tyyppinen aktiivinen pyrkimys edistää lapsen kehitystä toivottuun suuntaan. *Assesment*- arviointi nousi esiin erään vastaajan ajatuksesta lasten valmistamisesta alkuopetusta varten, että heidän täytyisi olla riittävän valmiita selviytyäkseen koulussa. Lasten taitotason arvioiminen on tarpeen, jotta opettaja tietää missä he ovat jäljessä:

I have a eskari, uh, and that's a it's very. They go to preschool the year after. It's the kind of year at the end of a path. Uh, and it's very important to really assess what they are behind because after that you have one year and after you have school. So I kind of feel the responsibility to or to really assess and understand what needs to be done to help this child arrive to 1st grade, or at least to preschool. With enough tools to survive or to do a you know good. – And I have objective single objective based on the single child based on the 1st vasu for example. So I know that I have a goal for this child that needs to we need to try to to develop that part. (Haastateltava 6)

Siippaisen ym. (2023) esiin tuoma uusliberalismin mukainen ajattelu kasvatuksen ja koulutuksen tuloskeskeisyydestä, sekä lasten toivotun taitotason tavoittelusta näkyvät vahvasti edellisen vastaajan kommentissa. Dataa kerätään *assessment*-arviointia varten, ja oppimisen ja prosessin itseisarvo on sivuutettu. Itseisarvoa seuraamisen diskurssissa havaittiin *learning journalin* sisällöstä kerättävistä tilastoista. Portfolion tilastoja luonnehdittiin tiedonantajien toimesta usein *piirakaksi*, koska ryhmän toiminnan sisältöjä oli mahdollisuus tarkastella piirakkakaavioina. Piirakkaan haluttiin saada eri värisiä täytteitä toteuttamalla varhaiskasvatuksen sisältöjä, jotka sopisivat sisältöalueisiin ja laaja-alaisen

osaamisen alueisiin. *Learning journal* ei ota huomioon toiminnan laadukkuutta, pelkän aiheen ja teeman:

No en ehkä sen enempää muuta kuin sitten vaan just yrittänyt, että no, että nää on vähemmällä huomiolla ollut. Nyt yritetään tähän keksiä sitten jotain, että saataisiin niitäkin niinku sitäkin sinne, se on semmoinen piirakka, että saataisiin niitäkin ja sitten sinne meidän piirakkaan mutta. Mutta en kyllä niinku muuten oikeastaan käyttänyt. (Haastateltava 5)

Eräs tiedonantaja toivoi alustaan mahdollisuutta tarkastella raportoinnissa, muuta kuin pelkkää tilastoa. Alusta nähdäkseni ohjaa käyttäjänsä toimintaa kiinnittymään statistiikkaan, jos sen tarjouma raportoinnissa on statistiikan tarkastelua.

7.5 Lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana diskurssi

Learning journal antaa lapselle sekä tilaa ja välineen tehdä omaa oppimista ja kasvuaan näkyväksi. Lapselle muodostuu aktiivinen subjektipositio, jossa hän osallistuu portfolioon laitettavan materiaalin tuottamiseen, valintaan ja sen tarkasteluun ja sanoittamiseen huoltajiensa kanssa. Useissa haastatteluissa kerrottiin lapsen aloitteista *learning journalin* käyttöön, sekä *learning journalista* huoltajien ja lasten keskustelun tukena keskusteltaessa varhaiskasvatuspäivästä. Haastateltava yksi kuvaa lasten tekemiä aloitteita seuraavasti:

Ehkä voi olla myöskin lapset on niinku tosi tietoisia siitä että että laitetaan vanhemmille tätä kautta viestiä. Ja voitko laittaa Kindiedaysistä tästä viestia ja tykkäävät sitä käyttää, että vanhemmat varmasti näkevät hänen mutta tota. – Heidän kehitykseen ja ja sitä näytetään heille, että katso kun se mitä sä oot oppinut niinku edellisestä kerrasta. (Haastateltava 1)

Kuvien ottamisen ja lähettämisen tilanteita kuvataan lapsen ja kasvattajan yhteisenä tekemisenä haastateltava neljän vastauksessa. Tässä on havaittavissa haastateltavan luopumista omasta vallastaan, ja tilan antamista lapsen miettille yhteisen keskustelun kautta. Alasuutari (2014) nosti esiin sen, millaisena nähdään lasten rooli osana dokumentointia, kuvastavan kasvattajan lapsi käsitystä. Alla olevassa esimerkissä korostuu lapsen aktiivinen toimijuus oman oppimisensa kuvaajana:

No lasten kanssa. Joo lasten kanssa usein saatetaan ottaa esimerkiksi jotain noista rakennelmista tai joistakin majasta metsässä. Kuva ja sitten mä sanoin, että mä laitankin sen tänne, että se menee sitten äidin ja isä näkee sen. (Haastateltava 4)

Dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin diskurssissa avasin kasvattajien näkemystä *learning journalin* käytön mielekkyydestä alle kolmevuotiaiden ryhmissä. Lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana diskurssi antaa vastakkaisen näkemyksen pohdittavaksi. *Learning journaliin* laitettujen kuvien avulla lapsen on helpompi kertoa varhaiskasvatuspäivästään, varsinkin jos kertovan puheen kehitys on vielä alkuvaiheessa. Alla olevassa lainauksessa näkyy, miten kasvattajat auttavat pienen lapsen ääntä kuuluviin (Lindh & Mansikka, 2022):

Lapsilla varsinkin nuoremmilla on vaikeata sanoittaa, että mitä ne on tai muistaa että mitä ne on tehnyt tai mihin ollaan keskitytty niin sitten kanssa ja sitä kautta tavallaan. (Haastateltava 2)

Lapsi oman oppimisensa tulkkina diskurssiin liittyy myös vahvasti lapsen aktiivinen rooli kuvien tarkastelussa ja kertojana kotonaan. Fyysisen portfolion merkitys tuli aineistosta myös esiin. Vastaajat kokivat tärkeänä, jotta lapsella on esteetön pääsy omaan fyysiseen portfolioonsa eli kasvunkansioonsa varhaiskasvatuspäivän aikana. Tässä näkemyksessä korostuu lapsen aikuisesta riippumaton toimijuus oppimisensa tarkastelijana:

Sähköinen pedagoginen dokumentointi vaikuttaa itelle jotenkin ehkä vähän liian monimutkaiselta, että erityisesti jos sen toivoisi olevan semmoista, että lapset pystyy sen itse mihin aikaan tahansa päivästä pääsemään käsiksi, niin se on ehkä minkä mä koen, että minkä takia mun mun mielestä on myös tärkeätä, että on siellä fyysisessä ympäristössä sitä pedagogista dokumentointia. Näkyvillä, jotta lapset pääsee palaamaan, koska se on kuitenkin yksi tosi tärkeä osa sitä pedagogista dokumentointia, että lapset itse pystyy refleктоimaan niitä asioita mitä on tehty. (Haastateltava 5)

Sosiaalipedagogiseen näkemykseen nojaava suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma (2022) edellyttää lasten osallistamista arviointiin. Lapsi oman oppimisensa kuvaajana ja tarkastelijana diskurssissa toteutuu varhaiskasvatuslain (540/2018) mukainen tavoite *varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin* antamalla ääni ja mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin dokumentoinnin kautta. Tämän diskurssin myötä myös kotikasvatuksen ja varhaiskasvatusmaailman raja himmenee, ja jälleen heitetään palloa varhaiskasvatuksesta kotiin päin ja odotetaan huoltajilta osallistumista varhaiskasvatuksesta tehtyihin aloitteisiin. Me laitoimme kuvan sähköiseen portfolioon, tarkastelethan sitä lapsesi kanssa kotona. Tässä kohdin diskurssiin myös yhdistyy intensiivistynyt vanhemmuus

(Hartong & Manolev, 2023) sekä digitaalisten alustojen asettamat odotukset käyttäjiään kohtaan (Decuypere, 2019).

8 POHDINTA

Olen pro gradu- tutkielmassani tarkastellut diskurssianalyttisesti, millaisia diskursseja syntyy Kindiedays- alustan käytössä. Teoreettinen viitekehyseni ammentaa paljon varhaiskasvatuksen digitalisaatiosta, sekä sen myötävaikutuksella syntyneestä datafikaatiosta ilmiönä. Kasvatuksen ja koulutuksen kentällä näkyy digitalisaatioon ja datafikaatioon yhdistyvä ristiveto pohjoismaisen sosiaalipedagogiikkaan nojaavan ajattelun, jossa lapsuudella on vahva itseisarvo, sekä uusliberalistisen näkemyksen välillä, joka ajattelee lapsuutta siirtymävaiheena aikuisuuteen. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka tavoite on luoda kattava kuvaus aineistostani nousseista diskursseista. Tapaustutkimuksesta ei voi tehdä yleistyksiä, joten sen tieteellinen merkitys piilee aineiston tarkassa ja oivaltavassa kuvailussa teoreettiseen viitekehykseen nähden (Cohen, 2018). Tutkimustulokseni kiinnittyvät aiempaan tutkimukseen, joten arvioisin tutkimukseni luotettavuutta siltä osin onnistuneeksi. Tutkimustuloksissa nousee datafikaatioon ilmiönä liittyviä diskursseja tilivelvollisuudesta sekä seuraamisesta, joita on havaittu jo aiemmin Bradburyn ja Roberts- Holmesin (2018) sekä Hartongin ja Manolevin (2023) tutkimuksissa. Digitalisaation itseisarvo, tilivelvollisuuden sekä seuraamisen diskurssit kiinnittyvät myös kansainvälisessä kontekstissa vallalla olevaan uusliberalistiseen kasvatukseen ja koulutuksen eetokseen. Lapsi oman oppimisensa kuvaajana diskurssissa näkyy suomalainen sosiaalipedagogiikkaan nojaava varhaiskasvatussuunnitelma (2022), joka tulee esille lapsen roolissa dokumentoinnissa ja pedagogisessa dokumentoinnissa.

Johdannossani pohdin, *kuka meille näitä ohjelmistoja valitsee ja miksi*. Aineistoni perusteella sanoisin, että sattumalla voi olla näppinsä pelissä. Tutkimustuloksissa näkyy hyvin vahvasti digitalisaation luoma itseisarvo, jonka myötä erilaiset alustat ovat tulleet jäädäkseen. Millaisen toimintakulttuurin ne varhaiskasvatukseen luovat, on aineistoni mukaan vahvasti kiinni siitä kuinka hyvin pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksen järjestäjän ja yksiköiden

johtajien toimesta onnistuu: keskitytäänkö alustalla tekemisen sisältöön, vai pelkkään suorittavaan tekemiseen? Aineistoni kertoi, että datan ajamaksi toiminnan sisältö muuttui, jos keskustelua datan sisällöstä suhteessa eri tasoihin varhaiskasvatussuunnitelmiin ei käyty. Tällöin datalle annettiin liian iso rooli. Lindh ja Mansikka (2022) esittivät näkemyksen vallan luovuttamisesta kasvattajalta muille kasvattajille, huoltajille ja lapsille pedagoogisen dokumentoinnin prosessissa. Jos *learning journaliin* kerätystä datasta ei keskustella, on iso osa vallasta alustalla. Tässä näyttäytyy yksi datafikaation muoto.

Datafikaatio ilmiönä on havaittavissa tutkimustuloksissani suhteellisen helposti. Tutkimustuloksissani on seuraamisen diskurssi, jonka syntymisessä iso tekijä on ollut *daily report*-toiminnon avulla kerätyllä datalla lapsen perushoidosta sekä sijainnista. Aineistostani ei käynyt ilmi, käytetäänkö *daily report*-toimintoa systemaattisesti kaikkien lasten kanssa vai erillisestä sopimuksesta huoltajien kanssa. Toinen hyvä kysymys, joka tuli jälkeempään kuuluu, käytetäänkö *daily report*-toimintoa kaikkien työntekijöiden toimesta vai yhden innokkaan työntekijän toimesta? Jos huoltajat ovat hyvin innokkaita keräämään syystä tai toisesta paljon dataa lapsensa vatsan toiminnasta, vaikuttaa *daily report* erinomaiselta työkalulta tähän tarkoitukseen. Jos datan keräämiseen ei ole erityistä syytä, näkisin tämän olevan hyvin paljon henkilökuntaa, mahdollisesti turhaan, työllistävä toiminto. Pierlejewski (2020) kirjoitti *data gaze*sta, joka tekee yksilöistä helposti mitattavia ja ennustettavia algoritmisia identiteettejä. Jos pääasiassa lapsen päivästä kerrottaessa on numerot, voi kasvattajan *data gaze* kohdistua helposti mitattaviin asioihin kuten välipalalla syötyjen omenalohkojen määrä. On hyvä kysyä, miksi lapsen päivästä pääosassa ovat vain numerot? Onko tämän asian alku ja juuri ollut siinä, että lapsen päivästä pääosassa ovat olleet numerot jo ennen digitaalista alustaa vai onko alusta ohjannut tähän? Voisiko numeroihin keskittyvässä varhaiskasvatuksen raportissa huoltajille piillä ajatus siitä, että laadukas varhaiskasvatus keskittyy vain numeroihin, joko vatsan toiminnasta tai askartelujen määrästä? Mielenkiintoista olisi tutkia seuraavaksi, millainen rooli Kindiedays-alustalla on varhaiskasvatus yksiköissä lasten hakutilanteissa. Millaisiin asioihin kuulumisten kertominen lapsen päivästä keskittyy?

Aineistostani löytyi myös vastavoima numeroihin keskittyvälle toimintakulttuurille. Haastattelemani opettaja kaipasi helpompaa tapaa tarkastella *learning journaliin* syötettyjä tekstejä. Tilastoihin keskittyvä raportti

yksinään ei ollut hänen mielestään niin hyödyllinen toimintaa arvioidessa. Useita hyviä jatkokysymyksiä *daily reportin* käytön tavoista tuli mieleen vasta analyysivaiheessa aineistoon sukeltaessa. Kokemattomana haastattelijana en ymmärtänyt tarttua tutkimuksessani kaikkiin olennaisiin kohtiin, joten tutkimukseni tavoite kuvata ilmiötä monipuolisesti ja tarkasti ei tältä osin tule parhaalla mahdollisella tavalla saavutetuksi. Tutkimukseni luotettavuus kärsii kokemattomuudestani haastattelijana sekä tutkijana.

Uusliberalistisia kaikuja havaitsin tuloksistani tilastoihin keskittyvän raportin lisäksi tilivelvollisuuden ja seuraamisen diskursseissa. Tilivelvollisuuden diskurssissa nousi esiin huoltajien toiveet varhaiskasvatuksessa tapahtuvista asioista, joiden tuli viedä lapsen kehitystä eteenpäin. Haastateltavani mainitsi *oikeat asiat*, jotka eivät olleet *vaan leikkiä*. Seuraamisen diskurssissa myös toteutettiin *assessment*- tyyppistä arviointia lapsen kehityksestä. *Assesment-arviointi* kuvastaa hyvin uusliberalistista ihannetta tuloksellisuudesta ja tuottavuudesta (Atjonen, 2021).

Huoltajien odotuksien kohtaamisen lisäksi, tuloksissa nousi esiin digitalisaation rooli huoltajien osallistamisessa varhaiskasvatukseen. Onko ajatus huoltajien osallistumisesta lipsahtanut vahingossa sisällöntuottamiseksi huoltajille, jossa halutaan hakea jatkuvaa hyväksyntää ja vahvistusta? Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) tarkoitus ei kuitenkaan ole hakea huoltajan hyväksyntää, vaan osallistaa huoltajia suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen.

Areljungin ja Kelly-Waren (2020) tutkimuksessa huomattiin, että varhaiskasvatuksen työntekijät dokumentoivat toimintaa tai tekemistä, joihin ajattelivat huoltajien suhtautuvat joko neutraalisti tai positiivisesti, ja jotka saavat työntekijät ja heidän toimintansa näyttäytymään pääosin positiivisessa valossa. Havaitsin saman ilmiön omasta aineistostani, sillä haastateltavat varoivat käyttämästä alustaa niiden perheiden kanssa, jotka eivät siihen suhtautuneet suopeasti. Tarkoitukseni ei ole tapaustutkimuksessa tehdä yleistyksiä, mutta silti pohdin aineistoni perusteella, onko varhaiskasvatuksesta tulossa konformistista? Varhaiskasvatuksen herättämien tunteiden tulisi olla vain neutraaleja tai positiivisia. En tarkoita, että haetaan konfliktia, mutta varhaiskasvatuksen arvopohja tai valitut toimintatavat eivät voi miellyttää jokaista asiakasperhettä. Siksikin tehdyt valinnat tulee pöyhiiä ja pohtia, sekä pystyä perustelemaan niin

hyvin, että niitä voi pystypäin käyttää. Hartongin ja Manolevin (2023) tarkastelema huoltajien vahvistunut rooli varhaiskasvatuksessa tai heidän valvova ottensa lapsen asioihin ei voi mennä siihen, että huoltajien ajatuksensa saavat varhaiskasvatuksen sensuroimaan itseään. Bradburyn ja Roberts-Holmesin (2018) tutkimuksessa havaittiin opetussuunnitelman merkittävää kaventumista, koska opettajat sivuuttivat lasten kiinnostuksen kohteet sekä tarpeet ja keskittyivät opetuksessaan englantilaisen *Baseline Assessmentin* mukaisiin asioihin. Aineistossani havaitsin, että konformismi sekä kuva dokumentointia ohjaavana muotona saattaa saada samankaltaista kaventumista aikaan dokumentoinnissa. Ohjattua toimintaa kuten askartelua, liikuntaa sekä leikkejä on suhteellisen helppoa ja vaaratonta dokumentoida. Osana varhaiskasvatussuunnitelmaa on myös asioita kuten ”minä ja meidän yhteisömme”, johon näin kesäkuukausina voisi kuulua ruokapöytäkeskustelu pride-kuukaudesta. Ruokapöytäkeskustelu on vaikeaa dokumentoida ja voi herättää vanhemmissa negatiivisia tunteita, jolloin se hyvin helposti jää dokumentoinnin ulkopuolelle ja kertomatta huoltajille, vaikka keskustelu voisi olla päivän paras anti lapsille. Taaperoiden varhaiskasvatuksessa yhdessäolon tapojen harjoittelu on hyvin keskeinen osa varhaiskasvatusta, mutta se on myös vaikeaa dokumentoitavaa kuvan avulla. Reduktionismissa ilmiönä puhutaan yksittäisen lapsen oppimisprosessin tyypistämisestä helposti mitattavaan muotoon (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018). Kuva ainoana dokumentoitavana formaattina voi myös tuottaa dokumentoinnissa reduktionismin ilmiön koko ryhmälle.

Nieminen (2019) kehottaa olemaan niputtamatta sähköisiä opetus- ja arviointimuotoja yhdeksi ja samaksi, koska vaihtelua niiden laadussa on. Jaottelu sähköisiin ja perinteisiin välineisiin ei ole Niemisen mukaan riittävä arvioimaan välineen pedagogista arvoa. Olen Niemisen kanssa samoilla linjoilla. Digitaalisen alustan käytössä kuten minkä tahansa muunkin materiaalin käytössä on pidettävä mielessä mikä on käytön tavoite ja miksi välinettä halutaan käyttää. Aineistostani nousi esiin myös perehdytyksen puute, vaikka en sitä nostanut omaksi diskurssikseen. Kaikki haastattelemanani henkilöt tunnistivat perehdytyksen niukkuuden ja olemattomuuden, jolloin kollegoille ja diskurssianalyyseissa tunnistamilleni objekteille, kuten kirjallisille ohjeille jää paljon tilaa arviointikulttuurin muodostumisessa. Kun alusta, kirjalliset ohjeet ja kollegat

toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ilman varsinaista perehdytystä, jonka tässä tapauksessa näkisin osana pedagogista johtamista, on varhaiskasvatuksen opettaja suhteellisen yksin navigoimassa erilaisten voimien ristiaallokossa. Tällöin alustan käytöstä ilman tavoitetta tai päämäärää muotoutuu toimintakulttuuri, jossa mahdollisesti tuotetaan sisältöä. Henkilöstön taitoihin digitaalisten ratkaisujen hyödyntämisessä on tarpeen panostaa (Niemi & Jia, 2016). Perehdytys ja pedagoginen johtaminen ovat varhaiskasvatusyksiköissä keinoja vahvistaa henkilöstön osaamista, jotta alustan käyttö olisi asianmukaista.

Tuloksien sovellettavuuden kannalta keskeisintä on sen anti pedagogiselle johtajuudelle. Pedagogisen johtajuuden näkisin lähtevän jo digitaalisen alustan valintatilanteesta. Miksi haluamme käyttää tätä alustaa ja mihin sillä pyrimme? Vahvan ja tavoitteellisen pedagogisen johtajuuden kautta saadaan digitaalisen alustan käyttöön pedagogiikkaa tukevaa otetta. Ilman pedagogista johtajuutta varhaiskasvatusyksikön johtajalta tai opettajalta jää digitaalisen alustan helposti Lindhin ja Mansikan (2022) mainitsemaan *reproductive* tasoon, jolloin dokumentointi on hyvin pinnallista ja suorittavaa.

LÄHTEET

- Af Ursin, K., Pekkola E., & Tapaninen, S. (2011). Konsultoivan otteen käyttö kehittävässä arvioinnissa. *Hallinnon tutkimus*, 30(4), 332–344.
<https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/108065/63101>
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242-259. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/0907568213490205>
- Alasuutari, M., Kelle, H. & Knauf, H. (2020). Introduction: The Ambivalence of Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (toim.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood* (s.1-12). Springer VS.
- Areljung, S. & Kelly-Ware, J. (2020) The Risks of Reinfication: Using professional risk to Understand Why and How Teachers Choose to Document (Some of) Children´s Ideas and Actions. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (toim.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood* (s.187-204). Springer VS.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S & Farmer, S. (2018). *Programming & Planning in early childhood settings*. (7. painos). Cengage.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Atjonen, P. (2021). *Kehittyvä arviointi kasvatusalalla*. Kirjokansi.
- Brunila, K. (2009). *Parasta ennen. Tasa-arvo työn projektitapaistuminen*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bradbury, A., & Roberts-Holmes, G. (2018). *The datafication of primary and early years education: playing with numbers*. (1. painos). Routledge.
- Chen, D., Zhao, L., Zhao, Y., Nie, H. & Fu, L. (2016) Supporting Personalized Learning via a Big Data & Learning Analytics Platform for Early Childhood Education. Teoksessa H. Niemi, & J. Jia (toim.), *New Ways to Teach and*

- Learn in China and Finland: Crossing Boundaries with Technology* (s. 213-226). Peter Lang Edition.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. edition.) Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The Evaluation Society*. Stanford Business Books, an imprint of Stanford University Press.
<https://doi.org/10.1515/9780804778121>
- Decuyper, M. (2019). Researching educational apps: ecologies, technologies, subjectivities and learning regimes. *Learning media and technology*, 44(4), 414-429. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1667824>
- Edwards, A. (2012) *New Technology and Education*. Continuum International Publishing Group.
- Gullo, D. (1994). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. Teachers College Press.
- Fonsén, E. (2019). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere University Press.
- Hartong, S. & Manolev, J. (2023). The construction of (good) parents (as professionals) in/through learning platforms. *Journal für International und Internationall Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 29(1), 93-116.
- Jarke, J. & Breiter, A. (2019) Editorial: Datafication of education. *Learning, media and technology*, 44(1), 1–6.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2018) Diskursiivinen maailma. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50), Vastapaino, Tampere.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2024). Kehittävä arviointi. Opetushallitus. <https://www.karvi.fi/fi/tietoa-meista/tietoa-arvioinneista/kehittava-arviointi>
- Korhonen, A. & Multisilta, J. (2016) Learning Analytics. Teoksessa H. Niemi, & J. Jia (toim.), *New Ways to Teach and Learn in China and Finland: Crossing Boundaries with Technology* (s. 301–310). Peter Lang Edition.
- Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat (2022). Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2022>

- Mansikka, J-E. (2018). Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehysessä. *Journal of Early Childhood Education and Research*, 8(1), 100-120. <https://journal.fi/jecer/article/view/114107>
- Lindh, C & Mansikka, J-E. (2022). Adoption of pedagogical documentation in Finnish ECEC Settings. *Early childhood education journal*, 51(2), 393-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01321-6>
- Niemi, H & Jia, J. (2016) What are new ways to teach and learn in China and Finland? Teoksessa H. Niemi, & J. Jia (toim.), *New Ways to Teach and Learn in China and Finland: Crossing Boundaries with Technology* (s. 9-18). Peter Lang Edition.
- Nieminen, J.H. (2017). Arviointikulttuuri. Teoksessa A. Luostarinen, & J.H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja*. PS-Kustannus.
- Oosterhoff, A. Thompson, T.L., Oenema-Mostert, I. & Minnaert, A. (2023). En/countering the doings of standards in early childhood education: drawing on Actor-Network Theory to trace enactments of and resistances to emerging sociomaterial policy assemblages. *Journal of Education Policy*. 38(6), 963-984. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2161639>
- Opetushallitus. (2020). *Koulutusviennin tiekartta 2020-2023*. (Raportit 2020:8). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutusviennin_tiekartta_2020-2023.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Paakkari, A. (2020). *Entangled devices – an ethnographic study of students, mobile phones and capitalism*. Helsingin yliopisto, Helsinki, Suomi.
- Paakkari, A., Paananen, M. & Grieshaber, S. (2023). Activity-tracking assemblages in Finnish early childhood education and care. *Childhood* 30(3), 201–316. <https://doi.org/10.1177/09075682231172861>
- Parrila, S. & Fonsen, E. (2016). Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa S. Parrila, E. Fonsén, J. Heikka, & U. Soukainen

- (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön* (s.59–73). PS-kustannus.
- Pierlejewski, M. (2020). The data-doppelganger and the cyborg self: theorising the datafication of education. *Pedagogy, culture & society*. 28(3), 463–475. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1653357>
- Remes, L. (2006) Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (1. Laitos. 1. Painos). (s. 288–374). International Methelp Ky.
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Helsinki Studies in Education, number 24.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. (1. painos). London, Routledge.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. (1. edition.) Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108178>
- Selwyn, N. (2015). Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 64-82.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge, Polity Press.
- Siippainen, A. & Pitkänen H. (2022) Varhaiskasvatuksen arvioinnin rakentuminen Suomessa. *Moniäänisyys kasvatuksen muuttuvassa maailmassa. Oulun kasvatustieteenpäivien abstraktikirja*.
https://drive.google.com/file/d/16dfiDRuolKfBJw10v_PUqOeN7SvPMZDm/view
- Siippainen, A., Toivonen, H. & Paakkari, A. (2023) Toward a democracy of translations? Local evaluation actor networks in Finnish early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 13 (3), 1–15.
<https://doi.org/10.1177/20436106231175026>
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. (2011) Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat*. (s. 206–231). Hansaprint.
- Suoninen, E. (2016) Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi –Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*, (s.51–74) Vastapaino, Tampere.

Toivonen, H., Paananen, M. & Paakkari, A. (2023) "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää" – Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12 (3), 1-22.

<https://doi.org/10.58955/jecer.127459>

Af Usin, K., Pekkola, E. & Tapaninen, S. (2011) Konsultoivan otteen käyttö kehittävässä arvioinnissa. *Hallinnon tutkimus*, 30 (4), 332–344.

<https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/108065>

Varhaiskasvatuslaki, 24 § (540/2018).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm46494959694480>

Vehkakoski, T. (2006) *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. Jyväskylä University Printing House.

Vilka, H. (2015) *Tutki ja Kehitä*. PS-Kustannus.

Värri, V-M. (2007) Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin ja näin* 14(1), 70–73.

<https://netn.fi/artikkelit/kasvatusfilosofian-tarkein-tehtava/>

LIITE: HAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastattelukysymykset varhaiskasvatusyksikön johtajille

Taustakysymykset:

- Kauanko olet ollut täällä töissä?
- Millainen koulutus sinulla on?
- Mitä työhösi kuuluu?
- Millaisessa päiväkodissa työskentelet? Montako lasta, montako työntekijää?

Projektin tausta:

- Mistä tuli aloite arviointivälineen käyttöön? Mitä kautta kuulit siitä?
- Onko ennen Kindiedaysin hankintaa tehty arviointia millainen arviointimuoto tai työväline sopisi teille?
- Miten arvioitte ennen Kindiedaysiä?
- Miten sinun ryhmäsi päätyi mukaan?
- Millaisia tavoitteita arviointivälineen käytöllä on sinun yksikössäsi?
 - Ketkä ovat päättäneet tavoitteista?
- Onko arviointivälineen käyttöönotto prosessi edennyt kuten odotitte?

Arvioinnin käytännön toteuttaminen:

- Miten Kindiedaysia ideaalitalanteessa käytettäisiin?
 - Miten ajattelet Kindiedaysin toimivan arjessa?
 - Kerrotaanko lapsille arviointivälineen käytöstä? Mikä on lasten rooli arvioinnissa?
- Miten olette tiedottaneet huoltajia?
 - Onko huoltajilla mahdollisuutta kieltäytyä Kindiedaysin käytöstä?
 - Kerro huoltajien roolista Kindiedaysin käytössä?

Arviointitiedon soveltaminen:

- Millaista tietoa saatte omaan käyttöön?
- Mitä kaikkea tiedoista näkee?
 - Kuinka usein seuraatte tietoja?
 - Oletteko tarkastelleet tietoja yhden lapsiryhmän tasolla/yksittäisten päiväkotien tasolla/kunta tasolla?
- Millaisia tuloksia olette saaneet?
 - Onko tullut yllätyksiä?
- Miten tuloksia käytetään?
 - Vai onko nyt vasta pohdittu miten niitä voisi käyttää?

- Kerro konkreettisia esimerkkejä, miten Kindiedaysillä saatua tietoa on käytetty? (listataan kaikki: ”onko muitakin esimerkkejä”)

Päiväkotien toimijoiden suhtautuminen:

- Miten henkilöstö on suhtautunut Kindiedaysiin?
- Miten huoltajat ovat suhtautuneet Kindiedaysiin?
- Mitä itse päiväkodin johtajana ajattelet Kindiedaysistä?

Haastattelukysymykset varhaiskasvatuksen opettajalle:

Taustakysymykset:

- Millainen koulutus sinulla on?
- Kauanko olet ollut tässä varhaiskasvatusyksikössä töissä?
- Mitä työhösi kuuluu?

Projektin tausta:

- Mistä tuli aloite Kindiedaysin käyttöön?
- Oliko ennen Kindiedaysin käytön aloitusta tehty kartoitusta, millainen arviointimuoto tai työväline olisi tarpeisiinne sopiva?
- Millaisia tavoitteita Kindiedaysin käytöllä on sinun ryhmässäsi?
 - Ketkä ovat päättäneet tavoitteista?
- Onko käyttöönottoprosessi edennyt kuten odotitte? (jos ollut mukana)
- Miten ryhmien henkilökunnalle on kerrottu Kindiedaysistä?
- Millaista koulutusta saitte? Selvittikö se asioita?
- Miten teitä on ohjeistettu käyttämään arviointivälinettä?

Arvioinnin käytännön toteuttaminen:

- Kerro Kindiedaysin käytöstä ryhmän arjessa?
- Ketkä ovat päättäneet Kindiedaysin käyttöön liittyvistä käytännöistä?
- Miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma siihen mitä hänestä kirjataan Kindiedaysiin?
- Onko lapsille kerrottu Kindiedaysista? Mitä on kerrottu?
- Miten Kindiedaysin käyttö näkyy heille päin arjessanne?
- Onko helppo sovittaa Kindiedays ryhmän toimintaan?
- Millaisia muutoksia ryhmän arkiseen toimintaan Kindiedaysin käyttö aiheuttaa?
- Oletteko oppineet jotain / muuttaneet käytäntöjä arviointikäytänteistänne tai -kulttuuristanne?
- Onko tullut yllätyksiä?
- Mitä olette tiedottaneet huoltajille?

- Miten huoltajat ovat suhtautuneet? Kerro huoltajien roolista arviointivälineen käytössä?
- Onko huoltajilla mahdollisuutta kieltäytyä Kindiedaysin käyttöön osallistumisesta?
- Tietävätkö huoltajat, miten Kindiedaysin kanssa toimitaan tai mikä tulosten näkyvyys?

Arviointitiedon soveltaminen:

- Millaista dataa saatte/keräätte omaan käyttöön?
 - Millainen on lasten rooli tiedon keräämisessä tai arvioinnissa? Entä vanhempien?
- Mitä kaikkea datasta näkee?
 - Kuinka usein seuraatte tietoja?
- Kerro konkreettisin esimerkein, miten Kindiedaysista saatua tietoa on käytetty? (listataan kaikki: "onko muitakin esimerkkejä")
- Oletteko tarkastelleet tietoa yhden lapsen tasolla/ryhmän tasolla?
- Käytätkö dataa valmistautuessasi lapsen vasuun?
- Onko Kindiedaysin käyttö muuttanut toimintaasi arvioinnissa?
- Miten paljon tietoa on käytetty suunnitteluun?
 - Vai onko nyt vasta pohdittu miten sitä voisi käyttää?

Päiväkotien toimijoiden suhtautuminen:

- Miten päiväkodin johtaja on suhtautunut arviointivälineeseen?
- Miten itse varhaiskasvatuksen opettajana olet suhtautunut arviointivälineeseen?