



Rautio Paula

Yhdessä olemme enemmän – varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajien kokemuksia verkostoyhteistyöstä

Pro gradu-tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma / kasvatopsykologia

2021

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajien kokemuksia Harve-hankkeessa tapahtuvasta verkostoyhteistyöstä. Harve-hankkeen päämääränä on kehittää varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen liittyvää työssäoppimista. Kehittäjäopettajat ovat varhaiskasvatuksen opettajia, joiden tehtävänä on työskennellä työssäoppimisen yhdyshenkilöinä koulutuksen ja kentän välillä. Tutkimusongelmani on ”Mitkä tekijät edistävät kehittäjäopettajien kokemusten mukaan verkostoyhteistyötä? Tutkimukseni teoreettinen viitekehys sijoittuu sosiaalisiin oppimisteorioihin lukeutuvaan rajavyöhyketeoriaan, jonka keskeisiä termejä ovat rajanylittäjä, rajakohtaaminen ja rajakohde. Rajavyöhyke syntyy kahden erilaisen organisaation, päiväkodin ja yliopiston, välille, yhteiselle raja-alueelle, johon myös työssäoppiminen sijoittuu. Rajanylittäjät eli kehittäjäopettajat työskentelevät työssäoppimisen rajavyöhykkeellä pyrkien edistämään varhaiskasvatuksen kentän ja yliopiston välistä molemminpuolista tietoisuutta ja yhteistä ymmärrystä. Yhteisessä työskentelyssä on kysymys rajojen ylittämistä, rajakohtaamisista, joissa eri osapuolten omaavaa tietoa tunnistamalla, jakamalla ja tulkitsemalla voidaan yhdessä rakentaa uutta tietoa ja edetä kohti yhteistä rajakohdetta.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimukseni kohteena ovat kehittäjäopettajien Harve-verkoston työskentelyyn liittyvät merkitykselliset ja yhteisölliset kokemukset, joita pyrin tutkijana tulkitsemaan. Tutkimusaineisto on kerätty kehittäjäopettajien teema-haastatteluilla korona-ajalle tyypillisesti Teams-sovelluksen avulla joulukuussa–2020 tammi-kuussa 2021. Haastatteluaineiston analyysissä olen käyttänyt teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimukseni tulosta kuvaa tutkimusraporttini otsikko ”Yhdessä olemme enemmän”. Kehittäjäopettajat kokivat yksimielisesti verkostoyhteistyön Harve-hankkeessa onnistuneena ja vaikuttavana. Verkostoyhteistyötä edistävät tekijät liittyivät kehittäjäopettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja motivaatioon, yhteisiin tapaamisiin sekä tavoitetietoisuuteen. Harve-verkoston yhteisissä tapaamisissa vallitsi jaettu vuorovaikutuksen tila, joka perustui avoimeen ja kannustavaan ilmapiiriin ja antoisaan dialogiin. Onnistuneet tapaamiset sitoutuivat yhteiseen tavoitteeseen, edistivät yhteistyötä ja yhteistä oppimista vahvistaen siten kehittäjäopettajien relationaalista asiantuntijuutta. Yhdessä jaettu vuorovaikutuksen tila, sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen ja relationaalisen asiantuntijuuden kehittyminen muodostivat kehittäjäopettajapilotissa positiivisen kehän, jossa kehittämisen eri osa-alueet tukivat ja vahvistivat toisiaan.

Avainsanat:

kehittäjäopettaja, työssäoppiminen, Harve-verkosto, verkostoyhteistyö, rajavyöhyketeoria

# Sisältö

<b>1. Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Työssäoppiminen osana varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta .....</b>	<b>8</b>
2.1 Arviointia varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen nykytilasta.....	8
2.2 Työssäoppimiseen liittyvät tavoitteet, sisällöt ja haasteet.....	10
2.3 Työssäoppimisen kehittämisen malleja .....	12
<b>3. Rajavyöhyketeoria osana sosiokulttuurisia oppimisteorioita.....</b>	<b>14</b>
3.1 Sosiokulttuuriset oppimisteoriat .....	14
3.2 Rajavyöhyketeoria .....	17
3.2.1 <i>Rajanylittäjät</i> .....	18
3.2.2 <i>Rajakohtaamiset</i> .....	20
3.2.3 <i>Rajakohteet</i> .....	22
<b>4. Tutkimuksen esittely.....</b>	<b>24</b>
4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusstrategia .....	24
4.1.1 <i>Esiymmärrys tutkimuksen pohjana</i> .....	27
4.1.2 <i>Tutkimuksen hermeneuttinen kehä</i> .....	28
4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä .....	29
4.2.1 <i>Teemahaastattelun suunnittelu</i> .....	31
4.2.2 <i>Teemahaastattelun toteutus ja arviointi</i> .....	32
4.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	33
<b>5. Tutkimuksen tulokset .....</b>	<b>40</b>
5.1 Kehittäjäopettaja rajanylittäjänä eli linkkinä .....	40
5.1.1 <i>Yksilölliset motiivit</i> .....	41
5.1.2 <i>Yhteisölliset motiivit</i> .....	44
5.2 Tapaamiset Harve-verkostossa eli rajakohtaamiset .....	45
5.2.1 <i>Vuorovaikutuksen merkitys</i> .....	45
5.2.2 <i>Yhdessäolon merkitys</i> .....	46
5.2.3 <i>Tapaamisten puitteet ja tulokset</i> .....	47
5.3 Verkostoyhteistyön tavoite eli rajakohde.....	48
5.3.1 <i>Yhteinen tavoite</i> .....	49
5.3.2 <i>Yhteiset tehtävät</i> .....	50
<b>6. Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta.....</b>	<b>52</b>
<b>7. Tutkimuksen arviointia .....</b>	<b>54</b>
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	54
7.2 Tutkimuksen eettisyys .....	56



## 1. Johdanto

Tutkimukseni kontekstina on varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen liittyvä työssäoppiminen eli opiskelijoiden ohjattu harjoittelu päiväkodissa. Työssäoppiminen sijoittuu koulutuksen ja varhaiskasvatuksen kentän välimaastoon ja sen onnistunut toteutuminen edellyttää koulutuksen ja kentän välistä hyvää yhteistyötä. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia koulutuksen ja kentän välistä yhteistyötä varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajien kokemusten näkökulmasta. Kehittäjäopettajat ovat ryhmä varhaiskasvatuksen opettajia, jotka työskentelevät oman työnsä ohella yhden päivän kuukaudessa Oulun yliopiston työntekijöinä. Kehittäjäopettajapilotti on osa Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan Harve-hanketta. Harve- nimellä viitataan hankkeen päämäärään, joka on harjoittelupäiväkotien verkoston kehittäminen Pohjois-Suomen alueelle. Harve-hankkeen keskeisenä tavoitteena on kehittää Oulun yliopiston varhaiskasvatukseen opettajakoulutukseen liittyvää työssäoppimista pyrkimällä tiivistämään koulutuksen ja kentän välistä yhteistyötä. Kehittäjäopettajien tehtävänä on toimia Harve-verkoston solmukohdissa yhdyshenkilöinä varhaiskasvatuksen kentän ja koulutuksen välillä. Harve-verkostolla tarkoitan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien, kehittäjäopettajien, opiskelijoiden ja yliopiston työelämäopinnoista vastaavien työntekijöiden muodostamaa yhteistyöverkostoa, jonka yhteistä työskentelyä kutsun verkostoyhteistyöksi. Harve-verkoston yhteisen työskentelyn tarkoituksena on kehittää työssäoppimisen laatua kiinnittämällä huomiota opiskelijoiden ohjaukseen ja ohjauksen laadun kehittämiseen. Tavoitteena on lisätä opiskelijoiden tasa-arvaisuutta, poistaa työssäoppimiseen liittyviä ongelmia sekä parantaa osapuolten välistä vuorovaikutusta ja viestintää.

Oman tutkimukseni tavoitteena on tutkia kehittäjäopettajien kokemuksia verkostoyhteistyöstä Harve-hankkeessa, koska oletan yhteistyön laadun vaikuttavan yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys perustuu rajavyöhyketeoriaan, joka sisältyy kahteen tunnettuun oppimisteoriaan: Engeströmin (1998) ekspansiivista oppimista koskevaan toiminnan teoriaan sekä Laven ja Wengerin (1991) situationaaliseen oppimisteoriaan. Molemmissa teorioissa korostuu oppimisen sosiaalinen ulottuvuus; yksilön oppiminen on yhteydessä kontekstiin eli yhteisöön, jossa yksilö on osallinen. Työssäoppimisessa kaksi erilaista organisaatiota, yliopisto ja päiväkotia, yhdistyvät, jolloin niiden välille syntyy yhteinen alue, rajavyöhyke, joka tarjoaa hyvät edellytykset kehittää organisaatioiden välistä yhteistyötä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaisia kokemuksia työssäoppimisen uusimmalla toimijalla eli kehittäjäopettajaryhmällä on verkostoyhteistyöstä.

Tutkimusongelmani on:

Mitkä tekijät kehittäjäopettajien kokemusten mukaan edistävät verkostoyhteistyötä?

Rajavyöhyketoiminta on viime vuosina ollut kasvavan kiinnostuksen kohteena erityisesti koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa (Akkerman & Bakker, 2011; Juntunen, 2010; Rantavuori, 2019; Tuomi-Gröhn, 2001b; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Tuomi-Gröhnin (2001b) tutkimuksessa pyrittiin tiivistämään lähihoitajakoulutuksen ja päiväkodin välistä yhteistyötä sekä arvioimaan ja kehittämään päiväkodin liikunta- ja musiikkikasvatusta. Juntusen (2010) tutkimuksessa ”Uusia työtapoja päiväkotityöhön” tavoitteena oli yliopiston, ammattikorkeakoulun ja päiväkodin yhteisen hankkeen avulla kehittää uusia työtapoja ja yhteisiä toiminnan välineitä päiväkodin ja sosionomikoulutuksen käyttöön. Ukkonen-Mikkola ja Turtiainen (2016) tutkivat Tampereen yliopiston koordinoiman varhaiskasvatuksen kumppanuusverkoston toimintaa. Kumppanuusverkoston muodostivat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat, yliopiston tutkijat ja opettajat sekä lähikuntien varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimisprosessin aikana yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä tapahtuvaa toimintaa (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Rantavuoren (2010) tutkimuksen kohteena olivat joustavat esi- ja alkuopetuksen ryhmät ja niissä työskentelevä koulun ja esiopetuksen henkilöstö. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään relationaalisen eli verkostossa muodostuvan asiantuntijuuden rakentumista yhteisessä esi- ja alkuopetuksen ryhmässä ja yhteiseen työskentelyyn sisältyneitä mahdollisuuksia ja esteitä (Rantavuori, 2016).

Tutkimukseni perustuu fenomenologis-hermeneuttista filosofiaa edustavaan ajatteluun, jossa tutkimuksen kohteena Laineen (2010, s.29) mukaan ovat ihmisen merkitykselliset kokemukset osana hänen omaa elämäntodellisuuttaan. Tutkimuksessani tarkastelen kehittäjäopettajien kokemuksia osana kontekstia eli osana Harve-verkostoa. Hermeneuttinen suuntaus tuo tutkimukseen Tökkärin (2018, s. 65) mukaan kokemusten merkitysten tulkinnan, joka tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden tietoisesti hyödyntää omia tutkimusilmiötä koskevia kokemuksiaan ja ennakkokäsityksiään. Tutkimusprosessini on tarjonnut minulle tutkijana hienon mahdollisuuden osallistua kehittämishankkeeseen ja syventyä itselleni merkitykselliseen ja kiinnostavaan aiheeseen hyödyntämällä samalla omaa pitkää varhaiskasvatuksen työkokemustani.

Tutkimusraporttini toisessa luvussa esittelen työni kontekstin eli varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen työssäoppimisen sekä Harve-hankkeen osana työssäoppimista. Kerron työssäoppimisen nykytilasta ja siihen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista tutkimustietoon nojaten.

Kolmannessa luvussa esittelen rajavyöhyketeorian sosiaalisten oppimisteorioiden osana. Neljännessä luvussa avaan tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttista viitekehystä ja etenen siitä oman tutkimukseni, teemahaastattelun, esittelyyn. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset ja peilaan niitä aikaisempaan tutkimustietoon. Kuudennessa luvussa pyrin muodostamaan kokonaiskuvan tutkimustuloksistani, tulkitsemaan niitä ja pohtimaan tulosteni merkitystä. Seitsemäs luku sisältää tutkimuksen arviointia luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta.

## **2. Työssäoppiminen osana varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta**

Tutkimukseni kontekstina on varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen liittyvä työssäoppiminen, mikä on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen vaiheista (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala, 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 47). Määrittelen työssäoppimisen tarkoittavan tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen liittyvää kokonaisvaltaista, tavoitteellista, ohjattua, dokumentoitua ja arvioitua harjoittelua varhaiskasvatuksen ympäristössä (Lave & Wenger, 1991; Tampereen yo, 2020). Tampereen varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen työssäoppimisen oppaan (2020) mukaan työssäoppimisen keskeisiä toimijoita opiskelijan lisäksi ovat varhaiskasvatuksen koulutuksen ohjaava opettaja ja harjoittelua ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja. Työssäoppimisesta käytetään eri lähteissä myös termejä pedagoginen harjoittelu, ohjattu harjoittelu tai pelkästään harjoittelu. Kentän ohjaavasta opettajasta voidaan käyttää termiä mentori. Yliopiston työssäoppimisesta vastaavasta opettajasta voidaan käyttää termiä tuutori. Opiskelijan ohjaamisesta voidaan käyttää myös termiä mentorointi. Tutkimusraportissani käytän niitä termejä, joita alkuperäisissä lähteissä on käytetty. Työssäoppiminen on laaja kokonaisuus, johon sisältyy esimerkiksi opiskelijan itsenäisiä oppimistehtäviä, toimintaa työyhteisössä lasten ja henkilöstön kanssa, reflektointia havainnointia, ohjauskeskusteluita mentorin ja tuutorin kanssa sekä opiskelijoiden vertaistapaamisia yliopistolla (Tampereen yo, 2020). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin pääosin työssäoppimisen sisällöistä opiskelijoiden ohjaamiseen.

Tarkastelen tässä luvussa työssäoppimista osana varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta eri näkökulmista. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen arviointia työssäoppimisen nykytilasta. Toisessa alaluvussa käyn läpi työssäoppimiseen liittyviä tavoitteita, sisältöjä ja haasteita. Kolmannessa alaluvussa esittelen työssäoppimisen kehittämismalleja.

### **2.1 Arviointia varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen nykytilasta**

Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen tavoitteet ovat Suomessa korkeat ja koulutus on korkealaatuista (Onnismaa ym, 2015). Koulutuksen tavoitteena on kehittää vahvasti tutkimukseen perustuvaa, varhaiskasvatuksen pedagogiikan hallitsevaa moniammatillista ja eettistä asiantuntemusta, joka kehittyy yhteiskunnallisten muutosten myötä (Oulun yliopisto). Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajakoulutus on esitelty lyhyesti liitteessä nro 1. Työssäoppimisjaksot ovat perinteisesti kuuluneet kiinteästi varhaiskasvatuksen koulutukseen ja yhteistyö koulutuksen ja varhaiskasvatuksen kentän välillä on ollut tiivistä (Korkeakoulujen arviointineuvosto,



2013, s. 17–18). Työssäoppimisen merkitys varhaiskasvattajan ammattitaidon ja osaamisen kehittymisessä nähdään tärkeänä niin opiskelijoiden, ohjaavien opettajien kuin kouluttajien näkökulmasta (Matengu, Ylitapio-Mäntylä & Puroila, 2020). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin (OKM, 2021, s. 24–25) raportin mukaan varhaiskasvatuksen koulutusta on tarkasteltava tiiviisti osana laajaa suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin muutosten kontekstia. Muuttuvat kontekstit liittyvät muun muassa lapsiperheinstituutioon, varhaiskasvatusalaan ja sen vetovoimaan, varhaiskasvatuksen lainsäädännölliseen ohjaukseen sekä lisääntyneeseen tutkimustietoon (OKM, 2021, s. 24–25).

Korkeakoulujen arviointineuvosto (2013) ja varhaiskasvatusten koulutusten kehittämisfoorumi (OKM, 2021) ovat arvioineet varhaiskasvatuksen koulutuksen tilannetta ja kehittämistarpeita. Korkeakoulujen arviointineuvoston (2013, s. 74, s. 76) mukaan yliopistojen työelämäyhteistyö näyttäytyi itsearviointien valossa monipuoliselta ja toimivalta. Harjoittelu muodostaa keskeisen foorumin yhteistyölle. Harjoittelun sujuvan toteuttamisen turvaamiseksi yliopistoissa oli perustettu pysyviä työryhmiä ja kehitetty harjoittelua ohjaavien opettajien koulutusta. Raporttiin sisältyy kuitenkin myös lukuisia kehittämis ehdotuksia, joiden tavoitteena on edelleen tiivistää työelämätoimijoiden välistä yhteistyötä. Koulutusta koskevat kehittämis ehdotukset koskevat mm harjoittelua ohjaavien opettajien koulutuksen vahvistamista, opetussuunnitelmayhteistyön käynnistämistä tai jatkamista ja työssäoppimisen prosessien kehittämistä. Työelämää koskevat kehittämis ehdotukset painottivat mm mentorointimallien kehittämistä ja opiskelijoiden työelämätaitojen opettamista (Karvi, 2013, s. 74, s. 76). Tänä vuonna ilmestyneen Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021, s. 168) laatiman varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelman mukaan varhaiskasvatuksen koulutuksia tulee kehittää yhteistyössä eri koulutusalojen ja työelämän toimijoiden välillä. Koulutuksen kehittämisen tulee perustua vahvasti uusimpaan tutkimustietoon. Lisäksi huomiota on kiinnitettävä työelämätoimijoiden molemminpuolisen tietoisuuden lisäämiseen. Työelämän toimijoilla on tarve saada tietoa koulutuksen uusista sisällöistä ja käytännöistä ja vastaavasti koulutuksen toimijoilla on tarve saada tietoa työelämän kulloisistakin kehittämisen haasteista. Koulutuksen kehittäminen edellyttää tiivistä yhteistyötä työelämätoimijoiden kanssa (OKM, 2021, s. 168).

## 2.2 Työssäoppimiseen liittyvät tavoitteet, sisällöt ja haasteet

Varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta tarjoavat yliopistot linjaavat ja ohjeistavat työssäoppimista opetussuunnitelmiansa ja työssäoppimisen oppaiden avulla. Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen työssäoppimisen opasta työsetään parhaillaan Harve-verkostossa. Päivityksessä keskeistä on nimenomaan määritellä tarkasti eri osapuolten: opiskelijan, päiväkodin ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan, yliopiston ohjaavan opettajan sekä uuden toimijan, kehittäjäopettajan roolit, vastuut ja tehtävät. Tampereen yliopiston (2020) mukaan opiskelijalta edellytetään aktiivista vuorovaikutusta oppimisympäristön kanssa, reflektointia sekä omaa vastuuta oppimisestaan ja kehittymisestään omien henkilökohtaisten ja opintojaksoon liittyvien tavoitteiden pohjalta. Varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan tehtävänä on ohjata, tukea ja arvioida opiskelijaa työssäoppimisprosessin eri vaiheiden aikana ja tutustuttaa opiskelija työyhteisöön ja sen käytäntöihin ja toimintatapoihin. Yliopiston ohjaava opettaja osallistuu myös opiskelijan työssäoppimisen ohjaukseen. Hänen roolinsa on perehdyttää opiskelija ja ohjaava opettaja työssäoppimisen jakson tavoitteisiin, sisältöihin, tehtäviin ja käytäntöihin (Tampereen yo, 2020). Kehittäjäopettaja uutena toimijana toimii viestinviejän ja tiedonvälittäjän roolissa yliopiston ja kentän välillä pyrkien omalta osaltaan lisäämään yhteistä ymmärrystä. Kehittäjäopettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on tukea kentän ohjaavia opettajia heidän ohjaustyössään.

Työssäoppimisen tavoitteena on opiskelijan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen, jotta opiskelija saavuttaisi riittävän hyvät valmiudet selviytyä työelämässä (Allen, 2011; Alvestad & Röthle, 2007; Tynjälä & Collin, 2000). Tavoitteen saavuttaminen edellyttää Tynjälän ja Collinin (2000) mukaan teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen onnistunutta integraatiota. Teoreettinen tieto on luonteeltaan eksplisiittistä, formaalia ja yleispätevää, kun taas käytännön tieto on implisiittistä, intuitiivista, äänetöntä, niin kutsuttua hiljaista tietoa, ja yksittäistapauksia koskevaa. Kahden erilaisen tiedon yhdistäminen vaatii itsesäätelytaitoja, asiantuntijan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja eli oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua (Tynjälä & Collin, 2000). Tuomi-Gröhn (2001a, s.12) käyttää koulussa opittujen tietojen ja taitojen siirtämisestä tai soveltamisesta työelämään termiä transfer eli oppimisen siirtovaikutus. Allen (2011) ja Alvestad & Röthle (2007) puhuvat sillan rakentamisesta teoreettisen tiedon ja käytännön tiedon välille. Tynjälä ja Collin (2000) korostavat, että teoriatiedon oppiminen koulutuksessa ja käyttäminen työelämässä ovat saman työssäoppimisprosessin eri vaiheita. Myös Van Schagen Johnson, La Paro ja Crosby (2017) painottavat teorian ja käytännön vuorovaikutuksen merkitystä työssäoppimisessa. Tampereen yliopiston (2020)

työssäoppimisen opas korostaa vuorovaikutteisuuden lisäksi opiskelijan itseohjautuvuutta. Työssäoppiminen, mentorointiprosessi ja refleктоivat oppimistehtävät muodostavat kokonaisuuden, joka auttaa opiskelijaa rakentamaan omaa asiantuntijuuttaan sekä opintojakson että omien tavoitteidensa pohjalle (Tampereen yliopisto, 2020).

Teorian ja käytännön yhdistäminen työssäoppimisessa on kuitenkin osoittautunut vaativaksi tehtäväksi. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen suurin ja pitkäaikaisin haaste on ollut ja on edelleen löytää kultainen keskitie teoreettisten ja käytäntöön liittyvien opintojen välille (Allen, 2011). Tuomi-Gröhn (2001a, s. 12) väittää, että kehittämissyryyksistä huolimatta koulutuksen ja työelämän tietovarastot pysyvät erillisinä. Käytännön työtehtävät ratkaistaan työkokemukseen perustuvan tiedon varassa tutkimustiedon sijaan ja lopulta työelämän nopeiden muutosten myötä kouluopetus ei enää pysty vastaamaan työelämän tarpeisiin (Tuomi-Gröhn, 2001a, s. 12). Myös Knight (2015) ja Zeichner (2010) väittävät, että opettajankoulutus on epäonnistunut teoreettisen ja käytännöllisen oppimisen yhdistämisessä. Käytännön harjoittelu voi pahimmassa tapauksessa jopa lisätä teorian ja käytännön välistä kuilua (Van Schagen Johnson ym, 2017). Epäonnistumisen syynä on Zeichnerin (2010) mukaan yhteyden puuttuminen opettajakoulutuksessa annetun teoreettisen opetuksen ja käytännön välillä. Allenin (2011) australialaisessa tutkimuksessa pyrittiin uuden opetusohjelman avulla rakentamaan siltaa koulutuksen ja työelämän välille, mutta kehittämistyö epäonnistui täysin. Opiskelijoiden laatimat lapsiryhmän toimintasuunnitelmat saivat kentällä huonon vastaanoton. Kentän ohjaavien opettajien mielestä opiskelijoiden suunnitelmat olivat liian teoreettisia ja sopimattomia käytäntöön eivätkä ne vastanneet heidän omaa opetustyyliään. Kentän ja yliopiston odotukset ja vaatimukset harjoittelun suhteen eivät kohdanneet, mikä aiheutti opiskelijoille emotionaalista stressiä (Allen, 2011). Agbenyegan (2012) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden haasteet teorian ja käytännön yhdistämisessä liittyvät puuttuviin reflektiotaitoihin ja ohjaavien opettajien kyvyttömyyteen vastata opiskelijoiden reflektiotaitojen kehittämistarpeeseen. Myös Matengun ja kumppaneiden (2020) laaja, kansainvälisiä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksia käsittelevä tutkimuskootti vahvistaa nykyiseen työssäoppimiseen liittyvät haasteet.

Lukuisat tutkimukset (Liinamaa, 2014; O'Connor, Mc Cunningle, Treasure & Davie, 2015; Van Shagen Johnson ym, 2017) korostavat ohjauksen sekä ohjaajien merkitystä työssäoppimisen onnistumisessa. Opiskelijoiden ja ohjaajien välinen vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteen sisältyvä dynamiikka joko lisäävät harmoniaa tai aiheuttavat konfliktia ohjauksessa. Harjoittelussa koetut positiiviset tunteet, etenkin harjoittelujakson alun positiiviset kokemukset, yleinen tyytyväisyyden tunne sekä opiskelijan oman toimijuuden vahvistuminen harjoittelun

aikana lisäävät opiskelijoiden onnistumisen kokemusta (Liinamaa, 2014; O'Connor ym, 2015; Van Shagen Johnson ym, 2017). Harjoittelussa koetut negatiiviset tuntemukset ovat seurausta opiskelijoiden kokemasta arvostuksen puutteesta ja heidän osaamisensa ja koulutuksensa vähättelystä (O'Connor ym, 2015). Myös Matengun ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat harjoittelun usein haastavana ja stressaavana. Opiskelijat tarvitsevat laadukasta ohjausta, jotta he löytävät oman roolinsa ja tapansa toimia opettajana. Yksi tapa varmistaa laadukas ohjaus kaikille opiskelijoille on järjestää ohjaaville opettajille ohjaajakoulutusta (Matengu ym, 2020).

### **2.3 Työssäoppimisen kehittämisen malleja**

Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että työssäoppimiseen liittyvät haasteet voidaan voittaa lisäämällä yhteistyötä koulutuksen ja kentän välille. Norjalaiset Alvestad ja Röthle (2007) ovat kehittäneet varhaiskasvatuksen koulutuksen ja kentän välisen yhteisen kasvatuksellisen forumin ja harjoitteluverkoston, jonka tavoitteena on tarjota opiskelijoiden harjoittelulle korkeatasoiset puitteet. Kasvatuksellisen forumin toiminta koostui yliopiston harjoittelusta vastaavien opettajien, kentän ohjaavien opettajien ja opiskelijoiden yhteisistä, säännöllisistä tapaamisista, yhteisistä koulutuksista, keskusteluista ja arvioinneista. Yhteistyön tuloksena harjoittelun yhteinen tavoite selkeni, opiskelijoiden osallisuus ja toimijuus kasvoi, koulutuksen näkyvyys lisääntyi sekä toimijoiden välinen vuorovaikutus parantui yhteisen ammatillisen kielen kehittymisen seurauksena (Alvestad & Röthle, 2007).

Vastaavaa verkostotoimintaa on Ukkonen-Mikkolan ja Turtiaisen (2016) mukaan kehitelty myös Tampereen yliopiston koordinoimana varhaiskasvatuksen kumppanuusverkostona, johon kuuluu Tampereen yliopiston tutkijoita ja opettajia, opiskelijoita ja Tampereen ja lähikuntien varhaiskasvatuksen kentän ammattilaisia. Kumppanuusverkoston toimintaan sisältyi eri osapuolten välisiä yhteisiä tapaamisia ja yhteydenpitoa sähköpostilla ja puhelimella, ohjaajakoulutusta sekä yhteisiä toiminnan välineitä, kuten erilaisia oppimistehtäviä. Yhteiset tapaamiset mahdollistivat havainnoinnin, kysymisen ja refleктоivan keskustelun, joiden kautta osapuolten sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen eli opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiseen lisääntyi. Yhteistyöhön sisältyi myös ristiriitoja, jotka liittyivät oppimistehtävien laatuun, ohjauksen resursseihin, katkonaiseen tiedonkulkuun ja erilaisiin käsityksiin yhteisestä tavoitteesta (Ukko-

nen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Matengun ja kumppaneiden (2020) mukaan työssäoppimisen kehittämisen tavoitteeksi tulisi nostaa työssäoppimisen eri osapuolten tasavertaisuuden ja demokraattisuuden lisääminen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Harve-hanke pyrkii osaltaan vastaamaan työssäoppimisen kehittämishaasteisiin kehittäjäopettajapilotin avulla. Varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajapilotti on alkanut syksyllä 2020 ja päättyy keväällä 2021. Kehittäjäopettajaryhmään kuuluu 8 varhaiskasvatuksen opettajaa akselilla Oulu-Rovaniemi-Kajaani. Kehittäjäopettajien työaikaresurssi on 6–8 h/kk ja heillä on jokaisella vastuullaan oma maantieteellinen alue ja alueella sijaitsevat päiväkodit. Kehittäjäopettajien työn fokuksena on toimia yhdysiteenä yliopiston ja kentän välillä. Kehittäjäopettajien työtehtäviä ovat oman alueen päiväkotien kartoittaminen, harjoittelupäiväkotien tunnistaminen ja yhteystietojen ylläpito, opiskelijoiden työssäoppimisjaksoihin liittyvän tiedonkulun varmistaminen ja käytännön kysymysten ratkaiseminen, pedagoginen kehittämistyö, opiskelijoiden ohjaaminen tarvittaessa, sidosryhmien säännöllinen tiedottaminen, kehittämistyö sekä yliopiston järjestämiin koulutuksiin osallistuminen. Kehittäjäopettajapilotti saa jatkoa osana OHOSKE-verkostoa, joka on Oulun yliopiston ja viiden muun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen yhteinen Opetus- ja kulttuuriministeriön tukema hanke. Verkoston tavoitteena on (Ruokosen, 2021) mukaan kehittää varhaiskasvatukseen opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusperustaista ohjausosaamista.

### **3. Rajavyöhyketeoria osana sosiokulttuurisia oppimisteorioita**

Tarkastelen tutkimuksessani kehittäjäopettajien kokemuksia työssäoppimisesta kahden eri yhteisön tai organisaation, eli varhaiskasvatuksen kentän ja yliopiston, välissä eli raja-alueella. Toiminta rajapinnoilla sisältää oppimisen potentiaalin, jota voidaan hyödyntää juuri monimutkaisten asioiden ja ilmiöiden ratkaisussa (Edwards, 2011; Lipponen & Paananen, 2013). Työssäoppiminen monitahoisena ilmiönä sopii mielestäni hyvin rajavyöhyketoiminnan kohteeksi. Tarkastelen tässä luvussa rajavyöhyketeoriaa sosiokulttuuristen oppimisteorioiden osana. Rajavyöhyketeoria sijoittuu kahteen tunnettuun oppimisteoriaan: Laven ja Wengerin (1991) situationaaliseen oppimisteoriaan ja Engeströmin (1998) kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan, jotka esittelen ensimmäisessä alaluvussa. Toisessa alaluvussa siirryn käsittelemään rajavyöhyketeoriaa ja sen keskeisiä käsitteitä ja termejä.

#### **3.1 Sosiokulttuuriset oppimisteoriat**

Laven ja Wengerin (1991) situationaalinen oppimisteoria ja Engeströmin (1998) kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria perustuvat Vygotskyn (1978) kehittämään sosiokulttuuriseen teoriaan ja oppimiskäsitykseen. Vygotskyn (1978) teoria korostaa tiedon sosiaalista alkuperää eli ajatusta siitä, että oppiminen tapahtuu ensin ryhmässä tai yhteisössä ja vasta sen jälkeen yksilössä. Ihmisen oppimisen ja kehityksen taustalla vaikuttavat hänen oma historiansa, kulttuurinen taustansa sekä sosiaaliset suhteensa. Toimiessaan yhteisössään ihminen oppii sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yhteisössä vallitsevia kulttuurisia tietoja, taitoja ja ajattelutapoja. Sosiaalisissa suhteissaan ihminen käyttää kulttuurisia artefakteja, työkaluja, joista kieli on yksi keskeisin ja erityisesti oppimisen kannalta merkityksellinen. Vygotskyn teorian yksi kuuluisimmista ja tärkeimmistä käsitteistä on lähikehityksen vyöhyke, jolla hän kuvaa yksilön oman suoritustason ja yksilön ryhmän tuen avulla saavuttamansa suoritustason välistä eroa (Vygotsky, 1978). Toisin sanoen sosiokulttuurinen oppiminen on kulttuurisesti muotoutuneiden ajattelutapojen välittymistä kulttuuristen työkalujen, kuten puhutun ja kirjoitetun kielen, välityksellä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s. 75).

Lave ja Wenger (1991) sekä Engeström (1998) laajentavat Vygotskyn (1978) näkökulmaa yhteisössä tapahtuvaan oppimiseen. Laven ja Wengerin (1991) sekä Engeströmin (1998) mukaan yksilön oppimisessa ei ole läsnä vain hänen oma yhteisönsä vaan yksilön oma yhteisö on osa laajempaa yhteisöjen verkostoa ja oppimisessa on kyse yhteisöjen välisissä suhteissa tapahtuvista muutoksista (Engeström, 1998; Lave & Wenger, 1991). Situationaalisen oppimisteorian

mukaan oppiminen on tilannesidonnaista toimintaa, osallistumista käytännön yhteisön toimintaan (Lave & Wenger, 1991). Käytännön yhteisöllä Wenger (1998, s. 45–47) tarkoittaa ryhmää ihmisiä, jotka jakavat ammatillisen kiinnostuksen, osaamisen ja vastuun. Käytännön yhteisön voivat muodostaa esimerkiksi samassa oppilaitoksessa työskentelevät, samaan tiimiin kuuluvat opettajat, päiväkodin yhden tiimin jäsenet tai kiinteän harrastusryhmän jäsenet (Kupila, 2011, s. 307; Wenger, 1998, s. 45–47). Laven ja Wengerin (1991, s. 29) teorian mukaan oppimisen edellytyksenä on ”legitimate peripheral participation”, jolla he tarkoittavat osallistumista yhteisöön eli tapaa, jolla erilaisissa asiantuntijayhteisöissä tarvittavat tiedot opitaan. Aluksi tulokkaat, noviisit, osallistuvat yhteisön toimintaan yhteisön reunamalla perifeerisinä eli ei-keskeisinä henkilöinä. Vähitellen osaamisen ja taitojen karttuessa uudet jäsenet saavat yhä keskeisemmän aseman yhteisössä, mikä samalla merkitsee yhteisten merkitysten rakentumista ja yksilön identiteetin muokkautumista vastaamaan yhteisön jäsenten identiteettiä (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Wengerin (1998) mukaan yhteisöjen toiminta perustuu yhteisiin, vakiintuneisiin käytäntöihin eli yhteisössä vallitseviin toiminta- ja työtapoihin sekä rutiineihin, jotka helpottavat yhteisen työn tekemistä sekä toimivat myös tavallaan yhteisön yhteisöllisenä muistina. Käytännöt toimivat myös keinona, jonka avulla uusi ihminen voi liittyä yhteisöön. Käytännöt rakentuvat osana käytännön työtä yhteisön jäsenten yhdessä tuottamien merkitysten pohjalle (Wenger, 1998). Oppiminen käytännön yhteisöissä sisältää siis osallistumisen yhteisön toimintoihin ja vuorovaikutuksen yhteisön jäsenten kanssa, minkä seurauksena omat ja yhteisön muiden jäsenten kokemukset muuttuvat ja yhteiset merkitykset syntyvät (Lehtinen ym, 2016, s. 138). Oppimiseen käytännön yhteisöissä liittyy tekemisen ja kokemisen lisäksi kuuluminen johonkin eli osallisuus yhteisöön sekä oppiminen joksikin tulemisena eli oppimisen vaikutus yksilön identiteettiin (Wenger, 1998).

Osallistumiseen perustuvat oppimisteoriat ovat saaneet myös kritiikkiä osakseen. Työelämässä tapahtuneet suuret ja nopeat muutokset, kuten asiantuntijatyön ja tietotyön yleistyminen, vaikuttavat väistämättä myös työssäoppimiseen ja sen edellytyksiin. Lehtisen ja kumppaneiden (2016, s. 139) mukaan tilannekohtainen oppimisteoria ei riitä enää kuvaamaan nykyajan työtehtävissä vaadittavaa osaamista. Työelämässä on nykyään enää vähän konkreettisia, niukasti abstrakteja käsitteitä sisältäviä työtehtäviä, joita voidaan opettaa perinteisesti kädestä pitäen, omalla esimerkillä. Tilannekohtainen oppimisteoria ei kykene selittämään uutta luovaa oppimista eikä tulevaisuudessa tarvittavien taitojen harjoittelua ja oppimista (Lehtinen ym 2016, s. 139).

Engeströmin (1998, 1999, 2001) toiminnan teoriaan perustuva ekspansiivinen oppiminen laajentaa käsitystä sosiaalisissa yhteisöissä tapahtuvasta oppimisesta. Hänen teoriansa korostaa aikaisemman osaamisen rajojen ylittämistä, uutta luovaa oppimista ja uusien käytäntöjen kehittämistä. Engeströmin toiminnan teorian viisi keskeistä periaatetta ovat toimintajärjestelmän korostaminen oppimisen perusyksikkönä, toimintajärjestelmän historiallinen tausta, toiminnan moniäänisyys, ristiriitojen merkitys sekä ekspansiiviset oppimissyklit. Oppiminen on kollektiivinen prosessi, joka näkyy muutoksena toimintajärjestelmien muodostamassa verkostossa historiallisen taustan kontekstissa. Toimintajärjestelmien toimintaa ja vuorovaikutusta kuvaa erilaisten mielipiteiden ja näkökulmien moninaisuus, moniäänisyys, joka saa aikaan sekä innovaatioita että väärinkäsityksiä ja ongelmia. Ristiriidat ja jännitteet toimintajärjestelmän sisällä tai toimintajärjestelmien välissä toimivat muutoksen ja kehityksen lähtökohtana. Ristiriidat ja jännitteet aiheuttavat yhteisöissä tyytymättömyyttä ja muutoshalukkuutta eli ekspansiivisen oppimissyklin ensimmäisen vaiheen, jonka aikana yhteisön vakiintuneet toimintatavat ja käytännöt joutuvat uudelleen tarkastelun ja arvioinnin kohteeksi. Oppimissyklin seuraavissa vaiheissa yhteisö pyrkii ratkaisemaan ristiriidan kehittämällä yhteisen toiminnan kohteen eli tavoitteen, perustelemaan muutoksen tarvetta yhteisössä sekä sen jälkeen kehittämään uusia työvälineitä ja lopulta uuden toimintamallin. Neljännessä vaiheessa yhteisö soveltaa uutta toimintamallia käytännön työhön, minkä seurauksena toimintajärjestelmässä tapahtuu muutoksia eli oppimista. Tähän vaiheeseen sisältyy yleensä myös muutosvastarintaa. Oppimissyklin viidennessä vaiheessa yhteisö vakiinnuttaa uuden toimintamallin osaksi käytäntöä sekä reflektoi ja arvioi sitä. Arvioinnin seurauksena saattaa syntyä uusia ekspansiivisen oppimisen kehiä (Engeström 1998, 1999, 2001). Tuomi-Gröhnin (2001b) lähihoitajakoloutukseen sijoittuvassa tutkimuksessa kehittämishankkeen avulla onnistuttiin luomaan uusia ekspansiivisen oppimisen kehiä, kun yhdessä päiväkodissa toteutettu lasten liikkumista edistävä hanke levisi myös lähistöllä sijaitseviin toisiin päiväkoteihin.

Koko ekspansiivisen oppimisen sykli on Engeströmin uudelleen tulkinta Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke-käsitteestä. Hänen mukaansa toiminnan historiallinen tausta mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeen, jonka varaan uusi toiminta voi rakentua. Kaiken kaikkiaan ekspansiivinen oppiminen voidaan määritellä moniäänisenä prosessina, jossa toimintajärjestelmän eri osien, työntekijöiden, osatoimintojen, asiakkaiden ja johdon, erilaiset näkökulmat ja intressit kohtaavat ja törmäävät. Moniäänisyys nähdään samaan aikaan sekä häiriöiden lähteenä että suurena voimavarana. Erilaisten näkökulmien yhteensovittaminen, vuoropuhelun aikaansaami-



nen ja yhteisten välineiden kehittäminen ovat ekspansiivisen oppimisen edellytyksiä. Ekspansiivinen oppiminen tarjoaa mallin, joka auttaa selittämään uusien, luovien taitojen ja sisältöjen oppimista (Engeström 1998, 1999, 2001). Myös varhaiskasvatuksen kehittämisessä johdon osallistuminen ja tuki on koettu tärkeänä (Tuomi-Gröhn, 2001b).

Eriolaiset teoreettiset lähtökohdat tarjoavat erilaisia näkökulmia työssä oppimiseen, mutta Tynjälä ja Collin (2000) näkevät ne toisiaan täydentävinä. Eri oppimisteorioiden näkökulmien yhteenvedon voidaan todeta, että työssä oppimiselle on tyypillistä informaalisuus, satunnaisuus, suunnittelemattomuus, kokemuksellisuus, yhteisöllisyys sekä konteksti- ja tilannesidonnaisuus (Tynjälä & Collin, 2000). Käytännön yhteisöissä tapahtuva oppiminen on luonteeltaan informaalista, jopa satunnaista ja tahatonta toimintaa, jossa työntekijät ”vahingossa” oppivat uusia asioita ratkoessaan arjen tilanteisiin liittyviä ongelmia ja haasteita (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Tynjälän ja Collinin (2000) mukaan kokemuksellisuus tarkoittaa työyhteisön sisällä tapahtuvaa yhteisten, sekä hyvien että huonojen, työhön liittyvien kokemusten jakamista ja niistä oppimista. Työntekijöiden on usein vaikeaa erottaa työ ja oppiminen toisistaan (Tynjälä & Collin, 2000). Suunnittelemattomuuteen ja tahattomuuteen liittyy myös riskejä, sillä työssä voidaan oppia myös huonoja, jopa haitallisia käytäntöjä ja toimintatapoja (Collin, 2006, s. 101). Yhteisöllisyys toteutuu työssä oppimisessa osallisuutena työyhteisön toimintaan (Tynjälä & Collin, 2000). Osallisuus sisältää Laven ja Wengerin (1991) mukaan työn sisällön omaksumisen lisäksi yhteisössä vallitsevien kulttuuristen ja sosiaalisten normien, arvojen ja periaatteiden oppimista.

### **3.2 Rajavyöhyketeoria**

Rajavyöhyketeoria tarjoaa uuden näkökulman työssä oppimiseen. Rajavyöhyketeoria tarjoaa teoreettisen mallin tarkastella kahden erilaisen toimintajärjestelmän, organisaation tai yhteisön yhteistyötä sekä yhteistyön edellytyksiä ja tavoitteita (Tuomi-Gröhn, 2001b, s. 33). Rajavyöhyketeorian avulla voidaan kuvata ja selittää asiantuntijayhteisöissä tapahtuvaa uutta, luovaa oppimista, jonka kautta voidaan vastata työelämän vaativiin ongelmiin (Lipponen & Paananen, 2013, s. 40). Työelämässä kohdataan nykyisin ongelmia ja haasteita, joiden ratkaiseminen edellyttää eri asiantuntijoiden ja asiantuntijayhteisöjen yhteistyötä. Kehittäjäopettajapilotissa kaksi eri toimintajärjestelmää yhdistyy, mikä tarjoaa mahdollisuudet yhteiseen työskentelyyn ja yhteisen vuoropuhelun lisäämiseen. Moniäänisyys voi edistää yhteistyötä, joka tarkoittaa etene- mistä kohti yhteistä tavoitetta eli työssäoppimisen laadun kehitystä. Jäsen- nän rajavyöhykettä

sekä Wengerin että Engeströmin käsitteiden ja termien avulla. Useissa tutkimuksissa rajoilla tapahtuva työskentely on todettu vaativaksi ja haastavaksi, mutta yhteistyötä voidaan edistää kiinnittämällä huomiota rajanylittäjien ominaisuuksiin ja edellytyksiin, rajakohtaamisten laatuun sekä yhteiseen rajakohteeseen (Engeström & Kerosuo, 2007; Tuomi-Gröhn, 2001b, s. 61–63; Wenger, 1998). Kuvaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin edellä mainittuja rajavyöhyke-toiminnan edellytyksiä.

### 3.2.1 Rajanylittäjät

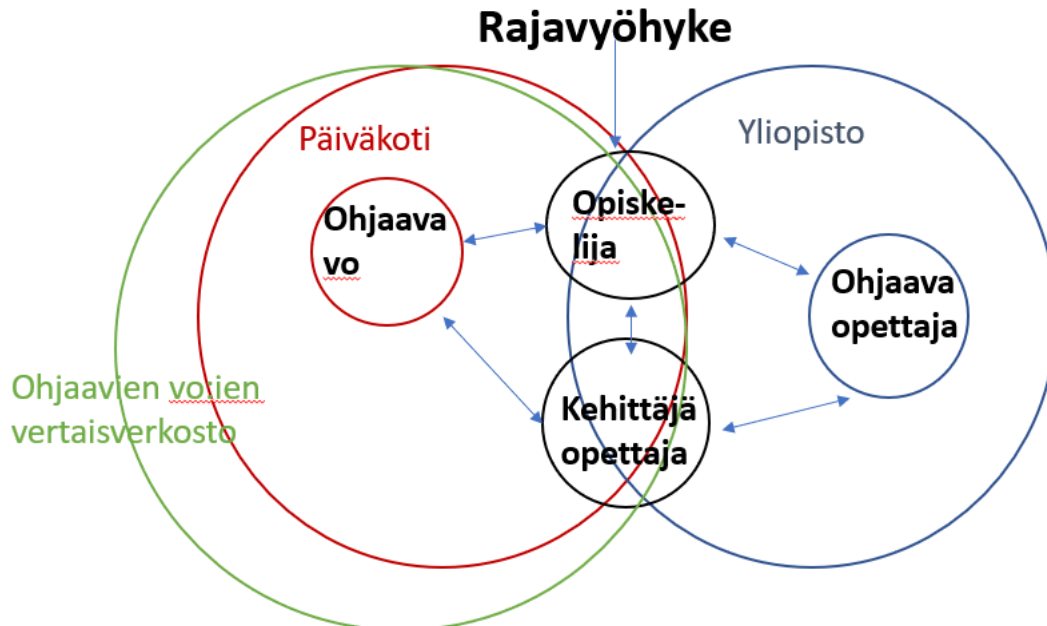
Wenger (1998, s. 109–110) käyttää termiä ”broker” kuvaamaan henkilöitä, jotka toimivat rajavyöhykkeellä rajoja ylittäen ja yhteyksiä rakentaen. Tuomi-Gröhn (2001b) ja Engeström (2001) käyttävät termiä rajanylittäjä, välittäjä tai muutosagentti. Wengerin (1998, s. 109–110) ja Kubiakin ja kumppaneiden (2014, s. 91) mukaan välittäjä pyrkii sovittamaan yhteen erilaisia näkökulmia, esittelemään uusia käytäntöjä sekä tukemaan niiden käytäntöön soveltamista. Tavoitteena on tukea uusien merkityssuhteiden löytymistä ja sitä kautta edistää rajakokemuksia. Välittäjän on tärkeää ymmärtää oma roolinsa, kahden eri toimintajärjestelmän välissä, tavallaan puolueettomana, neutraalina toimijana, jonka pitää luottaa toimijoihin ja jättää tilaa myös heidän omalle toiminnalleen (Kubiak ym, 2014, s. 91; Wenger, 1998, s. 109–110).

Välittäjän työ on vaativaa ja välittäjältä erilaisia taitoja, ominaisuuksia ja oikeaa asennetta. Kubiakin ja kumppaneiden (2014) mukaan välittäjän työn onnistuminen edellyttää luottamuksen rakentamista osapuolten välille. Välittäjältä vaaditaan sisäistä voimaa, henkilökohtaista resilienssiä sekä työhön sitoutumista (Kubiak ym, 2014). Wengerin (1998, s. 110, s. 159) mielestä välittäjältä vaaditaan myös riittävästi legitiimiä, valtaa ja oikeutusta toiminnalleen, jotta hän kykenee vaikuttamaan osapuolten käytäntöihin ja sovittamaan yhteen ristiriitaisia intressejä. Ennen kaikkea välittäjältä vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, kykyä ylläpitää yhteistä keskustelua, jonka avulla voidaan yhdistää erilaisia käytäntöjä (Wenger, 1998, s. 110, s. 159).

Välittäjän työ on monimutkaista, välillä turhauttavaa ja haastavaa, mutta myös palkitsevaa (Kubiak ym, 2014, s. 93–94; Wenger, 1998, s. 109). Kubiakin ja kollegojen (2014, s. 93–94) mukaan turhautuminen voi johtua siitä, että rajat ovat usein väärinymmärrysten ja sekaannusten paikkoja. Rajan ylittäminen, omasta yhteisöstä lähteneen idean esittely, on haastavaa ja vaatii rohkeutta, koska siihen voi sisältyä riittämättömyyden, valmistautumattomuuden ja henkilökohtaisen epäonnistumisen tunteita. Työhön sisältyy paljon tekijöitä, jotka aikaansaavat epätie-

toisuutta ja epävarmuutta (Kubiak ym, 2014, s. 93–94). Puolueeton toimijuus yhteisöjen ulkopuolella voi aiheuttaa ulkopuolisuuden ja juurettomuuden tunteita (Wenger, 1998, s. 110). Väittäjät kokevat kuitenkin työnsä tärkeänä, merkittävänä ja motivoivana ja sitä kautta palkitsevana (Kubiak ym. 2014, s. 93–94).

Oman tutkimukseni keskiössä ovat rajanylittäjinä toimivat kehittäjäopettajat, joita ei aikaisemmin ole tutkittu varhaiskasvatuksessa työssäoppimisen kontekstissa. Kehittäjäopettajat pyrkivät toiminnallaan edistämään ohjaavien opettajien verkostoitumista, hyvien käytäntöjen jakamista ja yhdessä oppimista. Samalla kehittäjäopettajat ovat itse osa kehittäjäopettajaryhmää, jonka toiminnalla on vaikutusta kehittäjäopettajien oman asiantuntemuksen kehittymiseen. Tutkimuksessani tarkastelen erityisesti kehittäjäopettajia osana Harve-verkosta, koska oletan osallisuuden olevan yhteydessä kokemuksiin verkostoyhteistyön laadusta. Alla oleva kuvio 1 on Chydeniuksen, Purren, Lipposen, Onnismaan kehittämä ja ilmestynyt Helsingin yliopiston TOP-oppaassa 2021. Olen muokannut sitä havainnollistamaan kehittäjäopettajien sijoittumista työssäoppimisen rajavyöhykkeelle koulutuksen ja kentän välimaastoon. Ohjaava vo tarkoittaa varhaiskasvatuksen ohjaavaa opettajaa. Siniset nuolet kuvaavat rajakohtaamisia.



**Kuvio 1.** Kehittäjäopettajien sijoittuminen työssäoppimisen kokonaisuudessa (sovellettu Chydeniuksen, Onnismaan, Fonsenin, Purren ja Lipposen, 2021, kuviosta).

### 3.2.2 Rajakohtaamiset

Rajavyöhyketoiminnassa on kysymys rajakohtaamisista (Wenger, 1998, s. 112). Tuomi-Gröhnin (2001b, s. 33) mukaan kahden yhteistyössä toimivan toimintajärjestelmän rajapinnalle, välimaastoon, voi muodostua uudenlainen toimintavyöhyke, rajavyöhyke, johon muodostuu omaa itsenäistä toimintaa, kohtaamisia, jota voidaan kutsua rajavyöhyketoiminnaksi. Akkerman ja Bakker (2011) määrittelevät rajapinnan (boundary) kahden tai useamman osapuolen, yksilön tai organisaation välisinä sosiokulttuurisina eroina, jotka näkyvät käytäntöjen ja arvojen epäjatkuvuutena. Osapuolten välisten sosiokulttuuristen erojen tai rajojen tiedostaminen ja hyväksyminen on tärkeää eikä rajoja pyritä poistamaan Työskentely rajapinnoilla edellyttää jatkuvaa prosessia, jossa sitoutumalla yhteiseen dialogiin voidaan rajoja ylittämällä saavuttaa yhteisiä tavoitteita ja yhdessä oppia uutta. Tutkimuksen mukaan rajoilla tapahtuvaan oppimiseen liittyy neljä mekanismia: identifikaatio, yhteistyö, reflektio ja muutos (Akkerman & Bakker, 2011). Lipponen ja Paananen (2013, s. 40) tulkitsevat Akkermanin ja Bakkerin käsitettä rajapinnasta siten, että käsite rajapinta kuvaa kahden tai useamman toimijan välistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Jos rajapinnoilla onnistutaan ylittämään organisaatioiden välisiä epäjatkuvuuden tiloja ja rakentaa jatkuvuutta, merkitsee se aina rajojen ylittämistä (boundary-crossing). Rajapinnoilla toimiminen altistaa kulttuurisille törmäyksille, minkä vuoksi niihin sisältyy aina uuden oppimiseen ja luomisen potentiaalia (Lipponen & Paananen, 2013, s. 40). Edwards (2011) korostaa että rajavyöhykkeellä on tärkeää saavuttaa riittävä ymmärrys toisen osapuolen työn tavoitteista ja toiminnasta, mikä ei tarkoita toisen osapuolen työtehtävien opettelua Tietoisuuden lisääminen edellyttää rajojen ylitystä, aktiivista keskustelua ja työskentelyä, jotta eri osapuolten ideat ja asiantuntevuus voivat nousta esiin. Rajat ovat tiloja, joissa erilaiset resurssit, ihmiset, ideat ja käytännöt voivat kohdata monimutkaisten tehtävien ratkaisemiseksi (Edwards, 2011).

Wenger (1998, s. 112–113) jakaa rajakohtaamiset kolmeen ryhmään niiden tason ja laadun mukaan. Alimmalla tasolla kahden eri ryhmän kohtaaminen jää pinnalliseksi. Eri ryhmien jäsenet ovat sidoksissa omiin yhteisöihinsä eikä rajan ylittäminen onnistu. Toisella tasolla vuorovaikutus yhteisöjen välillä tiivistyy ja kehittyy, kun yhteisöjen jäsenet tutustuvat toisen osapuolen toimintaan. Vuorovaikutus pysyy kuitenkin yhdensuuntaisena eikä tutustumisen avulla pystytä vaikuttamaan toisen osapuolen toimintaan. Kolmannella tasolla molemmat osapuolet kokevat tapaamiset merkityksellisinä kokemuksina, joilla on vaikutusta molempien osapuolten toimintaan (Wenger, 1998, s. 112–113). Edwards (2011) ja Rantavuori (2019) puhuvat jaetusta vuo-

rovaikutuksen tilasta, jossa osapuolet ovat vastaanottavia ja avoimia uudelle tiedolle. Edwardsin (2011) määritelmän mukaan relationaalisessa eli ammattilaisten välisissä suhteissa syntyneessä asiantuntijuudessa on kyse juuri oman asiantuntemuksen tuomisesta yhteiseen käyttöön, toisen osapuolen asiantuntemuksen tunnistamisesta ja responsiivisuudesta toisen osapuolen tietoa kohtaan. Lisäksi relationaalisen asiantuntijuuden syntymiseen tarvitaan yhteistä tavoitteen asettamista (Edwards, 2011). Rajavyöhyketoiminnan ja rajakohtaamisten jatkuessa säännöllisesti ja osapuolten sitoutuessa yhteistyöhön voi syntyä yhteisiä, uusia rajakäytäntöjä (boundary practise), jotka lähentävät organisaatioita toisiinsa ja tukevat yhteistä tiedon rakentamista (Edwards, 2011; Wenger, 1998, s. 110–118).

Lambert (1999) nimittää eri osapuolten kohtaamispaikkoja rajanylityspaikoiksi. Rajanylitys voi olla yksilön suorittama, yksisuuntainen ja tilapäinen rajan yli kulkeminen, mutta yhteisen kehittämisen kontekstissa rajanylitys on aina molemminpuolista (Lambert, 1999). Carlilen (2004) ja Edwardsin (2011) mukaan rajakohtaamisten aikana tieto liikkuu rajavyöhykkeellä monessa muodossa. Osapuolet jakavat omaa tietoaan, vastaanottavat ja tulkitsevat toisen osapuolen antamaa tietoa sekä luovat yhdessä uutta tietoa. Jotta rajatoiminta olisi tehokasta on tärkeää, että osapuolten erilainen tietoa osataan tunnistaa ja sitä kautta hyödyntää (Carlile, 2004; Edwards, 2011). Rantavuoren (2019) tutkimuksessa yhteistyö kahden historiallisesti ja kulttuurisesti erilaisen instituution koulun ja esiopetuksen välillä jäi puutteelliseksi, koska esiopetuksen henkilöstön tietoa ja asiantuntemusta ei osattu riittävästi hyödyntää. Yhteisiin keskusteluihin liittyi valta-asetelmia, joka tuli esiin kyvyttömyytenä kuulla joidenkin ammattilaisten näkökulmia ja jopa pyrkimyksenä hiljentää ne kokonaan (Rantavuori, 2019).

Rajavyöhyketoiminta sisältää voimakkaita emotionaalisia elementtejä, minkä vuoksi se on monella tavoin haastavaa ja vaativaa (Edwards, 2001; Karila, Lipponen & Pyhältö, 2013, s. 54). Haastavuus johtuu Edwardsin (2011) mukaan oman instituution rajojen puuttumisesta. Rajavyöhyke on tavallaan ”ei kenenkään maata”, jolloin oman instituution rajat eivät enää suojele omia olemassa olevia käytäntöjä ja tietoja. Omia näkökantoja joutuu perustelemaan ja ne voidaan myös kyseenalaistaa. Omassa instituutiossa on totuttu toimimaan tietyllä tavalla ja tietyn kulttuurin mukaisesti, mutta rajavyöhykkeellä ei voi toimia oman organisaation toimintatavoilla vaan uudet toimintatavat on luotava yhdessä (Edwards, 2011). Karilan ja kumppaneiden (2013, s. 54) mukaan rajapinnoilla työskentely edellyttää kaikilta osapuolilta uuden oppimista ja yhteisen toiminnan kohteen löytämistä. Rajanylityksissä on kyse uudenlaisten institutionaalisten käytäntöjen rakentamisesta ja sitä kautta uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisesta (Karila ym, 2013, s. 54)

Omassa tutkimuksessani rajavyöhyketoimintaa edustavat Harve-verkoston eri osapuolten yhteiset tapaamiset eri kokoonpanoilla. Rajakohtaamisia edustavat kehittäjäopettajien ja yliopiston henkilöstön yhteiset kuukausittaiset tapaamiset sekä kehittäjäopettajien järjestämät tapaamiset omissa ohjaavien opettajien vertaisverkostoissa.

### 3.2.3 Rajakohteet

Star ja Griesemer (1989) määrittelevät rajakohteen (boundary object) seuraavasti. Rajakohde on abstrakti tai konkreettinen, yhteinen toiminnan väline. Rajakohteen tulee olla tarpeeksi joustava, jotta se ottaa huomioon molempien osapuolten tarpeet mutta tarpeeksi elinvoimainen, selkeä ja jyrkä, jotta se voi ylläpitää osapuolten identiteettiä. Rajakohteet ovat heikosti jäsenyksiä yhteisessä käytössä, mutta ne jäsenyvät voimakkaasti yksilöllisessä käytössä. Rajakohteilla on erilaisia merkityksiä eri sosiaalisissa konteksteissa, mutta niiden rakenne on riittävän yhteinen tai yleinen, jotta ne voivat toimia eri maailmojen välityskkeinoina. Yhteisten rajakohteiden luominen ja hallinnoiminen on avainasemassa rajavyöhyketoiminnassa (Star & Griesemer, 1989). Myös Wenger (1998, s. 106–110) korostaa rajavyöhyketoiminnassa yhteisen tavoitteen, toiminnan kohteen, merkitystä. Rajakohteet voivat edistää rajojen ylittämistä eli tiivistää yhteisöjen välistä yhteistyötä. Rajakohteet on kuitenkin valittava harkiten ja huolellisesti, jotta molemmat osapuolet omaavat riittävästi osaamista ja tietotaitoa rajakohteen parissa työkentelyyn tai sen kehittämiseen (Wenger, 1998, s. 106–110).

Rajakohde voi olla joko abstrakti, teoreettinen yhteistyön kohde tai tavoite, tai konkreettinen väline (Star & Griesemer, 1989). Tutkimuksessani teoreettista rajakohdetta edustavat laaja-alainen työssäoppimisen laadun kehittämiseen liittyvä tavoite sekä hieman spesifimpi ohjaamisen laadun kehittämiseen liittyvä tavoite. Konkreettista rajakohdetta edustavat kehittäjäopettajataapaamisiin liittyvät erilaiset ryhmätyöt ja -tehtävät sekä työn alla oleva varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen työssäoppimisen opas. Aikaisemmat suomalaiset tutkimukset vahvistavat myös yhteisen tavoitteen merkityksen rajavyöhyketoiminnassa. Ukkonen-Mikolan ja Turtiaisen tutkimuksessa (2016) yhteistä tavoitetta eli opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä edisti organisaatioiden yhteinen varhaiskasvatuksen orientaatio ja toimijoiden sitoutuminen, Rantavuoren (2019) tutkimuksessa joustavan esi- ja alkuopetusryhmän tavoitteena oli luoda onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun, mutta tavoitetta ei täysin saavutettu. Koulun ja esiopetuk-

sen välistä yhteistyötä hidastivat sekä organisaatioiden erilaiset opetussuunnitelmat että organisaatioiden kyvyttömyys hyödyntää opetussuunnitelmia yhteisen suunnittelun tukena (Ranta-vuori, 2019).

Konkreettisia rajakohteita edustavat opetuksen ja koulutuksen kontekstissa yleensä erilaiset kirjalliset, opetukseen liittyvät dokumentit, kuten opetussuunnitelmat ja oppimistehtävät (Lambert, 2001; Tuomi-Gröhn, 2001b). Useiden tutkimusten (Juntunen, 2010; Lambert, 2001; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016) mukaan yhteisen, eri osapuolia palvelevan rajakohteen löytäminen voi olla haastavaa. Juntusen (2010) tutkimuksessa ”Uusia työtapoja päiväkotityöhön” konkreettista rajakohdetta edusti yliopiston opettajien kehittämä uusi oppimistehtävä, joka ei onnistunut palvelemaan opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien tarpeita. Opiskelijat ja ohjaavat opettajat eivät sitoutuneet uuteen oppimistehtävään, koska se koettiin liian vaikeana, teoreettisena ja käytäntöön sopimattomana. Kehittämishankkeen tavoite eli uusien työtapojen ja yhteisten toiminnan välineiden kehittäminen, jäi saavuttamatta, koska puutteellisen vuorovaihtuksen vuoksi osapuolet eivät onnistuneet saavuttamaan yksimielisyyttä yhteisestä tavoitteesta (Juntunen, 2010). Lambertin (2001, s. 96–97) mukaan oppimistehtävät ovat perinteisesti olleet opettajien laatimia ja suunniteltu pelkästään opiskelijan oppimisen ja tavoitteiden tueksi. Työyhteisön jäsenet eivät yleensä ole olleet tietoisia tehtävien sisällöitä, ohjaavaa opettajaa lukuun ottamatta, joka on jopa joutunut järjestämään käytännön arkeen tehtävän tekoon soveltuvia tilanteita (Lambert, 2001, s. 96–97). Ukkonen-Mikkolan ja Turtiaisen (2016) tutkimuksessa opiskelijoilla, mentoreilla ja tuutoreilla oli käytössä useita yhteisiä, konkreettisia rajakohteita eli toiminnan välineitä, kuten päiväkodin perehdytyskansio, opintojakson ohjeet ja tehtävälomakkeet. Yhteisiä työssäoppimisen välineitä pidettiin pääosin hyödyllisinä ja niiden avulla onnistuttiin luomaan yhteistä ymmärrystä ja ylittämään organisaatioiden välisiä rajoja. Tehtävälomakkeet saivat kuitenkin myös kritiikkiä osakseen niiden lukumäärän ja vaikeaselkoisuuden vuoksi (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016).

## 4. Tutkimuksen esittely

Sovellan tutkimuksessani laadullista lähestymistapaa, jonka tavoitteena on Juutin ja Puusan (2020, s. 9) mukaan ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksen avulla pyritään luonnollisissa ympäristöissään toimivilta ihmisiltä tuottamaan mahdollisimman rikasta ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 164; Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Tutkimukseni kohteena oleva ilmiö on verkostoyhteistyö Harve-verkostossa ja tutkittavat henkilöt ovat varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajia, jotka edustavat yhtä osapuolta verkoston toimijoista. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat laadullisten tutkimusmetodien, kuten teemahaastattelun, käyttö, tutkimuksen aineistolähtöisyys sekä teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu aineiston hankinnan suunnittelussa, analysoinnissa ja tulkinnassa (Juuti & Puusa, 2020, s. 11)

Tutkimusongelmani on:

Mitkä tekijät kehittäjäopettajien kokemusten mukaan edistävät verkostoyhteistyötä?

Kuvaan ensimmäisessä aluvussa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusstrategiani. Toisessa aluvussa esittelen tutkimusmenetelmäni eli teemahaastattelun. Käytän haastatteluaineiston analyysiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jonka vaiheet avaavat kolmannessa aluvussa.

### 4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusstrategia

Tutkimusstrategiani liittyy fenomenologiaan, filosofiseen suuntaukseen, joka edustaa Juutin ja Puusan (2020, s. 10) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeistä tutkimusperinnettä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat ihmisen kokemukset, ihmisen kokemukselliset suhteet hänen omaan elämäntodellisuuteensa, maailmaansa, jossa hän elää (Laine, 2010, s. 29). Fenomenologiassa ihmisen suhde ympäröivään maailmaan nähdään vastavuoroisena eli tutkimuskohteena on yksilön lisäksi koko hänen sosiaalinen todellisuutensa, jossa hän elää (Juuti & Puusa, s. 10; Laine, 2010, s. 29). Yksilö rakentuu suhteessa ympäröivään maailmaan, mutta yksilö myös itse rakentaa ympäröivää maailmaa (Juuti & Puusa, 2020, s. 10). Fenomenologia tutkii sitä mikä ilmenee yksilöille itse koettuna ja elettyinä osana ympäröivää maailmaa (Laine, 2010, s. 29). Omassa tutkimuksessani tutkimuskohteena ovat kehittäjäopettajien kokemukset verkostoyhteistyöstä Harve-hankkeessa. Kehittäjäopettajat ovat Harve-verkoston yksi tärkeä osapuoli kentän työntekijöiden ja yliopiston edustajien rinnalla ja omalla toiminnallaan osallistuvat myös yhteistyön rakentamiseen.



Fenomenologinen tutkimusstrategiani perustuu kahden merkittävän fenomenologisen filosofin Husserlin ja Heideggerin ajatteluun. Husserl edustaa puhdasta fenomenologiaa eli deskriptiivistä fenomenologiaa, jonka mukaan ulkoinen maailma rakentuu ihmisen tietoisuudessa yksilöllisesti ja tajunnallisesti ja ilmenee kokemuksena (Giorgi, 2012; Virtanen, 2006, s. 154). Eli toisin sanoen ulkoinen maailma ilmenee ihmisen tajunnalle kokemuksena. Heidegger puolestaan edustaa hermeneuttista fenomenologiaa, jonka mukaan tieto muodostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa eikä niitä tämän vuoksi tule erottaa toisistaan (Virtanen, 2006, s. 156). Heideggerin teorian keskeinen käsite on ”täälläolo” (Heidegger & Kupiainen, 2000). Virtanen (2006, s. 156) avaa Heideggerin termiä täälläolo siten, että sillä tarkoitetaan ihmisen tilannetta, johon hän on syntynyt, kasvanut tai itse vaikuttanut tai valinnut. Täälläolo sisältää myös kanssaolemisen, sosiaalisen yhteyden kanssaihmiin (Virtanen, 2006, s. 156). Ihmisen täälläolon perustapoja ovat tulkinta ja ymmärtäminen (Heidegger & Kupiainen, 2000, s. 36, s. 61). Kun ihminen ymmärtää omaa olemistaan ja kanssaihmiin olemista, sisältää ymmärrys aina tulkinnan (Perttula, 2011, s. 142; Virtanen, 2006, s. 156) Hermeneuttinen ulottuvuus lisää fenomenologiseen tutkimukseen tarpeen ymmärtää ja tulkita tutkimusaineistoa ja erityisesti tutkimusilmiöön liittyviä merkityksiä (Laine, 2010, s. 31; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40). Juutin ja Puusan (2020, s. 10) mukaan hermeneuttiset näkemykset edustavat tällä hetkellä laadullisen tutkimuksen valtavirtaa. Tutkijan ajatellaan perehtyvän huolellisesti aikaisempaan tutkimusaihetta koskevaan tutkimukseen. Sen jälkeen tutkijan odotetaan hankkimaan oma tutkimusaineisto ja tutkimaan ja tulkitsemaan sitä aiempaan tutkimustietoon peilaten sekä pyrkimään tuottamaan uusia näkökulmia aiheeseen (Juuti & Puusa, 2020, s. 10).

Laineen (2010, s. 28, s. 33) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustana olevista filosofisista ongelmista tärkeimpiä ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksemme määrittelee sen, millainen ihminen on tutkimuskohteena ja tiedonkäsityksemme sitä, miten saamme ihmisestä tietoa ja millaista tuo tieto on. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ja tietokysymyksistä keskeisimpiä ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteet (Laine, 2010, s. 28, s. 33). Kokemus on Perttulan (2011, s. 147–149) mukaan ihmisen tajunnallinen tapa luoda merkitystä omaan todellisuuteen eli omaan elämäntilanteeseen. Kokemuksella on merkityksellisuuden lisäksi myös situationaalinen eli tiettyyn tilanteeseen sidottu luonne sekä yhteisöllinen luonne (Perttula 2011, s. 147–149). Husserl käyttää termiä intentionaalisuus kuvatessaan ihmisen merkityksellistä kokemusta suhteessa maailmaan (Giorgi, 2012). Laineen (2010, 29–30) mukaan Giorgin ja Husserlin intentionaalisuuden käsite tarkoittaa, että kaikki

kokemamme merkitsee meille jotain. Yksilön päivittäiset kokemukset eivät ole neutraaleja vaan ne muotoutuvat merkitysten, omien havaintojen, pyrkimysten ja uskomusten, valossa. Merkityksillä on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen ulottuvuus. Yhteisöllisen eli intersubjektiiivisen ulottuvuuden mukaan merkitykset syntyvät yhteisössä ja että ne ovat yksilöiden välisiä, yhteisiä ja jaettuja kokemuksia. Meidän on helppo ymmärtää oman yhteisömme kokemusten merkityksiä. Toisaalta osa yksilön kokemuksista on myös yksilöllisiä ja ainutlaatuisia ja niiden jakaminen omassakin yhteisössä on vaikeaa (Laine, 2010, s. 29–30) Tutkijan on löydettävä tutkittavien elämäntilanteista asioita, jotka ovat heille merkityksellisiä. (Perttula, 2011, s. 147–149). Omassa tutkimuksessani pyrin löytämään kehittäjäopettajien yhteisiä, merkityksellisiä kokemuksia, jotka edistävät Harve-verkostossa tehtävää yhteistyötä ja sitä kautta yhteisen tavoitteen, työssäoppimisen laadun kehitystä.

Lehtomaan (2011) mukaan kokemuksen syntyminen sisältää kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa kokemus on elävä, tajunnallinen ja kehollinen elämys, tunne tai olotila, joka on tiukasti kiinnittynyt yksilön elämäntilanteeseen. Toisessa vaiheessa elävä kokemus muuttuu kuvatuksi kokemukseksi, kun yksilö käsitteellistää elämystään, tunnettaan tai olotilaansa. Kokemus saa näin ymmärrettävän muodon, minkä kautta yksilö pystyy itse ymmärtämään ja tulkitsemaan omia kokemuksiaan sekä jakamaan niitä toisille. Kokemusten kuvaaminen ja käsitteellistäminen auttaa yksilöä rakentamaan omia käsityksiään, uskomuksiaan ja asenteitaan ympäröivästä todellisuudesta. Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan siirry elävien kokemusten asteelta kuvattujen kokemusten asteelle (Lehtomaa, 2011). Perttulan (2011, s. 142) mukaan hermeneuttinen lähestymistapa tarkoittaa, että ihminen tulkitsee kokemuksiaan yhä uudelleen eikä sitä tarvitse tutkimustilanteesta estää. Tulkinnallisuus nähdään ihmiselle tyypillisenä tapana käsitellä kokemuksiaan, minkä vuoksi se on luontevaa ottaa tutkimuksen lähtökohdaksi (Perttula, 2011, s. 142). Tutkimuksessani kehittäjäopettajat kokivat valmistautumisen haastatteluun sekä itse haastattelutilanteen itselleen antoisana tilaisuutena, jossa he pääsivät analysoimaan ja tulkitsemaan omia merkityksellisiä kokemuksiaan ja tuottamaan uusia oivalluksia sekä kehittämistyöstä yleisesti että omasta kehittäjän roolistaan. Alla oleva sitaatti kuvaa haastattelutilanteen merkityksellisyyttä haastateltavalle.

*”Sää oot kysynyt hyviä kysymyksiä. Tää on ollut ihanaa. Tää on ihanaa, kun tässä mietiskelee. Ittestähän on aina kiva puhua. Se on oikein ihanaa, kun saa antaumuksella puhua.”(H1)*

Fenomenologiseen ja hermeneuttiseen suuntaukseen sisältyy siis sekä erottavia että yhdistäviä seikkoja, mutta kokemuksen tutkimuksen kannalta yhdistävät tekijät ovat tärkeämpiä (Tökkäri,

2018, s. 65–66). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 40) mukaan hermeneuttisen ajattelun kaksi keskeistä käsitettä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä, joiden merkitystä tässä tutkimuksessa avaan seuraavissa alaluvuissa.

#### 4.1.1 Esiymmärrys tutkimuksen pohjana

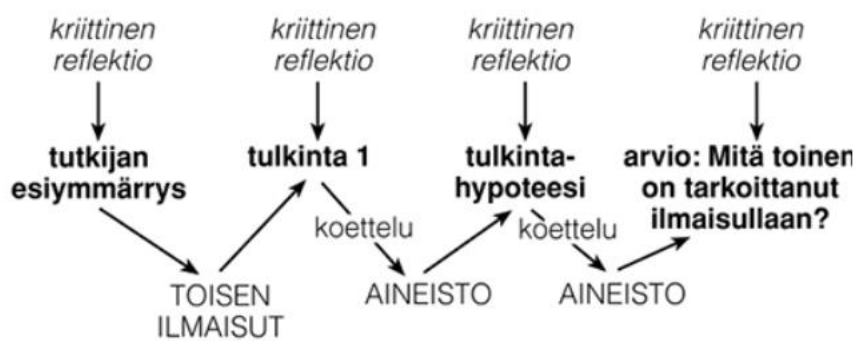
Tutkijan ymmärrys tutkimusaiheesta ei ala tyhjästä vaan sen pohjana ovat jo aiemmin hankitut kokemukset ja käsitykset eli esiymmärrys aiheesta (Moilanen & Räihä, 2010, s. 40; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40; Tökkäri, 2018). Moilasan ja Räihän (2010, s. 52–53) mukaan hermeneuttinen ajattelu tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkija ei koskaan voi täysin vapautua ennakkoluuloistaan ja ennakkoajatuksistaan. Ennakkoluulot tai esiymmärrys vaikuttavat väistämättä tutkimuksen etenemiseen. Osa tutkijan esiymmärrystä ovat ne teorit, joihin hän on tutustunut. Teorioita on käytettävä harkiten, koska ne toisaalta avaavat mahdollisuuksia nähdä uusia asioita mutta toisaalta ne rajaavat joitakin näkökulmia pois (Moilanen & Räihä, 2010, 52–53). Puusan ja Juutin (2020, s. 83) mukaan teoria toimii laadullisessa tutkimuksessa niin sanotusti ”silmlaseina”, joilla tarkastellaan sekä aineiston keruuta, itse aineistoa ja tutkimuksen kokonaisuutta ja joiden avulla voidaan ehkäistä tutkimuksen sattumanvaraisuutta ja tutkijan omien subjektiivisten näkemysten liiallista korostumista.

Itse tulkiten tämän niin, että rajavyöhyketeoria, joka osittain ohjaa tutkimustani, on myös samaan aikaan osa esiymmärrystäni. Rajavyöhyketeoria on tarjonnut minulle teoreettisen viitekehyksen, johon olen voinut sijoittaa tutkimukseni. Omassa tutkimuksessani pyrin tavoittamaan kehittäjäopettajien omia merkityksellisiä Harve-verkoston yhteistyöhön liittyviä kokemuksiaan, jotka ovat vahvasti kiinnittyneitä kontekstiinsa eli työssäoppimiseen osana varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta. Hermeneuttinen ulottuvuus lisää tutkimukseni tulkinnallisuuden näkökulman, jonka koen olevan oleellinen osa tutkimusprosessiani. Minulla on vankka käytännön kokemus varhaiskasvatuksen esimiestyöstä, jossa henkilöstön osaamisen kehittämiseen liittyvät teemat ovat tulleet tutuiksi. Sitä kautta minulle on muodostunut käsityksiä varhaiskasvatuksen työntekijöiden kiinnostuksesta sekä itsensä kehittämiseen että koko varhaiskasvatusalan kehittämiseen. Tutkijana olen myös osallistunut Harve-verkoston kehittäjäopettajapilotin kaikkiin tapaamisiin tutkimusprosessini aikana. Olen rakentanut omaa esiymmärrystäni tutkimusilmiöstä myös perehtymällä sosiaalista oppimista koskeviin oppimisteorioihin ja erityisesti rajavyöhyketeoriaan. Minun olisi tutkijana mahdotonta toimia täysin ulkopuolisen

tutkijan roolissa keskittyen fenomenologisen suuntauksen vaatimusten mukaan pelkkiin haastateltavieni kokemuksiin ilman niiden tulkintaa.

#### 4.1.2 Tutkimuksen hermeneuttinen kehä

Laine (2010, s. 36–37) kuvaa alla olevassa kuviossa 2 hermeneuttisen kehän olevan aineiston kanssa tapahtuva tutkimuksellinen dialogi, joka alkaa esiyymmärryksestä ja jatkuu kehämäisenä liikkeenä aineiston ja oman tulkinnan ja kriittisen reflektion välillä. Tutkimustulokset syntyvät vasta tuon prosessin päätteeksi (Laineen, 2010, s. 36–37).



**Kuvio 2. Laine (2010) Hermeneuttinen kehä**

Tutkimusprosessini aikana oma hermeneuttinen kehäni on ollut jatkuvaa liikettä aikaisemman tutkimustiedon, haastatteluaineiston ja kuukausittaisten kehittäjäopettajatapaamisten välillä. Ehdin osallistua kolmeen kehittäjäopettajatapaamiseen ennen varsinaisia haastatteluja. Pääosin olin ajatellut oman roolini olevan neutraali tarkkailija, havainnoija, mutta välillä keskustelu vei tutkijankin mukanaan. Kirjasin omaan tutkijan päiväkirjaani huomioitani yhteisistä keskusteluista ja keskusteluissa vallitsevasta yleisestä tunnelmasta. Ensimmäiset havaintoni koskivat tapaamisissa vallitsevaa ilmapiiriä ja vuorovaikutuksen tasoa, joiden päättelin vaikuttavan verkostoyhteistyön laatuun ja joista muodostin yhden tulkintaehdotuksen. Haastattelussa yksi teema käsitteli kehittäjäopettajien kokemuksia verkostotyöskentelystä ja tarkentavilla kysymyksillä pyrin saamaan tietoa tapaamisissa vallinneesta vuorovaikutuksesta. Haastatteluaineistoni sekä vahvisti että laajensi tulkintaehdotustani siten, että näkökulmani vuorovaikutukseen laajenivat. Vuorovaikutuksessa vallitsevan ilmapiirin ja dialogisuuden lisäksi tärkeäksi näkökulmaksi nousi myös korona-ajalle tyypillinen tapaamisten muodon vaihtuminen lähitapaamisista etätapaamisiin.

Yhteisissä tapaamisissa kiinnitin huomiota myös kehittäjäopettajien henkilökohtaisiin luonteenpiirteisiin, joiden tiesin aikaisemman tutkimustiedon mukaan vaikuttavan välittäjien työhön. Tein tulkintoja kehittäjäopettajilta vaadittavista edellytyksistä ja ominaisuuksista, joita vertasin aineistoni kanssa. Aineisto vahvisti tulkintani osittain oikeaksi, mutta aineiston pohjalta jouduin kuitenkin tarkistamaan ja laajentamaan tulkintaani kehittäjäopettajuudesta. Kehittäjäopettajuus on vaativaa työtä, joka edellyttää oikeaa asennetta ja vahvaa sitoutumista. Lisäksi kehittäjäopettajuuteen liittyi sekä henkilökohtaisia, yksilöllisiä että yhteisöllisiä, merkityksellisiä motiiveja. Jatkoin tähän tapaan hermeneuttisella kehälläni eli Laineen (2010, s. 36–37) sanoin tein sukelluksia aineistooni, tein uusia tulkintaehdotuksia, joita pyrin vahvistamaan tutkimustiedon varassa. Kokemusten merkitysten kuvaamisen tulee Moilasan ja Rähän (2010, s. 52–53) mukaan nojautua aineistoon ja olla mahdollisimman riippumatonta teoriasta. Sen sijaan tuloksia tulkittaessa tutkijan on jälleen palattava teoreettiseen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tarkasteltava tutkimustuloksia aikaisemman tutkimustiedon valossa (Moilanen & Rähä, 2010, s. 52–53).

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena ei Laineen (2018, s. 31–31) mukaan ole löytää universaaleja yleistyksiä vaan pyrkiä ymmärtämään jonkun ryhmän tai jopa yksittäisen ihmisen senhetkistä merkityksimaailmaa. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei edetä induktiivisesti yksityisestä yleiseen vaan tutkimuksen kohteena on myös tutkimusilmiöön liittyvä ainekertaisuus ja ainutlaatuisuus (Laine, 2018, s. 31–32), Oma tutkimukseni kohdistuu kehittäjäopettajiin ja edustaa kehittäjäopettajaryhmästä valitsemani otoksen näkökulmaa.

## **4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä**

Oma kiinnostukseni varhaiskasvatuksen koulutuksen työssäoppimista kohtaan heräsi, kun osallistuin Harve-hanketta edeltävän Askel-hankkeen seminaariin helmikuussa 2020. Koin työssäoppimisen ja siihen kiinteästi liittyvän opiskelijoiden ohjaamisen kehittämisen yhteistyössä varhaiskasvatuksen koulutuksen ja kentän kanssa erittäin merkityksellisenä koko varhaiskasvatuksen alan ja laadun kehittämisen näkökulmasta. Perttulan (2011, s. 136–137) mukaan empiiristä tutkimusosuutta edeltää tutkijan kiinnostus toisten kokemuksiin. Seuraavaksi tutkijan on löydettävä ihmisiä, joiden kokemusmaailmaan tuo ilmiö sisältyy ja jotka ovat lisäksi halukkaita kertomaan kokemuksistaan (Perttula, 2011, s. 136–137). Ilokseni minulle tarjoutui mahdollisuus päästä tutkimaan Harve-hanketta ja kehittäjäopettajien roolia verkostoyhteistyön osapuolena. Kehittäjäopettajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseeni ja kokivat tärkeäksi tuoda

esiin omat kokemuksensa ja osallistua myös tutkimuksen kautta työssäoppimisen kehittämiseen.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska ajattelin haastattelun avulla tavoittavani parhaiten tutkimuskohteeni. Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa paljon käytetty ja joustava aineistonkeruumenetelmä, joka palvelee monia tarkoituksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 49). Haastattelu sopii abstraktien, vähän kartoitettujen, jopa tuntemattomien ilmiöiden tutkimiseen, koska se mahdollistaa monipuolisen keskustelun, tarkentavat kysymykset ja monita- hoiset vastaukset (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Puusa, 2020a, s. 106). Haastattelu on myös Lai- neen (2010, s. 37) mukaan laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Haastateltava henkilö on tutkimuksen aktiivinen subjekti, joka voi tuoda haastattelussa esiin omia kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Puusan (2020a, s. 106) mukaan haastattelun etuna on, että tutkija voi valita haastateltaviksi sellaisia henkilöitä, joilla on sekä tietoa aiheesta että kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani haastateltaviksi henkilöiksi valikoitui sekä vapaaehtoisuuden että pyyntöjeni pohjalta kuusi kehittäjäopettajaa.

Haastatteluun tutkimusmenetelmänä liittyy myös rajoitteita, jotka tutkijan on tärkeä tiedostaa (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Puusa, 2020a, s. 108–111). Ruusuvooren ja Tiittulan (2017) mukaan haastattelu on tutkijan johdolla etenevä vuorovaikutustilanne, jossa on tietty tavoite. Haastatte- lun onnistumiseen vaikuttavat hyvin paljon haastattelijan kyky luoda luottamuksellinen ilma- piiri sekä taito toimia tilanteessa neutraalisti, mutta kuitenkin empaattisesti (Ruusuvuori & Tiit- tula, 2017). Vuorovaikutteisessa haastattelussa myös haastateltava vaikuttaa haastattelijaan ja keskustelun aikana syntyy myös uusia, yhteisiä merkityksiä, jotka vaikuttavat haastattelun si- sältöön (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Puusa, 2020, s. 106). Lehtomaan (2011, s. 178) mukaan aineistoa ei hankita vaan se syntyy toimivan vuorovaikutuksen tuloksena. Haastatteluaineisto on tyypillisesti erittäin runsas ja sen tulkinnallisuus sisältää myös mahdollisuuden virheellisiin päätelmiin, joita ei enää analyysivaiheessa pysty korjaamaan (Lehtomaa, 2011, s. 178). Tulkin- nallisuuden lisäksi haastateltavien henkilöiden suhteellisen pieni määrä rajoittaa tutkimustulos- ten yleistämistä, mutta kokemusten intersubjektiivisuuden perusteella tutkija voi olettaa tutki- mustulosten paljastavan tutkimusilmiötä kuvaavia yhteisiä merkityksiä (Puusa, 2020a, s. 109– 111).

#### 4.2.1 Teemahaastattelun suunnittelu

Haastattelun onnistuminen edellyttää haastattelun huolellista suunnittelua, Tutkijan on etukäteen pohdittava millainen haastattelutyypin ja millaiset haastattelukysymykset parhaiten edesauttavat tutkimuskohteen syvällistä tarkastelua. Valitsin haastattelutyypiksi teemahaastattelun, koska se Puusan (2020a, s. 112–113) mukaan sopii avoimuutensa vuoksi parhaiten haastateltavien elämismailman ja subjektiivisten kokemusten tutkimiseen. Teemahaastattelussa myös oletetaan, että haastateltavat ovat itse kokeneet tietyn prosessin (Puusa, 2020a, s. 112–113). Teemahaastattelun teemat nousevat tutkimuksen pääkäsitteistä, mutta teemojen on oltava riittävän väljiä, jotta ne eivät rajoittaisi kokemusten esiin tuloa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Teemahaastattelujeni keskeiset teemat nousivat omaan esiyymmärrykseeni perustuen rajavyöhykkeen keskeisistä käsitteistä eli rajanvälittäjistä, rajakohtaamisista ja rajakohteesta, mutta teemojen tarkentamisessa pystyin hyödyntämään kokemuksiani kehittäjäopettajatapaamisista. Teemahaastattelurunkoni (liite 2) koostui viidestä teemasta ja niitä täydentävistä kysymyksistä. Teemahaastattelu etenee etukäteen suunniteltujen teemojen ja teemoja täydentävien kysymysten mukaan, mutta teemojen järjestys ja kysymysten muoto voivat vaihdella suuresti eri haastatteluissa (Puusa, 2020a, s. 112–113). Tutkija ei myöskään voi etukäteen tietää mihin teemoihin haastateltava tarttuu ja mitkä teemat hän kokee läheisinä (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Laineen (2010, s. 37–39) mukaan haastattelun tulisi olla luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tilanne, jossa konkreettisten haastattelukysymysten avulla houkutellaan haastateltavaa kuvailemaan laajasti kokemuksiaan. Myös Puusa (2020a, s. 106) korostaa haastattelukysymysten konkreettisuutta ja muistuttaa, että haastateltavalla ei ole samaa teoreettista, kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimusaiheesta kuin tutkijalla. Konkreettisten kysymysten tarkoituksena on myös tavoittaa omakohtaisia reflektion kautta syntyneitä kokemuksia, jotka eroavat yleisistä käsityksistä (Laine, 2010, s. 37–38). Korostin jokaiselle haastateltavalleni, että tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan heidän omat subjektiiviset kokemuksensa eivätkä yleiset, varhaiskasvatuksen opettajien tai kehittäjäopettajien yhteiset yleisiä mielipidettä edustavat mielipiteet tai normit.

Haastattelujen suunnitteluun sisältyy myös suostumusten ja tutkimuslupien (liite 3) hankkiminen. Pyysin tutkimusluvat sekä haastateltavien henkilöiden omien organisaatioiden johdolta että haastateltavilta itseltään. On tärkeää, että haastateltavat saavat riittävästi tietoa tutkimuksesta ja tiedostavat täysin oman sitoutumisensa tutkimukseen.

#### 4.2.2 Teemahaastattelun toteutus ja arviointi

Sovin haastattelujen ajankohdat hyvissä ajoin haastateltavien henkilöiden kanssa sähköpostin välityksellä. Lähetin teemahaastattelurungon etukäteen haastateltaville, jotta heillä olisi halutessaan mahdollisuus tutustua tai valmistautua haastatteluun. Osa haastateltavista käyttikin tämän tilaisuuden hyväkseen. Vallitsevan koronatilanteen aiheuttamien rajoitusten vuoksi suunnittelin jo alun perin tekeväni haastattelut etänä Teams-sovelluksella, joka mahdollistaa samaan aikaan myös haastattelujen tallentamisen. Etähaastattelun etuna on myös se, että haastattelu ei vaadi erillistä, haastatteluun soveltuvaa tilaa vaan haastattelu voidaan toteuttaa joustavasti haastateltavan kotona tai työpaikalla. Teams-sovellus oli myös kehittäjäopettajille tuttu työkalu, koska lähes kaikki kehittäjäopettajatapaamiset oli jouduttu järjestämään etänä Teamsin välityksellä. Mielestäni Teams ei myöskään heikentänyt haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuutta kuin ainoastaan yhdessä haastattelussa, jossa haastateltavan tietokoneen kamera ei toiminut. Katsekontaktin puuttuminen haastattelutilanteessa häytti jonkin verran omaa keskittymistäni ja keskusteluyhteyden ylläpitämistä. Haastattelutilanteissa vallitsi hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri, jonka syntymiseen osaltaan ehkä vaikutti oma säännöllinen mukanaoloni yhteisissä tapaamisissa.

Toteutimme haastattelut joulukuussa 2020 – tammikuussa 2021. Varasimme jokaiseen haastatteluun aikaa yhden tunnin, mikä oli keskimäärin riittävä aika. Mielestäni onnistuin haastattelujen avulla tavoittamaan haastateltavien kokemukset laaja-alaisesti. Haastattelut etenivät rauhallisesti, kiireettömästi, mutta hyvin yksilöllisesti. Oma haastattelijan roolini vaihteli haastateltavasta riippuen ja vaikutti omaan toimintaani. Jos haastateltava henkilö vastasi kysymykseeni hyvin seikkaperäisesti ja laajasti, minun tehtäväni tutkijana oli huolehtia haastattelun fokuksesta ylläpitämisestä sekä tutkimukselle olennaisten asioiden tarkentamisesta. Jos haastateltava vastasi niukasti, tehtäväni oli houkutella ja motivoida häntä kuvaamaan kokemuksiaan laajemmin ja monipuolisemmin. Kaikki haastateltavat kokivat tärkeänä jakaa omia kokemuksiaan ja osallistua myös tutkimukseni kautta työssäoppimisen kehittämiseen. Aineistoni koko vaikutti riittävältä, koska haastattelujen edetessä aineisto alkoi toistaa itseään. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 99) kutsuvat ilmiötä aineiston kylläntymiseksi eli saturaatioksi. Litteroin itse kaikki haastattelut sanatarkasti, mutta en nähnyt tarpeelliseksi huomioida vuorovaikutukseen liittyviä minimaalisia taukoja jne. Litteroituna haastatteluaineistoni koko on yhteensä 61 A4-sivua, joka sisältää 27 798 sanaa. Olen yksilöinyt tutkimusraporttiini sisältyneet haastateltavat kehittäjäopettajat koodein (H1-H6).



### 4.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on luoda rikkaasta, hajanaisesta aineistosta informatiivinen, selkeä kokonaisuus, jonka avulla tutkija voi tehdä perusteltuja tulkintoja ja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020b, s. 145–146). Päädyin yhdistämään fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseeni sisällönanalyysin, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan perusanalyysimenetelmänä sopii kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää keskeistä tietoa. Aineiston laadullinen analysointi on prosessi, joka sisältää loogista päättelyä, johtopäätösten tekoa ja tulkintaa ja jonka tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eskola (2018, s. 212–214) luokittelee teorian ja aineiston välisen suhteen perusteella sisällönanalyysin kolmeen ryhmään: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Teorialähtöisessä tutkimuksessa lähtökohtana on teoria tai malli, jota tutkimuksessa pyritään testaamaan. Teoriaohjaava analyysi sijoittuu kahden edellisen mallin väliin, koska analyysiin sisältyy sekä teoreettisia kytkeitä että aineistosta nousevia teemoja (Eskola, 2018, s. 212–214). Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii tutkimuksen apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tutkimuksessani päädyin soveltamaan haastatteluaineistoni analysointiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, koska rajavyöhyketeoria oli osa esiyymmärrystäni ja vaikutti tutkimukseeni eli haastattelujen sisällön suunnitteluun sekä osittain ohjasi aineiston analyysia.

Laadullista analyysia (Tuomen ja Sarajärven, 2018, s. 107–110) voidaan ryhmitellä eri muotoihin myös tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikan mukaan. Tunnetuimmat ja yleisimmät päättelyn muodot ovat induktiivinen päättely, joka etenee yksittäisestä yleiseen ja sen vastakohta deduktiivinen päättely, joka etenee yleisestä yksittäiseen. Näiden väliin sijoittuu vähemmän tunnettu päättelyn muoto abduktiivinen päättely, jossa yleistä täydennetään yksittäisillä havainnoilla. Teoriaohjaavaa analyysia kuvaa yleensä parhaiten juuri abduktiivinen päättely, jossa yleinen eli teoria ohjaa yksittäistä eli aineiston käsittelyä ja tulkintaa, mutta jokainen tutkija päättää itse, miten ja missä vaiheessa tukeutuu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107–110). Oma looginen päättelyni tutkimusprosessin aikana on sisältänyt kaikkia päättelyn muotoja. Aloitin tutkimusprosessin abduktiivisesti, kun jaoin analyysiyksiköt karkeasti kolmeen pääluokkaan: rajanvälittäjät, rajakohtaamiset ja rajakohde. Seuraavaksi tarkastelin erikseen kunkin pääluokkaa ja sen sisältämiä pelkistettyjä ilmauksia ja abduktiivisesti päätellen muodostin kuhunkin pääluokkaan useampia yläluokkia ja alaluokkia. Koin aineiston analyysin haastavana

ja aikaa vievänä tutkimusvaiheena, jossa etenin välillä eteenpäin ja välillä taaksepäin. Lopulta päätin tukeutua Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 113) ajatukseen, että aineiston analyysissä on lopulta kysymys keksimisen logiikasta, johon ei ole olemassa valmiita sääntöjä. Tutkijan on itse tuotettava oman päättelynsä ja tulkintansa avulla tutkimuksensa tulokset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 113).

Olin tutustunut ja saanut ensivaikutelmani aineistosta jo litterointivaiheessa. Seuraavaksi jatkoin perehtymistä aineistooni sekä kuuntelemalla tallenteita että lukemalla litteroituja haastatteluja. Huolellinen perehtyminen aineistoon on tärkeää, koska Puusan (2020b s. 151) mukaan analyysin laatu riippuu hyvin paljon siitä, miten perusteellisesti tutkija tuntee aineistonsa. Ensivaikutelmani aineistosta oli, että se on laajuudeltaan riittävä vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Ennen varsinaista analyysia tutkijan on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) mukaan määritettävä analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause tai useamman sanan kokonaisuus. Analyysiyksikön määrittämiseen vaikuttavat sekä aineiston laatu että tutkimusstrategia ja tutkimusongelma (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Aikomukseni oli määritellä analyysiyksiköksi yhden merkityksellisen ajatuksen sisältämän kokonaisuus eli käytännössä analyysiyksikön muodosti yhden tai useamman lauseen muodostama kokonaisuus. Analyysiyksikön muodostaminen vain yhden merkityksellisen ajatuksen varaan ei kuitenkaan täysin onnistunut, koska ilmauksen hajottaminen liian pieniin osiin olisi vähentänyt sen informaatioarvoa.

Teoriaohjaavassa aineistonanalyysissä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan soveltaa aineistolähtöisen analyysin vaiheita eli pelkistämistä, ryhmittelyä eli klusterointia ja abstrahointia eli käsitteellistämistä. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa tutkimusaineiston järjestämistä, epäolennaisen aineiston sivuuttamista ja olennaisen aineiston tiivistämistä ja pilkkomista osiin. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistämävaiheessa jaottelin pelkistetyt ilmaukset karkeasti kolmeen pääluokkaan alla olevan taulukon 1 mukaisesti. Kolme pääluokkaa: kehittäjäopettajiin liittyvät tekijät, Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät sekä verkostoyhteistyön kohteeseen liittyvät tekijät, nousivat raja-vyöhyketeoriasta.

**Taulukko 1. Haastatteluaineiston analyysi pääluokkien mukaan**

alkuperäisilmaus	pelkistetty ilmaus	pääluokka
<i>”Tää on hirveen hieno näköalapaikka, laajentaa aika paljon ymmärrystä monelta kantilta” (H3)</i>	Kehittäjäopettajan työ on hieno mahdollisuus laajentaa omaa ymmärrystä.	Kehittäjäopettajiin liittyvät tekijät
<i>”Ja mä oon tykänny myös siitä vertaistuesta, mitä niissä kokoontumisissa ollaan kuukaussittain aina saatu. Sieltä on myös saanut ideoita että miten näitä asioita voi tehdä ja pohtia vaikka tiedottamisen näkökulmasta” (H4)</i>	Kokoontumisten etuna on, että saa vertaistukea ja ideoita omaan työhön.	Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät
<i>”Minusta ne tehtävät on olleet sillain tosi hyviä, että niissä konkreettisesti paneudutaan siihen mitä ollaan kehittämässä. Niiden tehtävien kautta sä tavallaan työstät sitä ohjaamiseen liittyvää asiaa” (H5)</i>	Konkreettiset tehtävät auttavat työstämään ohjaamisen sisältöä.	Verkostoyhteistyön kohteeseen liittyvät tekijät

Seuraavassa ryhmittelyn vaiheessa tarkastelin jokaista pääluokkaa erikseen. Laajan aineiston hallitsemiseksi käytin myös kvantifiointia eli laskin jokaiseen pääluokkaan sisältyvien ilmausten lukumäärät. Jokaiseen pääluokkaan kertyi noin 100 alkuperäisilmausta. Jaoin alkuperäisilmaukset niiden sisältämien teemojen mukaan yläluokkiin ja edelleen alaluokkiin ja kahteen yhdistävään luokkaan. Aineistolähtöisyys analyysissa tarkoittaa Hirsjärven ja Hurmen (2008) mukaan sitä, että aineisto sanelee sen mitä ja minkä tasoisia luokkia muodostuu. Toisesta pääluokasta ”Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät” ryhmittelin kolme yläluokkaa: vuorovaikutus, yhdessäolo ja tapaamisten puitteet ja tulokset. Seuraava taulukko 2 kuvaa tätä ryhmittelyä. Olen pitänyt edelleen luokittelussa mukana alkuperäisilmaukset, jotta yhteys aineistoon säilyy.

**Taulukko 2. Pääluokan “Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät” jako yläluokkiin**

alkuperäisilmaus	pelkistetty ilmaus	yläluokka
<i>”Tietenkin live-tapaamiset on paljon mukavampia. Se on paljon helpompaa se keskustelu ja fyysisesti paikan päällä antoisampaa tietysti. Mutta hyvää on, että on edes Teams että hyvin on pystytty niin kuin niitä tehtäviä tekemään. Kun meidät on jaettu niihin huoneisiin ja on onnistunu hyvin. Totta kai live parempi.” (H1)</i>	Live-tapaamiset ovat mukavampia ja antoisampia kuin etätapaamiset, koska keskustelu sujuu paremmin kasvokkain. Onneksi Teams mahdollistaa kuitenkin tapaamiset ja ryhmätehtävät myös etänä.	vuorovaikutus
<i>”Että me ollaan niinku heitetty ajatuksia ja niinku se ajatus, mitä mä rakastan että yhdessä olemme enemmän niin se on jotenkin konkretisoitunut tässäkin että kun yks esittää toista ja toinen jalostaa sitä vielä toisella tavalla miten meillä on niinku toisillemme annettavaa, jotka on antanut hirveen paljon uudenlaista ajattelua.” (H3)</i>	Yhteisöllisissä tapaamisissa korostuu kokemusten ja ideoiden jakaminen ja kehittäminen, mikä kehittää omaa ajattelua.	yhdessäolo
<i>”Kun tiedetään että se (Harve-verkoston tapaaminen) toistuu aina kuukauden 1. perjantai niin siinä on tällainen selkeä struktuuri ja rytmi, mikä on niin kuin etukäteen tiedossa mihin työnantajakin sitten pystyy valmistautumaan niin se sitten helpottaa ja on helpottanutkin. Jotenkin sitä ite kaipaa semmoista ennakoitavuutta” (H6)</i>	Tapaamisten hyvä suunnittelu helpottaa työskentelyä.	tapaamisten puitteet ja tulokset

Ryhmittelyn seuraavassa vaiheessa analysoin jokaisen yläluokan vielä erikseen ja jaoin jokaisen yläluokan useaan alaluokkaan. Seuraavassa taulukossa 3 tarkastelen samaa ”tapaamiset Harve-verkostossa”-pääluokkaa ja siihen sisältyvää vuorovaikutus-yläluokkaa tarkemmin. Pidän edelleen alkuperäisilmaukset mukana tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi.

**Taulukko 3. Vuorovaikutus-yläluokan jako alaluokkiin**

alkuperäisilmaus	pelkistetty ilmaus	alaluokka
<i>”Tietysti niissä tapaamisissa, missä ollaan oltu henkilökohtaisesti, fyysisesti läsnä, se (vuorovaikutus) on ehkä vielä helpompaa ja parempaa, semmoinen välitön vuorovaikutus. Että kyllähän tämä tekninen väline tässä välillä aina hankaloittaa, mutta silti myös nämä Teamsin kautta käydyt tapaamiset on olleet ihan onnistuneita. Oikeastaan oon aika yllättynytkin siitä, että kuinka hyvin ne on silti onnistuneet” (H6)</i>	Lähitapaamisissa vuorovaikutus on helpompaa ja parempaa, mutta myös etätapaamiset ovat onnistuneet yllättävän hyvin.	Lähitapaaminen / etätapaaminen
<i>”Niin tai sen jotenkin huomaa että hirveen tärkeä on kuunnella mitä siellä toisella osapuolella on että ei tässä voi lähteä yläpuolelta ohjeistamaan että minä tiedän vaan jotenkin asettua siihen rinnalle yhdessä miettimään!”(H3)</i>	On tärkeää kohdata ja pohtia asioita yhdessä kentän ohjaavien opettajien kanssa tasavertaisesti ja heitä aktiivisesti kuunnellen.	Dialogisuus
<i>”Se (ilmapiiri) on ollut tosi avointa, kannustavaa ja myönteistä ja jos on ollut jotain niin se on ollut tosi kehittävää palautteeseen liittyen. Että ei oo keskitytty liikaa negatiivisiin asioihin et mikä ei toimi vaan että miten me voidaan tätä kehittää. Että se on ollut varmasti semmoinen, mikä on luonut itsellekin semmoista avointa ilmapiiriä, jossa uskaltaa sitten itsekin kysyä ja jakaa omia mielipiteitä myös” (H4)</i>	Ilmapiiri on ollut avoin, kannustava, myönteinen ja turvallinen. Ongelmiin tartutaan rakentavasti.	Ilmapiiri

Alla olevassa taulukossa 4 esitän, miten analysoin pääluokka ”Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät” tapaamiset kokonaisuutena.

**Taulukko 4. Pääluokan ”Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät” analyysitaulukko**

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät	Vuorovaikutus	Lähitapaaminen / etätapaaminen
		Dialogisuus
		Ilmapiiri
	Yhdessäolo	Vertaistuki
		Kollaboratiivisuus
	Tapaamisten puitteet ja tulokset	Sisältö ja struktuuri
		Teams-sovellus työvälineenä
		Tapaamisten vaikuttavuus

Jatkoin ryhmittelyä edelleen kahden muun pääluokan eli kehittäjäopettajaan liittyvät tekijät – pääluokan ja verkostoyhteistyön kohteeseen liittyvät tekijät– pääluokan kanssa. Ensimmäiseen pääluokkaan eli ”kehittäjäopettajiin liittyvät tekijät” muodostin pääluokan ja yläluokkien väliin yhdistävän rajavyöhyketeoriasta nousevan luokan ”kehittäjäopettajilta vaadittavat ominaisuudet ja edellytykset”. Kehittäjäopettajiin liittyvät tekijät- pääluokka jakaantui kahteen yläluokkaan: yksilölliset motiivit ja yhteisölliset motiivit. Yksilölliset motiivit yläluokka jakaantui kolmeen alaluokkaan: työn kiinnostavuus ja sisältö, asiantuntijuuden kehittyminen ja aikaisemmat kokemukset. Yhteisölliset motiivit-yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan: yhteisen kehittämistyön merkitys ja osallisuus kehittämistyöhön.

Kolmannen pääluokan ”Verkostoyhteistyön kohteeseen liittyvät tekijät” ja yläluokkien väliin aineistosta nousi yhdistävä luokka resurssit. Nostin aineistosta kaksi yläluokkaa: yhteisen tavoitteen ja yhteiset tehtävät. Yhteinen tavoite-yläluokka jakaantui kolmeen alaluokkaan: yhteisen tavoitteen merkitys, spesifit tavoitteet ja tavoitteiden saavuttaminen. Yhteiset tehtävät-yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan tehtävän ominaisuudet ja tehtävät oppimisen välineenä.

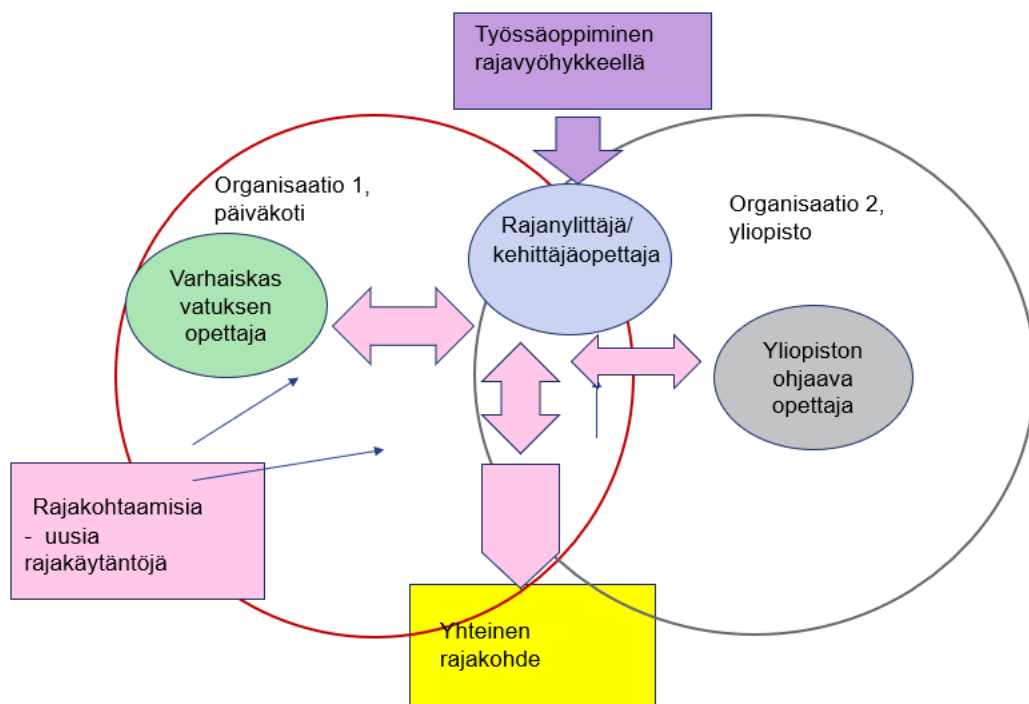
Liitteenä 4 oleva Pro gradun tulostaulukko kuvaa teoriaohjaavan sisällönanalyysini kokonaisuuden. Vahvennettu fontti kertoo mitkä käsitteet nousevat rajavyöhyketeoriasta.

Analyysin viimeisessä abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaiheessa tutkija Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 125–127) mukaan tutkija etenee alkuperäisdatan ryhmittelyn kautta johtopäätöksiin ja teoreettisiin käsitteisiin. Uutta teoriaa muodostettaessa tutkijan on koko ajan verrattava johtopäätöksiä alkuperäisaineistoon. Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden ja tulkintojen perusteella oman kuvauksensa tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127).

Oman kehittäjäopettajien kokemuksiin perustuvan tutkimukseni perusteella olen pyrkinyt rakentamaan kokonaiskuvaa verkostoyhteistyötä edistävästä tekijöistä. Harve-verkostossa tapahtuvaa yhteistyötä edistävät tekijät jakaantuivat tasaisesti kolmeen ryhmään: kehittäjäopettajiin, Harve-verkoston tapaamisiin sekä työskentelyn kohteeseen liittyviin tekijöihin. Fenomenologis-hermeneuttisen viitekehyksen näkökulmasta tarkasteltuna merkityksellisimmät kokemukset olivat situationaalisia eli ne liittyivät selkeästi Harve-verkoston tapaamisiin. Merkitykselliset kokemukset ilmenivät fenomenologis-hermeneuttisen ajattelun mukaisesti yhteisöllisinä, mutta aineistoni mukaan myös yksinäisinä. Oman tulkintani mukaan kehittäjäopettajuus näkyy aktiivisena, itsenäisenä asiantuntijatyönä, jota osallisuus kehittäjäopettajien omassa vertaisverkostossa ja koko Harve-verkostossa tukee ja kannattelee. Kehittäjäopettajan työtä tukevat Harve-verkoston yhteiset tapaamiset, jotka koetaan yksimielisesti voimaannuttavina, innostavina ja antoisina. Yhteisölliset tapaamiset tarjosivat hyvää vertaistukea ja mahdollisuuden oppia yhdessä. Tapaamisissa vallitsi avoin, positiivinen, turvallinen ja arvostava ilmapiiri, jossa dialoginen vuorovaikutus oli helppoa ja mutkatonta. Kehittäjäopettajat arvostivat myös tapaamisten hyvää suunnittelua, selkeää struktuuria ja laadukasta sisältöä. Tapaamisten seurauksena syntyi uusia työkäytäntöjä kuten Teams-sovelluksen käyttö. Yhteistyötä ja yhteisen tavoitteen saavuttamista edesauttoivat yhteisen tavoitteen tiedostaminen sekä kokemukset yhteisen työn vaikuttavuudesta. Yhteisiin tapaamisiin sisältyneet yhteiset tehtävät toimivat konkreettisina työskentelyn ja oppimisen välineinä.

## 5. Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni tulokset ja peilaan niitä teoreettiseen viitekehukseen. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla pyrin löytämään kehittäjäopettajien intentionaalisia, intersubjektiviisiä kokemuksia Harve-verkoston yhteistyötä edistävästä seikoista. Rajavyöhyketeoria ohjaavana teoriana ohjasi tutkimustani tarkastelemaan haastatteluaineistoa kolmesta näkökulmasta. Alla oleva kuvio 3 kuvaa tutkimusasetelmaani.



Kuvio 3. Tutkimusasetelma

### 5.1 Kehittäjäopettaja rajanylittäjänä eli linkkinä

Tutkimukseni mukaan kehittäjäopettajien rooli ja merkitys Harve-verkoston toiminnassa on tärkeä. Kehittäjäopettajan työ vaatii tiettyjä ominaisuuksia ja edellytyksiä, mutta toisaalta se koettiin myös motivoivana ja palkitsevana. Kaikki kehittäjäopettajat olivat yksimielisiä siitä, että kehittäjäopettajan työn toteuttaminen menestyksekkäästi vaatii vahvaa ammatillisuutta. Alla olevat sitaattit kuvaavat kehittäjäopettajien käsityksiä kehittämistyön vaatimuksista ja edellytyksistä.

*”Hirveen tärkeätä sen homman onnistumiselle on että saadaan semmoinen ihminen, joka on innostunut asiasta, kenellä on rohkeutta ja hyvät vuorovaikutustaidot. Tässä joutuu olemaan*



*esille, ottamaan ihmisiin yhteyttä ja pelkästään kehittäjäopettajatapaamisissa sun pitää uskaltaa antaa itsestäsi ja tuoda omia ajatuksia esille. Sellainen kehittämismyönteinen myös.” (H3)*

*”Kyllä tää vaatii semmoista organisointikykyä ja täytyy kestää myös vähän semmoista keskenkäisyyttäkin. Että asioihin sinulla ei ole vastausta että ota selvää äläkä hermostu niistä. Rauhallsuuttakin vaatii.” (H1)*

Kehittäjäopettajat kokevat, että kehittämistyössä vaaditaan ennen kaikkea hyviä ihmissuhdetaitoja, joihin kuuluu positiivinen, tasavertainen ja kannustava suhtautuminen kaikkiin verkoston jäseniin sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Lisäksi kehittämistyössä tarvitaan hyvää motivaatiota, innostusta, rohkeutta ja kehittämismyönteisyyttä. Toisaalta vaaditaan myös metakognitiivisia taitoja, kuten oman työn suunnittelua ja kokonaisuuksien hallintaa. Myös Kubiakin tutkijaryhmä (2014) painottaa, että välittäjänä toimiminen on vaativaa työtä, joka edellyttää oikeaa asennetta, sekä tiettyjä ominaisuuksia ja taitoja. Välittäjältä vaaditaan sisäistä voimaa, rohkeutta ja joustavuutta kohdata myös työhön sisältyviä epävarmuuden ja osaamattomuuden tunteita (Kubiak ym, 2014). Yhteisen keskustelun ylläpitäminen haastavissakin tilanteissa edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja (Wenger, 1998, s. 159). Työn haastavuudesta huolimatta välittäjät kokevat, että työ on merkityksellistä ja antaa sisäistä tyydytystä (Kubiak ym, 2014, s. 93–94). Kehittäjäopettajien käsitykset rajanylittäjän työn vaatimuksista ja edellytyksistä vastaavat hyvin Kubiakin ja Wengerin tuloksia. Kehittäjäopettajat myös kokivat, että heillä on riittävät taidot ja edellytykset työn tekemiseen. Kehittämistyön vaativuudesta huolimatta kehittäjäopettajat kokivat rajanylittäjän työn hyvin merkityksellisenä ja motivoivana. Työssä kietoutuivat vahvasti yhteen sekä yksilölliset että yhteisölliset motiivit, joita kuvaan seuraavissa alaluvuissa.

#### 5.1.1 Yksilölliset motiivit

Kehittäjäopettajien yksilölliset, henkilökohtaiset motiivit kumpusivat työn sisällöstä ja vaikutuksesta omaan ammatillisuuteen sekä omista aikaisemmista kokemuksista. Kehittäjäopettajat olivat paljon pohtineet omaa rooliaan työssäoppimisen kokonaisuudessa ja omia työtehtäviään.

*”Ja rakentaa myös sitä siltaa, että on aika paljon sitä, että me täällä päiväkodissa ja ne sieltä yliopistosta sanoo meille näin, että sellaisten omien havaintojen puolesta mä koen että sille on tarvetta olla tämmöisenä linkkinä ja tiedottaa.” (H4)*

*”Minusta siinä on alun alkaenkin puuttunut se jokin, joka on niin kuin sekä että. Tietoisuutta myös niistä kentän tapahtumista ja todellisuudesta. En väitä etteikö yliopiston väki ymmärtäisi*

*todellisuutta, mutta on lähempänä sitä (työssäoppimista) niin kuin kohteessa, mutta ois tietoinen myös yliopiston puolen asioista. Niin semmoinen linkki, henkilö, jonka puoleen molempien puolten on helpompi kääntyä, joka yhdistää näitä kahta asiaa. Että sitä on varmaan kaivattu. Ainakin se, mitä olen näissä (kentän ohjaavien opettajien) Teams-palaverissa kuullut niin ovat olleet sitä mieltä, että on puuttunut semmoinen juttu, johon voi nopeasti ottaa yhteyttä ja jolta saa nopeasti sen tiedon.” (H1)*

*”Niin tai sen jotenkin huomaa että hirveen tärkeä on kuunnella mitä siellä toisella osapuolella on että ei tässä voi lähteä yläpuolelta ohjeistamaan että minä tiedän vaan jotenkin asettua siihen rinnalle yhdessä miettimään! Että se musta on tässä kehittäjäopettajan tehtävässä kauheen tärkeitä että mä en asetu kenenkään puolelle.” (H3)*

Kehittäjäopettajat käyttivät yleisesti omasta työstään termiä linkki. Linkin työ koettiin tärkeänä ja sille oli olemassa kentällä selkeä tarve. Kehittäjäopettajat kokevat tehtäväkseen lisätä osapuolten välistä yhteistä tietoisuutta ja sitä kautta rakentaa siltaa koulutuksen ja työelämän välille. Omaa rooliaan kehittäjäopettajat kuvaavat tasavertaisena, neutraalina toimijana, joka toimii sekä että, joustavasti sekä kentällä että koulutuksessa. Kehittäjäopettajien kokemukset heidän roolistaan osana kehittämisverkostoa vastaavat Wengerin (1998, s. 109–110) ja Kubiakin tutkijaryhmän (2014, s. 91) tutkimustuloksia. Tutkijoiden mukaan rajanvälittäjien tehtävänä on tukea rajavyöhyketoimintaa rajoja ylittämällä ja uusia yhteyksiä rakentamalla. Rajanvälittäjien on työnsä onnistumiseksi tärkeää tiedostaa oma roolinsa neutraalina, tasavertaisena toimijana ja luottaa osapuolten omaan harkintaan ja toimintakykyyn (Kubiak ym, 2014, s. 91; Wenger, 1998, s. 109–110).

Kehittäjäopettajat pohtivat myös legitiimiä eli oikeutusta omaa työhönsä, työn vaikuttavuutta ja kehittäjäopettajatoiminnan jatkoa pilotin loppumisen jälkeen.

*”Ja mulla vaikutti varmasti myös se, että minua oltiin ehdotettu tähän tehtävään. Että se antoi alkuvaiheessa sitä varmistusta, että minä pystyn tähän. Ja myös se, että kyllä mä koen, että mulla on sitä tietämystä ohjaamisesta ja myös niistä työssäoppimisen sisällöistä.” (H4)*

*”Mutta ehdottomasti ajattelen, että tätä (kehittäjäopettajatoimintaa) kannattaa jatkaa. Jo nyt puolin ja toisin viestintä on selkeytynyt ja yhdenmukaistunut. Kentän ohjaavat opettajat ja yliopiston opettajat puhuvat enemmän samaa kieltä, ymmärtävät toisiaan, jotenkin sellainen yhtenäinen käytäntö.”(H3)*

Kehittäjäopettajat kokivat pääsääntöisesti, että heillä on legitiimiä eli riittävästi valtaa ja oikeuksia kehittämistyöhön. Heidät oli otettu kentällä hyvin vastaan eikä heidän asiantuntemustaan tai työtään ollut asetettu kyseenlaiseksi. Työn legitiimiä lisäsi se, että kehittäjäopettajat oli pyydetty tehtävään omien aikaisempien näyttöjensä perusteella. Työn nähtiin myös lyhyessä ajassa tuottaneen tuloksia eli työ nähtiin vaikuttavana, mikä myös vahvisti legitiimin tunnetta. Myös Wengerin (1998, s. 110) mukaan välittäjä tarvitsee työssään legitiimiä, jotta hän pystyy sovittamaan yhteen erilaisia, osittain vastakkaisia näkökulmia ja lisäämään osapuolten välille yhteistä ymmärrystä.

Kaikilla kehittäjäopettajilla oli myös aikaisempia kokemuksia opiskelijoiden ohjaamisesta sekä omia, hyviä ja huonoja, kokemuksia ohjattavana olemisesta, mitkä vaikuttivat taustalla ja motivoivat tehtävässä.

*”Mä oon aina tykännyt opiskelijoiden ohjaamisesta, että oon kokenut sen tärkeäksi. Siinä on varmasti vaikuttanut myös omat kokemukset olla ohjattavana opiskelijana seillä päiväkodissa. On sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia harjoittelun ohjauksesta.” (H4)*

Kehittäjäopettajien omat kokemukset ohjattavana olemisesta olivat osittain hyvin kaukaisia, mutta niiden merkityksellisyyttä se ei poistanut. Ohjaajan työtä ja opiskelijan roolia oli kiinnostavaa peilata omiin aikaisempiin kokemuksiin. Kehittäjäopettajien yhteinen näkemys ohjaamisen laadun vaikutuksesta ja yhteydestä opiskelijan kokemuksiin ja oppimisen tasoon vastaa Matengun ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tuloksia. Kehittäjäopettajat painottivat ohjaussuhteen tasavertaisuutta, turvallisuutta ja kannustavuutta.

Kehittäjäopettajuus tarjosi kuitenkin ennen muuta mahdollisuuden kehittää omaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta.

*”Mun mielestä on jotenkin ihanaa keskustella siellä ihmisten kanssa, joilla on alan koulutus ja niinkö se sama kieli nimenomaan, että se tuo sitä asiantuntijuus-luonnetta sekin” (H5)*

*”Niin minulla on semmoinen teoreettinen kiinnostus ja omakohtainen halu pysyä myös tutkimuksen kannalta kärryillä, missä mennään. Mä näen sen semmoisena kehittymisen mahdollisuutena että opiskelijoilta saa aina myös uutta näkökulmaa omaan työhön. Että vaikka se osaltaan myös ottaa niin se antaa enemmän kuin ottaa.” (H6)*

*”Tää on jotenkin niin mukavaa ja innostavaa. Tätä on myös kannustettu tekemään niin omalla tyylillä.” (H2)*

*”Paljon odotan nyt sitä ohjaus- ja mentorointikoulutusta, johon pääsin nyt sitten tämän pilotin myötä. Odotan paljon sitä, että koen että sen kautta pääsee myös paljon sitä omaa ohjaamistyötä kehittämään.” (H4)*

Kehittäjäopettajat korostivat miten yhteiset ammatilliset keskustelut vaikuttavat yhteisen kielen syntyyn, mikä vahvisti asiantuntijuutta. Kehittäjäopettajat kokivat myös kiinnostavana työn itsenäisen luonteen. Työtä oli lupa tehdä omalla persoonalla. Lisäksi kehittäjäopettajia motivoi heille luvattu ohjauskoulutus. Harve-verkosto toimi Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian mukaisesti kehittäjäopettajien käytännön yhteisönä, joka jakaa yhteisen ammatillisen kielen, kiinnostuksen, osaamisen ja vastuun. Osallisuus käytännön yhteisöön ja yhteisen toiminnan aikana kertyneet merkitykselliset kokemukset muokkaavat yksilöä ja sitä kautta hänen ammatti-identiteettiään (Wenger, 1998). Osallisuus Harve-verkostoon rakensi kehittäjäopettajien relationaalista asiantuntijuutta, mikä on Edwardsin (2011) mukaan onnistuneen rajavyöhyketoiminnan lopputulos.

#### 5.1.2 Yhteisölliset motiivit

Kehittäjäopettajien yhteisölliset motiivit liittyivät työssäoppimisen laadun kehittämiseen ja osallisuuteen kehittämistyöhön, jotka osittain myös kietoutuivat yhteen.

*”Oon kyllä todella onnekas, että pääsin mukaan. Oon saanut konkareilta sitten oppia itselleni.” (H5)*

*”Ihana on yliopiston mukana olla näissä asioissa. Sieltä on kuitenkin itsekin oppinut koko ajan lisää. Mä tiedän hyvin että mitä vakalla on opiskelijoiden tavoitteet ja missä siellä mennään ja mikä on uusinta uutta. Sekin puoli tässä vielä lisää sitä asiantuntijuutta.” (H1)*

*”Pääsee tämmöiseen kehittämistyöhön mukaan niin siinä kehittyi itsekin omassa työssään ja sitten ehkä voi olla vähän apuna koulutuksen kehittämisessä ” (H3)*

Kehittäjäopettajat kokemuksissa painottui vahvasti oman kehittymisen lisäksi kiinnostus osallistua varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämiseen ja sitä kautta laajasti koko varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Kehittäjäopettajat arvostivat suuresti mahdollisuutta osallistua tärkeänä kokemaansa kehittämiseen ja erityisesti osallisuus yliopiston kehittämistoimintaan koettiin merkityksellisenä. Wengerin (1998) mukaan osallisuus käytännön yhteisöön on yksi sosiaalisen oppimisen kulmakivi. Kun käytännön yhteisö alkaa rakentua, kaikilla sen jäsenillä on omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa. Aluksi tulokas noviisi, osallistuu käytännön yhteisöön

sen reuna-alueella, josta hän vähitellen siirtyy osaamisen ja kokemusten karttuessa kohti yhteisön ”ydintä” (Wenger, 1998). Osallisuus käytännön yhteisöön kertoo oppimisen situationaalisuudesta eli tilannesidonnaisuudesta (Lave & Wenger, 1991). Harve-verkosto toimi tavallaan kehittäjäopettajien käytännön yhteisönä, jonka yhteisenä toiminnan kohteena ja tavoitteena oli työssäoppimisen kehittäminen. Vuorovaikutus eri toimijoiden välillä vahvisti ammatillisuutta, osallisuutta ja sitä kautta sitoutumista kehittämistyöhön. Kehittäjäopettajat osasivat tunnistaa verkoston eri toimijoiden omaavan erilaista tietoa ja pyrkivät aktiivisesti omalta osaltaan rakentamaan yhteistä tietoa. Responsiivisuus toisen osapuolen tiedolle, oman tiedon tuominen yhteiseen käyttöön ja työskentely yhteisen tavoitteen hyväksi rakentavat Edwardsin (2011) mukaan relationaalista asiantuntijuutta, jonka kehittäjäopettajat kokivat hyvin motivoivana ja merkityksellisenä.

## **5.2 Tapaamiset Harve-verkostossa eli rajakohtaamiset**

Tapaamiset Harve-verkostossa jakaantuivat tässä tutkimuksessa kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat kehittäjäopettajien ja yliopiston toimijoiden yhteispalaverit, joista käytän termiä kuukausitapaamiset. Toiseen ryhmään kuuluivat kehittäjäopettajien ja kentän ohjaavien opettajien tapaamiset, joista käytän termiä vertaisverkostotapaamiset. Kehittäjäopettajien kokemusten mukaan Harve-verkoston tapaamisilla oli suuri merkitys verkostoyhteistyöhön. Wenger (1998, s. 112–113) nimittää rajavyöhykkeellä tapahtuvia tapaamisia rajakohtaamisiksi, joissa vallitsevalla vuorovaikutuksella voidaan vaikuttaa yhteistyön laatuun. Tutkimustulosten mukaan yhteistyötä ja sitä kautta yhteisen tavoitteen saavuttamista edistivät tapaamisissa valitseva ilmapiiri, joka mahdollistaa hyvän vuorovaikutuksen, tapaamisiin sisältynyt yhdessäolo ja tapaamisen puitteet ja järjestelyt. Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa kutakin tekijää erikseen.

### **5.2.1 Vuorovaikutuksen merkitys**

Kehittäjäopettajatoiminta käynnistyi syksyllä 2020, jolloin koronarajoitukset sallivat kaksi lähitapaamista syys-lokakuussa. Marraskuusta alkaen tapaamiset muuttuivat etätapaamisiksi Teamsin välityksellä, mikä heijastui väistämättä tapaamisten vuorovaikutusten laatuun. Kehittäjäopettajat kuvasivat tapaamisiin liittyvää vuorovaikutusta seuraavasti.

*”Ne (lähi- ja etätapaamiset) on olleet tosi mukavia ja tarpeellisia molemmat ja oon tykännyt molemmista, mutta kyllä se on aina paljon kivempi se läsnäolo, varsinkin kun on kyse pilotista*

*ja tämmöisestä kehittämishankkeesta. Niin ehkä siinä se toisten innostus ja jotenkin se mikä syntyy, siihen vaikuttaa kaikki, olemukset, katseet, eleet, se onnistuu etänä ja se ollu mukavaa mutta kyllä se on aina vielä hedelmällisempää siinä lähellä”. (H2)*

*”Kyllä mä koen, että yliopiston puolelta tosiaan on niin kuin semmoinen vilpitön halu kuunnella meitä ja minun mielestä tään pitää olla vastavuoroista että kyllä meilläkin pitää” (H3)*

*”Meitä kuunnellaan siellä hyvin ja meidän näkemyksiä arvostetaan siellä hyvin ja otetaan vakavasti meidät.” (H1)*

Lähitapaamiset koettiin yksimielisesti miellyttävimpinä ja kehittämistyön kannalta antoisimpana kuin etätapaamiset. Kehittäjäopettajat olivat kuitenkin sopeutuneet etätapaamisiin ja näkivät työskentelyn onnistuvan myös verkossa. Tapaamisiin sisältynyt vuorovaikutus koettiin yleisesti hyvänä, tasapuolisena ja avoimena. Kehittäjäopettajat kokivat tulevansa kuulluksi ja heidän mielipiteitään arvostettiin. Yhteinen keskustelu koettiin voimaannuttavana ja omaa asiantuntijuutta lisäävänä. Vuorovaikutusta kannatteli avoin, positiivinen ja arvostava ilmapiiri. Karilan ja kumppaneiden (2013, s. 54) mukaan rajavyöhykkeelle voi yhteisen toiminnan aikana syntyä omaleimainen toimintakulttuuri, jolla on vaikutusta verkostotyöskentelyyn. Oppivassa kasvatusyhteisössä, kuten Harve-verkostossa, toimintakulttuuri ja siihen olennaisesti kuuluvat vuorovaikutus ja ilmapiiri, edistävät selkeästi yhteistä kehittämistä (Opetushallitus, 2018). Kehittäjäopettajat korostivat vahvasti yliopiston henkilöstön ja kehittäjäopettajien tapaamisten dialogista vuorovaikutusta, jonka tulkitsen vastaavan Edwardsin (2011) ja Rantavuoren (2019, 10) termiä jaettu vuorovaikutuksen tilaa. Yhteinen, jaettu vuorovaikutuksen tila vahvistaa yhteistyötä ja siten mahdollistaa uuden tiedon syntymisen (Edwards, 2011; Rantavuori, 2019).

### 5.2.2 Yhdessäolon merkitys

Yhdessäolon merkitys korostui sekä kehittäjäopettajan ja hänen oman vertaisverkoston tapaamisissa että kehittäjäopettajien ja yliopiston henkilöstön kuukausipalaverissa.

*”Mä ajattelen, että tarvitaan sitä keskustelua, että pääsee purkamaan ja jakamaan niitä omia kokemuksia ja voidaan toinen toisiltamme oppia. Että sitä oon kuullut mun korviin on kantautunut, että moni ohjaaja kokee jäävänsä yksin näiden kokemusten kanssa. Että tarvitaan sitä jakamista, jos joku asia mietityttää niin siis purkamaan yhdessä” (H5)*

*”Kyllä mä lasken tässä tosi paljon pisteitä toisten kanssa työskentelylle. Se on antanut kyllä tosi paljon. Me juteltiin kehittäjäopettajakaverien kanssa että varsinkin ne live-tapaamiset oli*

*kivoja. Niissä tuli hienoja ideoita ja kuinka avarsi ajattelua että sillä on kyllä tosi iso painoarvo.* (H3)

*”Kun pystyy katsomaan tätä työtä ja varhaiskasvatusta useammasta näkökulmasta niin ei jää sen oman asemansa vangiksi tai että ei jää semmoiseen kuplaan vaan että näkee ne eri näkökulmat niin kyllähän se laajentaa sitä näkemystä”.* (H6)

Yhteisissä tapaamisissa nousi esiin kaksi merkityksellistä näkökulmaa: tärkeä vertaistuki ja kollaboraatio eli yhdessä oppiminen. Vertaistuki tarkoitti hyvien kokemusten jakamista ja yhteistä kehittämistä sekä työssäoppimiseen liittyvien ongelmien yhteistä pohtimista ja ratkaisujen löytämistä. Yhteinen pohdinta synnytti uutta, luovaa ajattelua ja uusia ratkaisuja eli kollaboraatiota. Kehittäjäopettajat kokemukset verkostotyöskentelystä kuvaavat Engeströmin (1998) ekspansiivista oppimista, jossa yksilöt voivat yhteisen työskentelyn avulla ylittää omia osaamisen rajojaan ja saavuttaa yhdessä uusia ja luovia ratkaisuja ja toimintamalleja. Myös Edwards (2011) korostaa, että rajat toimivat tiedon siirron, tulkinnan ja uuden tiedon luomisen tiloina. Kehittäjäopettajat tunnistivat hyvin oman organisaationsa rajat ja ymmärsivät, että tulosten saavuttaminen vaatii rajojen ylittämistä, oman mukavuusalueen ylittämistä.

### 5.2.3 Tapaamisten puitteet ja tulokset

Tapaamisten puitteet ja tulokset-yläluokka sisälsi kolme näkökulmaa: tapaamisten sisällön ja struktuurin, Team-sovelluksen uutena käytäntönä ja tapaamisten vaikuttavuuden. Alla olevat sitaatit kuvaavat kehittäjäopettajien kokemuksia kuukausitapaamisten sisällöstä ja rakenteesta.

*”Tapaamiset on ollut hyvin suunniteltuja. Me saadaan tosi paljon ihan teoriaakin mitä siellä käydään läpi että on ollut tosi antoisaa. Että oon tykännyt kyllä.”* (H1)

*”Oon tykännyt siitä, että ne olleet säännöllisiä ne tapaamiset. Myös tämä oman työn tekeminen ja siihen fokuoituminen on pysynyt aina mielessä kuin jos vertaa että jos meillä olis vaikka ollut kahden tai kolmen kuukauden tauko välissä.”* (H4)

*”Mutta ehdottomasti ajattelen, että tätä kannattaa jatkaa että jo nyt puolin ja toisin viestintä on selkeytynyt ja yhdenmukaistunut, kentän ohjaavat opettajat ja yliopiston opettajat puhuvat enemmän samaa kieltä, ymmärtävät toisiaan, jotenkin sellainen yhtenäinen käytäntö.”* (H3)

Kehittäjäopettajia miellytti tapaamisten huolellinen suunnittelu ja korkealaatuinen sisältö, joita he arvostivat kovasti. Tapaamiset koettiin myös tuloksellisina. Kuukausitapaamisiin oli muodostunut selkeä rakenne ja struktuuri, jotka kertovat yhteisön toimintakulttuurista. Karilan ja kumppaneiden (2013, s. 54) mukaan rajanylityspaikoille voi muodostua oma toimintakulttuuri, joka vaikuttaa yhteiseen työskentelyyn.

Kehittäjäopettajaryhmä pyrki aktiivisesti ideoimaan toimintatapoja ja toimivia käytäntöjä kehittämistyön tueksi liittyen erityisesti yhteistyöhön ohjaavien opettajien kanssa.

*”Mä sain tehtyä sen Teams-verkoston niin että se ollut tällä hetkellä sellaista että he (kentän ohjaavat opettajat) ottavat minuun yhteyttä kun he tarvivat johonkin asiaan sparrausta tai kysymyksiin vastauksia. Ja he ovat kiitelleet kovasti että on ollut helppoa, että kun oli valmiina se, että kehen otetaan yhteyttä.”* (H2)

*”Olen järjestänyt ohjaaville opettajille Teams-keskustelun. Ja siellä on ollut tosi innostunutta ja heillä on ollut ihanat kokemukset tästä ohjaamisesta ja on se tärkeää, että he tulevat jossain kuulluksi, ei tarvi yksin puurtaa sitä. Ja sitten he sanoi sitä, että kun mä oon tässä nyt linkkinä niin he tietää, että mä vien heidän asioita nyt sinne (yliopistolle) ja he tietää, että heidän ajatuksensa tulee kuulluksi varmasti yliopistolla.”* (H2)

Korona-ajan tyypillinen työkalu Teams-sovellus osoittautui kaikkein toimivammaksi ja monipuolisemmaksi työkaluksi myös yhteydenpidossa kentän ohjaavien opettajien kanssa. Yhteydenpito Teams-sovelluksen kautta on esimerkki rajakohtaamisten seurauksena syntyneestä uudesta rajakäytännöstä, jonka avulla uusi jäsen voi Wengerin (1998) mukaan liittyä yhteisöön. Näin yhteiset rajakäytännöt voivat lähentää eri osapuolia toisiinsa ja edistää yhteisen tiedon rakentumista (Wenger,1998). Kaikki kehittäjäopettajat ottivat Team-sovelluksen jonkin ominaisuuden käyttöön oman ohjaajaverkoston ohjaamisen tueksi. Teams-sovellus mahdollisti tiiviin ja säännöllisen yhteydenpidon myös tapaamisten välillä. Kehittäjäopettajat olivat myös hyvin luottavaisia, että yhteisen työskentelyn myötä syntyy myös jatkossa uusia, toimivia tapoja ja käytäntöjä.

### **5.3 Verkostoyhteistyön tavoite eli rajakohde**

Verkostoyhteistyön tavoite eli rajakohde jakaantui abstraktiin, teoreettiseen tavoitteeseen eli työssäoppimisen laadun kehittämiseen ja konkreettisiin tavoitteisiin eli yhteisiin tehtäviin. Yh-



teisen tavoitteen saavuttamista ja yhteisiä tehtäviä edistävät riittävät resurssit. Kehittäjäopettajien työaika vaihtelee kunnasta riippuen 6–8 h/ kk. Kehittäjäopettajat kommentoivat työaikaresurssia seuraavasti.

*”Välillä on tuntunut, että voi että, miten aika riittää kaikkeen!”* (H3)

*”Kyllä tällä hetkellä koen, että oman alueen suuruus aiheuttaa haasteita”* (H4)

*”Alussa tuntui, että kaikki se aika (työaika) kului niihin yhteisiin tapaamisiin että ei vain jäänyt aikaa sille oman verkoston luomiselle, mutta se on nyt kuitenkin korjaantunut”* (H6)

Kehittäjäopettajan toimintaan ja uusien käytäntöjen luomiseen vaaditaan myös riittäviä resursseja. Vaikka kehittäjäopettajat olivat pääosin erittäin tyytyväisiä pilottiin kokonaisuudessa, he kokivat työaikaresurssin olevan riittämätön suhteessa työtehtäviin. Kehittäjäopettajat joutuivat jopa osittain priorisoimaan työtehtäviään, jotta työaika ei ylittyisi.

Kuvaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin verkostoyhteistyön abstrakteja ja konkreettisia kohteita.

### 5.3.1 Yhteinen tavoite

Aineistoni mukaan yhteiseen tavoitteeseen liittyi kolme ulottuvuutta: yhteisen tavoitteen merkitys, spesifit tavoitteet ja tavoitteiden saavuttaminen. Kehittäjäopettajien toimintaa kuvaa vahva tavoitteellisuus.

*”Mainitsin tuon kantavan ajatuksen tässä työssäni, että yhdessä olemme enemmän. Että mä ajattelen nimenomaan sitä että yliopisto ja vakan kenttä meidän pitää päästä niin kuin samaan veneeseen ja tuoda toisillemme sitä osaamista ja ideoita ja ajatuksia kun kuitenkin meillähän on sama suunta”* (H3)

*”Kollegoilta ja opiskelijoilta on välittynyt semmoista viestiä, että ne ohjaamisen käytänteet on tosi kirjavia kentällä ja osa opiskelijoista on kokenut tiettyjä käytäntöjä epäoikeudenmukaisina. Ja osa ohjaavista opettajista on kokenut joitain käytäntöjä epäoikeudenmukaisina. Niin että kyllä mun mielestä se kuultaa rivien välistä se tarve jollekulle että joku toimii linkkinä yliopiston ja päiväkotien välillä.”* (H4)

*”Yhteinen tavoite ehdottomasti, että saataisiin varhaiskasvatuksen työntekijöitä ja valmistuneita opiskelijoita pysymään tällä alalla. Että se ois ihan keskeinen tavoite, että saadaan veto-voimaa lisättyä tälle alalle” (H5)*

Kehittäjäopettajat olivat hyvin sitoutuneita omaan työhönsä ja kokivat ylipäätään työssäoppimiseen ja ohjaamiseen liittyvän kehittämistyön tarpeellisena ja pitkään toivottuna. Kehittäjäopettajien käsitykset kehittämistyön tavoitteista jakaantuivat osittain spesifeihin tavoitteisiin, mutta ne kaikki olivat osa suurempaa kokonaisuutta eli työssäoppimisen kehittämistä. Spesifit tavoitteet liittyivät yliopiston ja kentän välisen yhteistyön ja keskustelun lisäämiseen, ohjaamisen kehittämiseen ja ylipäätään varhaiskasvatuksen kehitykseen. Yliopiston ja kentän välisen yhteistyön lisääminen koetaan tarpeellisena, jotta yhteinen ymmärrys ja tietoisuus eri osapuolten toiminnasta kasvaisi. Ohjaamisen laadun kehittäminen tarkoittaa ohjaamisen kehittämistä tasavertaisempaan ja tasalaatuisempaan suuntaan. Ohjauskoulutuksen jatkaminen ja lisääminen varhaiskasvatuksen ohjaaville opettajille tukee ohjaamisen kehittämistä. Työssäoppimisen laadun kehittämisen nähtiin vaikuttavan laajemmin myös varhaiskasvatuksen alan veto- ja pito-voimaan. Kehittäjäopettajatoiminta koettiin myös jo lyhyenä aikana vaikuttavaksi. Yhteisen tavoitteen eli rajakohteen vaikutus rajavyöhyketoiminnan onnistumiseen on Wengerin (1998, s. 106–110) mukaan suuri, mutta rajakohta on valittava huolellisesti ja perusteellisesti. Kaikilla osapuolilla pitää olla riittävästi osaamista ja tietoa rajakohteesta, jotta se voi toimia yhteisenä toiminnan kohteena (Star & Griesemer, 1989; Wenger, 1998, s. 106–110). Myös Edwards (2011) korostaa yhteisen tavoitteen merkitystä rajavyöhyketoiminnassa. Kehittäjäopettajapilottissa yhteisen tavoitteen muodostaminen ja sitoutuminen siihen onnistui hyvin. Kaikki kehittäjäopettajat kokivat yhteisen tavoitteen itselleen merkityksellisenä ja läheisenä, mikä edisti verkostoyhteistyötä.

### 5.3.2 Yhteiset tehtävät

Harve-verkoston kuukasitapaamisiin on sisältynyt alusta alkaen erilaisia yksilöllisiä tehtäviä ja pienryhmätehtäviä, esimerkiksi työssäoppimisjaksojen tehtävien ja Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen työssäoppimisen oppaan suunnittelua. Kehittäjäopettajat arvioivat tehtäviä seuraavasti.

*”Musta ne (tehtävät) on olleet sopivia, että niihin on pitänyt käyttää ajatustyötä, mutta ei liian helppoja eikä vaikeita että oisin kokenut että ei minun osaamiseni tähän riitä.”(H4)*

*”Niiden tehtävien kautta sä tavallaan työstät sitä ohjaamiseen liittyvää asiaa”. (H5)*

*”No kyllä mä oon pitänyt niitä tärkeinä että niissä ollaan sitten johonkin konkreettiseen osa-alueeseen tehty sitten sitä yhteistyötä niin kuin esimerkiksi viimeksi meillä oli tämä työssäoppimisjakson oppaiden tehtävänkuvien miettimistä että siellä niin kuin päästään konkreettisesti vaikuttamaan niihin asioihin Ja siihen esimerkiksi että miten yliopisto tekee omaa kehittämissytöään työssäoppimisjaksojen sisältöjen kehittämiseksi niin kuin meillä nyt syksyllä oli tämän yhden kurssin sisällön tehtävien miettimistä. Niin ne on niitä tärkeitä vaikuttamisen paikkoja.” (H4)*

Kehittäjäopettajat tarkastelivat tehtäviä sekä ominaisuuksien että oppimisen välineen näkökulmasta. He kokivat, että tehtävät ovat konkreettisia ja pääsääntöisesti sopivan tasoisia. Tehtävät tukivat yhteisen tavoitteen työstämistä eli ne tukivat rajanylityksiä. Samalla tehtävät toimivat oppimisen välineinä ja olivat sitä kautta vaikuttavia. Aikaisemmat tutkimukset (Engeström, 2001; Wenger, 1998) ovat korostaneet yhteisten tehtävien merkitystä rajavyöhykkeellä, mutta usein tehtävien taso ja sisältö eivät ole vastanneet toisen osapuolen osaamista (Juntunen, 2010). Tässä tutkimuksessa tehtävien laatimisessa onnistuttiin kehittäjäopettajien kokemusten mukaan hyvin.

## 6. Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella Harve-verkostossa tehtävää yhteistyötä yhden verkoston osapuolen, eli kehittäjäopettajien, kokemusten näkökulmasta. Verkostoissa tehtävä kehittämissä on hyvin tyypillistä tämän päivän asiantuntijatehtävissä, joissa tavoitteena on yhdessä ratkaista vaativia, monimutkaisia tehtäviä tai ongelmia. Monitahoisten ongelmien ratkaisuun ei riitä yhden yhteisön tai organisaation jäsenten tieto vaan siihen vaaditaan eri osapuolten yhteisen uuden tiedon rakentamista. Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opiskelijoiden työssäoppiminen edustaa kahden eri osapuolen, koulutuksen ja kentän, yhteistä kohdetta, jonka kehittäminen edellyttää tiivistä verkostoyhteistyötä.

Tutkimuksessani tarkastelin kehittäjäopettajien kokemuksia verkostoyhteistyötä edistävästä tekijöistä rajavyöhyketeorian keskeisten käsitteiden, rajanylittäjien, rajakohtaamisten ja rajakohdeiden, kautta. Tutkimukseni yhteenvetona esitän, että onnistunut verkostoyhteistyö rakentuu useasta, toiseensa liittyvästä osasta. Rajanylittäjän työ on vaativaa asiantuntijatyötä, joka vaatii vahvaa ammatillisuutta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja resilienssiä. Kehittäjäopettajapilottiin mukaan valituilla varhaiskasvatuksen opettajilla nämä edellytykset olivat kunnossa. Verkostoyhteistyön tärkeimmät muodot olivat kuukausitapaamiset ja vertaisverkostotapaamiset, joissa onnistuttiin ylittämään kahden erilaisen organisaation, yliopiston ja kentän, välisiä rajoja vastavuoroisesti molempiin suuntiin. Kehittäjäopettajat kokivat erittäin merkityksellisenä kokemuksena kuukausitapaamisissa syntyneen jaetun vuorovaikutuksen tilan, jota kuvasi avoin, positiivinen ja kannustava ilmapiiri, responsiivisuus toisen osapuolen tietoa kohtaan sekä aktiivinen ja hedelmällinen dialogi. Jaettu vuorovaikutuksen tila rohkaisi kehittäjäopettajia tuomaan esiin omia ajatuksiaan sekä kuuntelemaan avoimesti myös yliopiston toimijoiden näkökulmia. Yhteistä ammatillista keskustelua leimasi arvokkaan vertaistuen ja kollaboraation ulottuvuus. Lisäksi verkostossa työskentelyä edesauttoivat tapaamisten suunnitelmallisuus, selkeä struktuuri ja uusien rajakäytäntöjen, kuten Teams-sovelluksen laajamittainen käyttö.

Kehittäjäopettajien positiiviset kokemukset kuukausitapaamisiin sisältyneestä jaetusta vuorovaikutuksesta edistivät sitoutumista verkostoyhteistyön kohteeseen, yhteiseen tavoitteeseen eli työssäoppimisen laadun kehittämiseen. Kehittäjäopettajien mukaan työssäoppimisen kehittämisessä on tärkeintä tiivistää yliopiston ja kentän välistä yhteistyötä sekä kehittää ja lisätä ohjaukseen liittyvää osaamista. Konkreettiset rajakohteet, kuten työssäoppimisen opas, toimivat välineinä, joiden koettiin tukevan yhteistä työskentelyä ja sitä kautta myös omaa oppimista. Yhdessä jaettu vuorovaikutus ja yhteinen tavoite rakensivat kehittäjäopettajan relationaalista

Harve-verkostossa syntynyttä asiantuntijuutta, joka toimi kehittämistyön vahvana motivaattorina. Kokemus oman ammatti-identiteetin vahvistumisesta sekä osallisuus asiantuntijayhteisön toimintaan ja sitä kautta koko varhaiskasvatuksen kehittämiseen lisäsivät motivaatiota. Yhdessä jaettu vuorovaikutuksen tila, sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen ja oman asiantuntijuuden kehittyminen muodostivat kehittäjäopettajapilotissa tavallaan positiivisen kehän, jossa kehittämisen eri osat lomittuivat toisiinsa ja tukivat toisiaan. Erään haastateltavan ilmaus ”Yhdessä olemme enemmän” kuvaa mielestäni hyvin tutkimukseni tulosta. Harve-verkoston toiminta on hyvä esimerkki konkreettisesta ja suunnitelmallisesta yliopiston ja kentän välisestä yhteistyöstä, jonka avulla työssäoppimisen sisältöä onnistuttiin kehittämään.

Ylipäättään näen kehittäjäopettajapilotin merkityksellisyyden liittyvän työssäoppimisen kehittämisen lisäksi vahvasti myös varhaiskasvatuksen asiantuntijatehtävien laajenemiseen. Mielestäni on tärkeää, että varhaiskasvatuksen alalle syntyy uusia asiantuntijatehtäviä, jotka tarjoavat varsinkin jo kokeneille varhaiskasvatuksen opettajille mahdollisuuden kehittää omaa osaamista ja sitä kautta omaa työyhteisöä sekä laajasti ajateltuna varhaiskasvatusalaa. Varhaiskasvatuksen tehtävien monipuolistuminen lisää osaltaan alan veto- ja pitovoimaa, jotka ovat molemmat karsineet viime vuosina. Tutkimukseni lisää tärkeää tietoa myös digitaalisten menetelmien, kuten Teams-sovelluksen, käytöstä varhaiskasvatuksen ympäristössä, mikä on huomionarvoista suunniteltaessa esimerkiksi opiskelijoiden työssäoppimisjaksoja ja niihin liittyviä ohjauskusteluja Oulun ulkopuolella, eri puolilla Pohjois-Suomea.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni osoitti, että kehittäjäopettajat ovat lunastaneet oman paikkansa työssäoppimisen neljäntenä tasavertaisena osapuolena, opiskelijan, päiväkodin ohjaajan ja yliopiston ohjaavan opettajan rinnalla. Kehittämistyön jatkuvuuden kannalta on hienoa, että kehittäjäopettajuus saa jatkoa OHOSKE-hankkeen myötä. Jatkotutkimusaiheeksi nousee työssäoppimisen kolmen muun osapuolen eli opiskelijoiden, kentän ohjaavien opettajien ja yliopiston edustajien näkemykset ja kokemukset kehittäjäopettajien roolin tarpeellisuudesta. Kiinnostavaa olisi myös tutkia kehittäjäopettajien kokemuksia uudelleen Harve-hankkeen päättyessä ja OHOSKE-hankkeen aikana.

## 7. Tutkimuksen arviointia

Kiviniemen (2018, s. 73–79) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia tutkimusprosessina, joka on samalla tutkijan oppimisprosessi. Tutkijan näkemys ja tulkinta tutkimusaiheesta voivat muuttua ja kehittyä prosessin aikana, minkä vuoksi tutkimusongelma voi elää. Tutkijan on tärkeä tiedostaa oman tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyminen prosessin aikana ja tarvittaessa tehdä uusia tutkimuslinjauksia (Kiviniemi, 2008, s. 73–79). Henkilökohtaisesti koen oman tutkimukseni nimenomaan oppimisprosessina, jossa olen harjoitellut tutkijan työtä vakavasti, mutta oman kokemattomuuteni tunnustaen ja hyväksyen. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat tutkimushenkilöiden kokemukset, joita tulkitsemalla tutkija pyrkii muodostamaan oman tulkintansa tutkimusilmiöstä. Tutkimusraportti on aina tutkijan tulkinnallinen rekonstruktio ja toinen tutkija voisi saman aineiston pohjalta muodostaa aivan erilaisen tulkinnan (Kiviniemi, 2018, s. 83–84). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 188). Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne lisäävät tietoa ja ymmärrystä kehittäjäopettajien kokemuksista osana varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen liittyvää työelämäyhteistyötä.

Tutkijana olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kuvaamaan prosessin eri vaiheet, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen ja esittämieni tulosten yhteensopivuutta. Eri lähteet (Eskola & Suoranta, 1998; Kiviniemi, 2018; Tenk, 2020; Tracy, 2010; Tuomi & Sarajarvi, 2018) tarjoavat erilaisia hyvän laadullisen tutkimuksen arviointikriteerejä, mutta tiivistän ne tässä yhteydessä kahteen: luotettavuuteen ja eettisyyteen.

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni luotettavuutta laajana käsitteenä, joka pitää sisällään luotettavuuden, rehellisyyden ja uskottavuuden ulottuvuudet. Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava kokonaisvaltaisesti (Tenk, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija tavallaan toimii itse tutkimuksensa yhtenä keskeisenä tutkimusvälineenä, minkä vuoksi tutkijan toiminnan luotettavuus heijastaa koko tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Tutkimuksen rehellisyys tarkoittaa sekä tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä että tutkijan jatkuvaa itsereflektiota (Tracy, 2020). Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan tarkasti tutkimukseni kontekstin, teoreettisen viitekehyksen, tutkimus- ja analyysimenetelmän sekä oman tutkijan ”matkani”.

Tutkimus lähtee aina liikkeelle tutkimusideasta, mutta idean työstäminen tutkimusongelman muotoon voi viedä aikaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 34–36; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 174). Tracyn (2010) mukaan tutkimuksen aihe on yhteydessä tutkimuksen laatuun. Merkityksellinen aihe on relevantti, mielenkiintoinen ja ajankohtainen (Tracy, 2010). Idea omaan tutkimukseeni ja tutkimukseni konteksti, Harve-hanke löytyivät helposti ja vaivattomasti. Minua kiinnosti nimenomaan osallistua varhaiskasvatuksen hanketoimintaan ja päästä osalliseksi yliopiston ja varhaiskasvatuksen kentän yhteiseen verkostoon. Tutkimukseni idea, kehittäjäopettajuus, löytyi helposti, mutta tutkimukseni näkökulman etsiminen oli työlästä. Halusin jossain muodossa yhdistää tutkimuksessani kehittäjäopettajatoiminnan ja oppimisen, mutta yhteyden oivaltaminen vei aikaa. Perehtyminen rajavyöhyketeoriaan oli tutkimusprosessin käännekohta, koska se auttoi minua jäsentämään tutkimusilmiötäni. Tutkimukseni aihe on monesta syystä ajankohtainen ja relevantti. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen liittyvä työssäoppiminen ja sen kehittäminen on ollut viime vuosina laajan tutkimuksen ja huomion kohteena Opetus- ja kulttuuriministeriössä sekä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa. Oma tutkimukseni täydentää työssäoppimiseen liittyvää tietoisuutta ja ymmärrystä erityisesti esittämällä varhaiskasvatuksen kehittäjäopettajien kokemuksia verkostoyhteistyöstä. Kehittäjäopettajat edustavat työssäoppimisen osapuolta ja heidän kokemuksensa tuovat työssäoppimista koskevaan keskusteluun uuden, arvokkaan näkökulman. Myös Tracyn (2010) mukaan tutkimuksen kontribuutio eli tutkimuksen ”panos” tai vaikutus osana tutkimusaiheen laajempaa kokonaisuutta kertoo tutkimuksen laadusta.

Tutkimuksen aiheen löydyttyä tutkija alkaa perehtyä aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimustietoon ja nykyiseen keskusteluun sekä pohtimaan metodologisia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 175). Perehtyessäni aikaisempaan työssäoppimista koskevaan tutkimustietoon ymmärrykseni rajavyöhyketeoriasta sosiaalisten oppimisteorioiden osana syveni. Olin tutustunut joihinkin oppimisteorioihin jo aikaisemmissa opinnoissani, mikä edesauttoi omaa tutkimusprosessiani. Koin rajavyöhyketeorian hyvin kiinnostavana ja tutkimusilmiöni hyvin sopivana. Esittelin rajavyöhyketeorian osana oppimisteorioita perusteellisesti, koska itse näin aikuisena oppijana pyrin ymmärtämään ja hahmottamaan uudet asiat aina osana laajempaa kokonaisuutta. Jo tutkimuksen alkuvaiheissa nimenomaan kehittäjäopettajien kokemukset olivat kiinnostukseni kohteena. Kokemusten tutkimiseen fenomenologis-hermeneuttisen ajattelun filosofia, joka korostaa kokemusten merkityksellisyttä, yhteisöllisyyttä ja tulkinnallisuutta, loi metodologisen perustan. Tutkimusmenetelmää eli teemahaastattelua olen arvioinut jo kattavasti luvussa 4.2.2. Teemahaastattelujen tuloksena syntynyt aineisto täytti Tracyn (2010) hyvän laadullisen

tutkimuksen kriteerin, koska aineistoni oli runsas, tarkoituksenmukainen ja sopiva. Tutkimuksen luotettavuus kietoutuu yhteen tutkimuksen uskottavuuden kanssa (Eskola & Suoranta, 1998, 212; Tracy, 2010). Uskottavuutta voidaan lisätä kuvaamalla aineistoa monipuolisesti, esittämällä aineistoa sitaattien avulla sekä triangulaation avulla (Tracy, 2010). Olen käyttänyt ja tulkinnut tutkimusraportissani paljon haastateltavien suoria sitaatteja, jotta perusteluni tulkinnoilleni saavat vahvistusta aineistosta. Tutkimukseni uskottavuuden kannalta koen heikkoudeksi tutkijatriangulaation puuttumisen, koska tein tutkimukseni yksin. Toisen tutkijan näkökulma ja yhteinen keskustelu olisi varsinkin aineiston analyysivaiheessa todennäköisesti tuonut tutkimukseeni lisäarvoa.

Tutkimusraportti on Kiviniemen (2018, s. 85) mukaan keskeinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittari ja kulmakivi, jonka perusteella tutkimusta arvioidaan. Oman ajatuskulun pukeminen sanoiksi on ollut välillä hidasta ja haastavaa. Samoin laajan kokonaisuuden hallitseminen ja mielessä pitäminen on ollut joskus vaikeaa. Tutkimusraporttia olen työstänyt pitkään ja huolellisesti, mutta pitkän tutkimusprosessin aikana tutkija väistämättä sokaistuu omalle tekstille.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) ja Tracyn (2010) mukaan tieteellinen tutkimus voi täyttää eettiset kriteerit, jos se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaan. Tutkimuksessa tulee noudattaa koko tutkimusprosessin ajan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee täyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerit ja olla eettisesti kestäviä. Tutkimusraportissa muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia on kunnioitettava ja kaikki lähdeviitteet on merkittävä asianmukaisesti. Erityistä tarkkuutta ja huolellisuutta on hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti kiinnitettävä tutkimushenkilöiden suojelemiseen huolehtimalla tarkasti heidän anonymiteetistä ja tietoturvasta (TENK, 2013; Tracy, 2010). Tutkimuksesta ei saa milloinkaan koitua haittaa tutkimushenkilöille tai muille tutkimukseen liittyville tahoille (Puusa & Juuti, 2020, s. 175).

Olen toiminut tutkimuksessani eettisten periaatteiden mukaisesti avoimesti ja vastuullisesti. Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa olen informoinut kaikkia asianomaisia avoimesti ja pyytänyt tarvittavat tutkimusluvut. Jo osallistuessani ensimmäiseen Harve-verkoston tapaamiseen lokakuussa 2020 kerroin omasta tutkijan roolistani ja suunnitelmistani tutkia kehittäjäopettajia osana Harve-verkostoa. Marraskuun tapaamisessa kerroin tutkimusmenetelmästäni eli



teemahaastattelusta ja pyysin halukkaita ilmoittautumaan minulle. Samaan aikaan olin yhteydessä kehittäjäopettajien esimiehiin ja sain heiltä tutkimusluvut. Informoin haastateltavia etukäteen tutkimuksen luonteesta sekä lähetin heille henkilökohtaiset tutkimusluvut. Kaikki tutkimushenkilöt ovat vapaaehtoisesti ilmoittaneet suostumuksensa haastatteluun ja allekirjoittaneet henkilökohtaisen tutkimusluvan. Olen lähettänyt tutkimushenkilöille teemahaastattelurungon etukäteen, jotta he voivat halutessaan tutustua ja valmistautua haastatteluun. Kohtelen tutkimushenkilöitä kunnioittavasti ja arvostavasti. Huolehdin haastateltavien henkilöiden anonymiteetin ja tietoturvan säilymisestä huolellisesti koko tutkimuksen ajan. Olen merkinnyt huolellisesti kaikki lähdeviitteet ja koonnut käyttämäni lähteet lähdeluetteloon. Raportoin luotettavasti koko tutkimusprosessin kulun tutkimusraportissa. Tiedostan oman vastuuni liittyen tutkimukseni merkitykseen ja vaikutuksiin varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2010). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki. Gaudeamus.
- Agbenyega, J. (2012). How we view our theoretical competency: Early childhood pre-service teachers' self-evaluation of a professional placement experience. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 141–147. doi:10.1177/183693911203700219
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 742–750. doi:10.1016/j.tate.2010.12.004
- Alvestad, M. & Røthle, M. (2007). Educational forums: frames for development of professional learning. A project in early childhood education in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 407–425.
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555–568.
- Chydenius, H., Onnismaa, E-L., Fonsen, E., Pursi, A. & Lipponen, L. (2021). *Harjoittelunohjauksen käsikirja varhaiskasvatuksen opettajakoulutukseen*. Opettajakoulutuksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.
- Collin, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Engeström, Y. (1998). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita* (2. p.). Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen, & R-L. Punamäki-Gitaj (toim.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to interorganizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336–342.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. doi:10.1163/156916212X632934
- Heidegger, M., & Kupiainen, R. (2000). *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juntunen, A. (2010). *Uusia työtapoja päiväkotityöhön: Tutkimus sosionomi (AMK) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta*. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 9.6.2021 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-6382-8>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (2013). Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 53–54). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013: 17. Haettu 9.6.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Knights, R. (2015). Postgraduate student teachers' developing conceptions of the place of theory in learning to teach: 'more important to me now than when I started'. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 145–160. doi:10.1080/02607476.2015.1010874
- Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2013. *Varhaiskasvatuksen koulutus suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Haettu 18.4.2021 osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA\\_0713.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf)
- Kubiak, C., Fenton-O`Creevy, M., Appleby, K., Kempster, M., Reed, M., Solvason, C. & Thorpe, M. (2014). Brokering boundary encounters. Teoksessa E. Wenger-Trayner, M. Fenton- O`Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (toim.), *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning* (s.81–95). London: Routledge.
- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Lambert, P. (2001). Oppimistehtävät kehittävän siirtovaikutuksen tuottajina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström, Y. (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia* (s. 96–147). Helsinki: Yliopistopaino.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtomaa, Merja. (2011). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen* (s. 163–194). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Liinamaa, T. (2014) *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing

- House. Haettu 9.6.2021 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7\\_vaitos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7_vaitos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla.* (s. 39–45). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17. Haettu 9.6.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., & Puroila, A-M. (2020). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Null*, 1–15. doi:10.1080/00313831.2020.1833245
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Connor, D., Mc Gunnigle, C., Treasure, T., & Davie, S. (2015). Educator identities. emerging issues within personal and professional identities: Changes experienced by australian pre-service teachers following professional exposure to educational practice within childcare settings. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1331–1342.
- Onnismaa, E., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Null*, 35(2), 197–210. doi:10.1080/09575146.2015.1011065
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.* Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Haettu 18.4.2021 osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM\\_2021\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Oulun yliopisto (21.5.2021). *Oulun yliopiston opinto-opas.* Haettu osoitteesta <https://opas.peppi oulu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/11738/10960>
- Perttula, J. (2011). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (s. 115–157). Tampere: Juvenes Print.

- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–97). Helsinki. Gaudeamus.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. Tampere: Yliopistopaino. Haettu 9.6.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Ruokonen, I. (2021). OHOSKE-verkosto käynnistyi yhteisellä seminaarilla 26.3.2021. Haettu 21.5.2021 osoitteesta <https://sites.utu.fi/ohoske/ohoske-verkosto-kaynnistyi-yhteisella-seminaarilla-26-3-2021/>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Star, S., L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
- Tampereen yliopisto. (21.5.2021). *Tampereen yliopiston työssäoppimisen opas*. (2020). Haettu osoitteesta [62d600ac-top-opas\\_2020.pdf](#) (tuni.fi)
- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu 30.5.2021 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- TENK. (2020). *Tutkimusetiikan eurooppalaiset käytännöt ja ohjeistus-suomennos*. Haettu 18.4.2021 osoitteesta [https://allea.org/wp-content/uploads/2020/08/Finnish\\_European\\_Code\\_of\\_Conduct\\_digital-final.pdf](https://allea.org/wp-content/uploads/2020/08/Finnish_European_Code_of_Conduct_digital-final.pdf)
- Tuomi-Gröhn, T. (2001a). Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia* (s. 8–18). Helsinki: Yliopistopaino.

- Tuomi-Gröhn, T. (2001b). Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena - tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström, (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia* (s. 28–60). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P., & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö-pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*, 20(4), 293–305.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen-hermeneuttis ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 68.
- Valtioneuvosto. (2019). *Lapsen aika: Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4. Haettu 21.5.2021 osoitteesta Lapsen aika: Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040 - Valto (valtioneuvosto.fi)
- Van Shagen Johnson, A., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perspectives and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 2017(45), 229–236.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 153–156). Helsinki: International Methelp.
- Vygotski, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (2010) Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1–2), 89–99.

## **Liite 1 Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus Oulussa**

Oulun yliopiston vuoden 2020-2021 Peppi-opinto-oppaassa varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehto on yksi opetus- ja kasvatustieteen tutkinto-ohjelma, joka sisältää 3-vuotisen kasvatustieteen kandidaatti-opinnot sekä 2-vuotiset kasvatustieteen maisteri-opinnot. Varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehdon opiskelijat valmistuvat pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen pedagogisiksi asiantuntijoiksi kasvatustieteen, koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämisen monialaisiin tehtäviin. Kandidaatin tutkinto antaa opiskelijalle kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajan ja esiopetuksen tehtäviin. Maisterin tutkinto antaa opiskelijalle lisäksi valmiudet toimimaan johtamisen, koulutuksen suunnittelun, kehittämisen, tutkimuksen, opetuksen, ohjauksen ja neuvonnan tehtäviin. Sekä kandidaatin että maisterin opintoihin liittyy tiivis yhteistyö varhaiskasvatuksen kentän eri toimijoiden kanssa. Kandidaatin tutkintoon sisältyy kentän asiantuntijoiden vierailuja eri opintojaksoilla sekä päiväkoteissa suoritettavia pedagogisia harjoitteluja. Maisteriopintoihin sisältyy työelämäopintoja ja asiantuntijaharjoittelua.

Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen opetussuunnitelman mukaan työssäoppimisen jaksot jakautuvat kolmelle vuodelle. Ensimmäinen työssäoppimisen jakso toteutuu ensimmäisenä opiskeluvuonna pääsääntöisesti pareittain Varhaiskasvatus pedagogisena toimintaympäristönä opintojakson yhteydessä. Opintojakson osaamistavoitteiden mukaan opiskelija osaa mm kuvailla päiväkotia lapsen kasvuympäristönä ja työyhteisöä sekä varhaiskasvatuksessa toteutettavaa kasvatuskumppanuutta. Opiskelija osaa myös havainnoida pedagogiikkaan sisältyvää leikkiä, liikuntaa, taiteita ja arjen kulttuurista toimintaa sekä havaintojen pohjalta suunnitella ja toteuttaa pienryhmissä pedagogista toimintaa. Toinen työssäoppimisen jakso toteutuu toisena opiskeluvuonna pääsääntöisesti opiskelijapienryhmissä esiopetuksessa Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikka-jakson yhteydessä. Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa soveltaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjoja ja opetussuunnitelmia käytännön kasvatustyössä. Opiskelija tunnistaa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen merkityksen lapsen kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle. Opiskelija osaa havainnoinnin ja dokumentoinnin pohjalta suunnitella, toteuttaa ja arvioida esiopetuksen pedagogista toimintaa, soveltaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen menetelmiä sekä dialogisuuden periaateisiin perustuvia yhteistyötaitojaan. Kolmas työssäoppimisen jakso toteutuu yksilöharjoitteluna päiväkoteissa kolmantena opiskeluvuonna osana Varhaiskasvatuksen opettajan kehittyvä asiantuntijuus-opintojaksoa. Opintojakson osaamistavoitteiden mukaan opiskelija osaa toimia varhaiskasvatuksen opet-

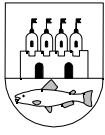


tajan pedagogisissa työtehtävissä tavoitteisesti, vastuullisesti ja kokonaisvaltaisesti sekä argumentoida omaa asiantuntijuuttaan osana moniammatillista yhteisöä ja yhteiskunnallista kontekstia. Opiskelija osaa työssään huomioida yksilön ja yhteisön hyvinvointiin liittyviä näkökulmia. Lisäksi opiskelija osaa analysoida ja kehittää omaa oppimistaan ja asiantuntemustaan (Oulun yliopisto).

## Liite 2 Teemahaastattelurunko

1. Oma tausta ja työhistoria varhaiskasvatuksessa?
2. Omat kokemukset kehittäjäopettajan työstä ja roolista
  - tehtävään ryhtymiseen liittyvät motiivit
  - oma rooli verkostossa
  - työn edellyttämät vaatimukset ja edellytykset
  - työhön liittyvät tehtävät ja niiden arviointi
  - verkostotyön tavoite
3. Omat kokemukset verkostossa työskentelystä
  - verkoston eri osapuolet ja heidän merkityksensä
  - verkostotyöskentelyn kuvaus
  - hyvän verkostotyöskentelyn edellytykset
  - vuorovaikutuksen merkitys
  - kuukausittaisten Harve-verkoston tapaamisten kuvaaminen ja arviointi
  - verkostotyöskentelyyn liittyvät esteet ja haasteet
  - verkostotyöskentelyn kehittäminen ja jatkuvuus
4. Yhteiset tehtävät ja työtavat
  - konkreettisten tehtävien merkitys
  - oman osaamisen ja tietotaidon riittävyys suhteessa tehtäviin
  - yhteisten työtapojen kuvaus
  - uusien työtapojen kehittäminen
5. Kehittämistyön vaikutus omaan asiantuntijuuteen
  - oman työskentelyn vaikutus asiantuntijuuteen
  - yhteisen työskentelyn vaikutus asiantuntijuuteen

### Liite 3



**Oulun kaupunki**  
Varhaiskasvatusjohtaja  
Miia Kemppi

Sivistys- ja kulttuuripalvelut  
Varhaiskasvatus

**Tutkimuslupapäätös § 101/2020**

02.12.2020 OUKA/12936/07.01.04.02/2020

#### Asia

Selostus asiasta

#### Tutkimuslupa, Rautio Paula

Pro gradu tutkielman aihe liittyy Oulun Yliopiston kasvatustieteiden Harve-hankkeeseen eli harjoittelupäiväkotiverkoston kehittämiseen Pohjois-Suomessa. Hankkeen tarkoituksena on tiivistää Oulun yliopiston ja varhaiskasvatuksen yhteistyötä. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia kehittäjäopettajien kokemuksia osana harve-hanketta. Tutkimusmenetelmänä käytetään haastatteluita, jotka suoritetaan joulutammikuun aikana. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväällä 2021.

#### Päätös perusteluineen

Myönnän tutkimusluvan hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus

Miia Kemppi  
Varhaiskasvatusjohtaja puh.  
044 703 6992

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei  Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen Rautio Paula

## Liite 4 Pro gradun tulostaulukko

Pääloukka	Yhdistävä luokka	Yläluokka	Alaluokka		
<b>Kehittäjäopettajiin liittyvät tekijät</b>	<b>Vaadittavat ominaisuudet ja edellytykset</b>	Yksilölliset motiivit	Työn kiinnostavuus ja sisältö		
			Asiantuntijuuden kehittyminen		
			Aikaisemmat kokemukset		
		Yhteisölliset motiivit	Yhteisen kehittämistyön merkitys		
			Osallisuus kehittämistyöhön		
<b>Harve-verkoston tapaamisiin liittyvät tekijät</b>		Vuorovaikutus	Lähitapaaminen / etätapaaminen		
			Dialogisuus		
			Ilmapiiri		
		Yhdessäolo	Vertaistuki		
			Kollaboratiivisuus		
		Tapaamisten puitteet ja tulokset	Sisältö ja struktuuri		
			Teams-sovellus työvälineenä		
			Tapaamisten vaikuttavuus		
		<b>Verkostoyhteistyön kohteeseen liittyvät tekijät</b>	Resurssit	<b>Yhteinen tavoite</b>	Yhteisen tavoitteen merkitys
					Spesifit tavoitteet
					Tavoitteiden saavuttaminen
				<b>Yhteiset tehtävät</b>	Ominaisuudet
Oppimisen väline					