

# Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä

**Tuulikki Ukkonen-Mikkola<sup>a</sup> & Henriikka Turtiainen<sup>b</sup>**

<sup>a</sup> Tampereen yliopisto, s-posti: [tuulikki.ukkonen-mikkola@staff.uta.fi](mailto:tuulikki.ukkonen-mikkola@staff.uta.fi)

<sup>b</sup> Tampereen yliopisto

## **TIIVISTELMÄ:**

Tutkimus liittyy Tampereen yliopiston koordinoimaan Varhaiskasvatuksen kumppanuusverkoston toimintaan. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimisprosessin aikana yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä tapahtuvaa toimintaa. Tutkimus kiinnittyy teoreettisesti rajavyöhyketoimintaan ja rajavyöhykettä jäsennetään Engeströmin kuvaaman toimintajärjestelmän osatekijöiden avulla. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden, mentoreiden ja opettajien haastatteluista, Kumppanuuspäiväkotiverkoston ohjausryhmän focus group -haastattelusta sekä opiskelijoiden kirjoitelmista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että rajavyöhyketoiminta toteutuu monella tavalla yliopiston ja päiväkodin kohtaamisessa opiskelijoiden työssäoppimisen aikana. Yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä, joka on opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen, helpottivat organisaatioiden yhteinen varhaiskasvatuksen orientaatio ja toimijoiden sitoutuminen. Rajavyöhykkeellä ilmeni myös ristiriitoja ja kehittämiskohteita. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää työssäoppimisen prosessin ja koko lastentarhanopettajakoulutuksen kehittämisessä.

**Asiasanat:** *työssäoppiminen, rajavyöhyketoiminta, toimintajärjestelmä, varhaiskasvatus, opettajankoulutus*

## **ABSTRACT:**

This study is linked to the activities of the early childhood education (ECE) partnership network coordinated by the University of Tampere. The aim of the study is to explore the activities, which takes place during the learning at work processes of the ECE students in the boundary space of the university and of the kindergarten. The theoretical framework of the study is linked to boundary work, and the boundary space is analyzed by using the factors of activity system described by Engeström. The study is qualitative and the data consists of the students', mentors' and teachers' interviews, the focus group -interview of the steering group of the regional partnership network of ECE, and the students' narratives. The results show that the boundary work activity appears during the students' learning at work process in many ways in the encounters between the university and the kindergarten. Common ECE orientation of the organizations and commitment of the actors helped in the reaching the shared objective, which is the development of student's professional-

ism. Conflicts and development needs were also apparent in the boundary space. The results of the study can be utilised in the development of the learning at work process and the whole ECE teacher education.

**Keywords:** *learning at work, boundary work, activity system, early childhood education, teacher training*

## Johdanto

Tutkimuksemme liittyy Tampereen yliopiston koordinoimaan Varhaiskasvatuksen kumppanuusverkoston toimintaan. Verkostossa ovat mukana Tampereen lisäksi Kangasalan, Nokian, Pirkkalan, Ylöjärven ja Lempäälän kunnat. Hankkeen tavoitteena on kehittää koulutuksen ja työelämän kumppanuuteen perustuvia toiminnan areenoita, joilla mahdollistuu varhaiskasvatuksen kentän ammattilaisten, opiskelijoiden sekä yliopiston varhaiskasvatuksen tutkijoiden ja opettajien yhteinen tutkiminen ja oppiminen. Hankkeessa kehitetään opiskelijoiden työssäoppimisen käytäntöjä ja sisältöjä sekä järjestetään opiskelijoita päiväkodeissa ohjaaville lastentarhanopettajille, mentoreille, koulutusta. Yhteinen tutkimus- ja kehittämistoiminta on myös merkittävä yhteistyön muoto verkostossa. (Karila, Turtiainen & Ukkonen-Mikkola, 2015.)

Tässä artikkelissa tutkimustehtävänä on selvittää opiskelijoiden työssäoppimisen aikana toteutuvaa rajavyöhyketoimintaa yliopiston ja päiväkodin organisaatioiden kohtaamisessa. Rajavyöhykettä jäsennetään Engeströmin (1987; 2004) toimintajärjestelmän osatekijöiden kautta.

Työssäoppimisen käsite ymmärretään tässä tutkimuksessa opiskelijan kokonaisvaltaisena, tavoitteellisena, ohjattuna, dokumentoituna ja arvioituna osallistumisprosessina varhaiskasvatuksen kontekstissa (Lave & Wenger, 1991). Työssäoppiminen ei ole vain yksilökeskeistä, valmiin tiedon käytäntöön soveltamista, vaan teorian ja käytännön yhdistämistä, uuden ymmärryksen saavuttamista ja käytäntöjen kehittämistä. Tällöin tietoa ja käytäntöä ei nähdä erillisinä toisistaan, vaan ne ovat prosessin eri vaiheita. (Collin & Tynjälä, 2002; Dewey, 1929/1999, Juntunen, 2010; Tynjälä & Collin, 2000; Uusitalo, 2001.)

Rajavyöhyke syntyy kahden organisaation kohtaamisessa. Rajavyöhykkeellä pyritään organisaatioiden yhteiseen tavoitteeseen, jota ei ole mahdollista saavuttaa ilman yhteistä toimintaa. Parhaimmillaan rajavyöhyketoiminnassa tuotetaan keskustellen, neuvotellen ja yhdessä toimien innovatiivisia uusia merkityksiä ja ratkaisuja sekä luodaan uudenlaista ymmärrystä. (Edwards, 2011.) Rajavyöhyketoiminnassa organisaatio sekä tunnistaa ja vahvistaa omaa identiteettiään ja osaamistaan että tuo osaamisensa käyt-

töön yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Santos & Eisenhart, 2005). Toiminnan kohde ja tavoiteltu tulos on opiskelijan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittyminen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan myös mentoreiden ja yliopiston opettajien asiantuntijuuden kehittymistä opiskelijoiden työssäoppimisen prosessin aikana.

Rajavyöhyketoiminnan ajatuksia työssäoppimisen kontekstissa on tarkasteltu aikaisemmin sekä ammattikorkeakouluopetukseen (Juntunen, 2010; Konkola, 2003; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen, 2007; Tuomi-Gröhn, 2003) että ammatilliseen koulutukseen (Guile & Young, 2003) liittyen. Nämä tutkimukset osoittavat, että koulutuksen ja työelämän rajavyöhyketoiminta on haastavaa, mutta parhaimmillaan mahdollistaa myös opiskelijoiden syvällisen oppimisen. Yliopiston varhaiskasvatuskoulutuksen ja päiväkodin välistä rajavyöhyketoimintaa sen sijaan ei ole vielä Suomessa tutkittu. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää tämän rajavyöhyketoiminnan ilmenemisen muotoja sekä kohtaamisissa syntyviä ristiriitoja ja kehittämissyynkimyksiä.

Tutkimuksen aineisto on laadullinen ja koostuu työssäoppimisjaksoaan päiväkodissa suorittavien lastentarhanopettajaopiskelijoiden, työssäoppimista ohjaavien lastentarhanopettajien eli mentoreiden ja opiskelijoista vastaavien yliopiston opettajien, eli tuutoreiden, haastatteluista. Lisäksi aineistona on käytetty Kumppanuuspäiväkotiverkoston ohjausryhmän focus group -haastattelua sekä opiskelijoiden kirjoitelmia.

## Mitä on työssäoppiminen?

Työssäoppimisen käsite on mahdollista ymmärtää monella tavalla. Työssäoppiminen voi tarkoittaa sekä työelämässä toimivien henkilöiden työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista että opiskelijoiden koulutukseen liittyvää työssäoppimista (Tynjälä & Collin 2000). Tampereen yliopiston Varhaiskasvatuksen koulutuksessa opiskelijoiden työssäoppimisen käsitteellä tarkoitamme kokonaisvaltaista, tavoitteellista, ohjattua, dokumentoitua ja arvioitua osallistumisprosessia varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. Lave & Wenger, 1991).

Lähtökohtana työssäoppimiselle on käsitys, että tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä tapahtumia, vaan ne ovat saman prosessin eri vaiheita. Työssäoppimista ei ymmärretä pelkästään siten, että teoriaopiskelua seuraa tiedon käytäntöön soveltaminen, vaan työssäoppimisprosessi nähdään teorian ja käytännön vuorovaikutukseksi. Ajatuksen taustalla on tunnistettavissa yhtymäkohtia Deweyn (1929/1999) käsitykseen tiedon ja toiminnan suhteesta, jolloin teoriaa ja käytäntöä ei jyrkästi eroteta toisistaan. (ks. Collin & Tynjälä, 2002; Dewey, 1929/1999, Tynjälä & Collin, 2000; Uusitalo, 2001.)

Työssäoppimisen käsitteen sisältöä suhteessa perinteiseen harjoittelun käsitteeseen voidaan jäsentää tiettyjen ulottuvuuksien avulla. Työssäoppiminen painottaa opiskelijan ulkoapäin ohjautuvuuden sijaan itseohjautuvuutta ja vuorovaikutteisuutta. Tavoitteiden asettamisen lähtökohtina toimivat opetussuunnitelmassa ilmaistujen opintojakson tavoitteiden lisäksi opiskelijan omat tavoitteet sekä työssäoppimispaikan tavoitteet. Työssäoppimisen taustalla voidaan tunnistaa perinteisen mallioppimisen sijaan sosiaalisen konstruktivismiin ja kokemuksellisen oppimisen piirteitä. Oppimisen lähteinä ovat teoria, oppimistehtävät, työympäristö välineinen opiskelijan kokemukset ja ohjauskeskustelut. Työssäoppimisen menetelminä ovat toiminta työyhteisössä, refleктоiva havainnointi, keskustelut, tiimityöskentely ja oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Ohjaus ja arviointi kohdistuvat opiskelijan ulkoisen toiminnan lisäksi opiskelijan motivaatioon, kykyyn asettaa tavoitteita, havainnoida ja suunnitella sekä vuorovaikutus- ja reflektiotaitoihin. (Uusitalo, 2001.)

### **Työssäoppiminen asiantuntijuuden kehittämisessä**

Työssäoppimisen päämääränä on asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen (Tynjälä & Collin, 2000). Asiantuntijuuden käsitteen määrittelyt ilmentävät aina tulkintaa asiantuntijuuden nykyhetken luonteesta ja tulevaisuuden haasteista. Asiantuntijuutta voidaan jäsentää esimerkiksi kognitiivisen psykologian ja kognitiotieteen lähtökohdista tiedonhankintana ja käsittelynä, tilannesidonnaisen kognition lähtökohdista kulttuuriin osallistumisena tai asiantuntijuuden dynaamisesta kehitymisprosessia painottavana uuden tiedon luomisena (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002, 453). Tiedonhankintanäkökulmassa käsitys tiedosta välittyy valmiina totuutena, jonka opiskelija omaksuu. Tiedonhankintanäkökulmaa voidaan perustella kulttuuritiedon näkökulmasta, jota ihminen tarvitsee, kun hän rakentaa uutta tietoa aikaisemman tiedon ja saavutusten varaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.) Tiedonhankintanäkökulmassa välittyy kuitenkin yksilökeskeinen kuva asiantuntijuudesta. Tietorakenteet ja toimintaympäristö otetaan staattisina ja annettuina, vaikka ne ovat jatkuvan muutoksen alaisia.

Tilannesidonnaiseen kognitioon pohjautuvassa näkökulmassa oppimista ja asiantuntijuuden muodostumista tarkastellaan käytäntöyhteisön toimintoihin osallistumisena. Oppiminen on yhteisöön kasvamisen ja sosiaalistumisen prosessi, jolloin yksilö omaksuu yhteisön käytäntöjä, uskomuksia, normeja ja arvoja. Osallistumisessa tapahtuu myös yksilön identiteetin kehitystä ja uudelleen rakentumista. (Wenger, 2003.) Osallistumisnäkökulmalla on omat rajoituksensa. Näkökulmassa painottuvat sosiaaliset tilanteet, jaetut käytännöt ja käytännön taidot käsitteellisen tiedon ja ymmärryksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Lisäksi osallistumisnäkökulma saattaa olla pikemminkin vallitsevia käytäntöjä toistava kuin uudistava. Kuitenkin asiantuntijat tarvitsevat monipuolisia

teoreettisia ajattelun välineitä, jotta he voisivat kohdata ja ymmärtää muuttuvia tilanteita. (Hakkarainen ym., 2004; Hakkarainen ym., 2002; Wenger, 2003.)

Tiedon luomisen näkökulmasta asiantuntijuutta tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisena (Tynjälä, 2006, 101). Tiedon luomisvertauskuva kohdistuu tiedon tarkoitukselliseen luomiseen ja vastaavien sosiaalisten käytäntöjen kehittämiseen (Hakkarainen ym. 2004, 20). Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus nähdään yhteisöllisenä ja dynaamisena ilmiönä, mikä tarkoittaa sitä, että tunnistetaan varhaiskasvatuksen asiantuntijatyön muutokset sekä uudet osaamis- ja kehittämistarpeet. Asiantuntijuus on myös jatkuvaa ongelmanratkaisutoimintaa. Varhaiskasvatuksen ymmärtäminen yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja pedagogisena ilmiönä edellyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijalta yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ehtojen sekä niiden muutosten tulkintaa. Tällöin ei enää riitä, että opiskelija osaa soveltaa hankkimaansa tietoa tai sopeutua työelämän nykyhetken käytäntöihin. Jo työssäoppimisen aikana tarvitaan toimintakulttuurin analyysiä, uuden tiedon luomista ja uusien käytäntöjen kehittämistä. (Karila & Nummenmaa, 2002, 21–22; Tynjälä & Collin, 2000.)

### **Miten työssäoppimista toteutetaan?**

Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksessa on kolme tavoitteeltaan erilaista työssäoppimisen jaksoa. Työssäoppimisen tavoitteet kehittyvät ensimmäisen vuoden tutustumisjaksosta kohti kolmannen opiskeluvuoden kokonaisvaltaisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumista. Opiskelijan työssäoppimista päiväkodissa ohjaa päiväkodin lastentarhanopettaja, mentor ja yliopiston opettaja, tuutor.

Opiskelijoiden työssäoppimisen toteutuksen tunnuspiirteinä ovat kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus, tilanteeseen sidottu toiminta sekä yhteisöllisyys. Työssäoppimisen näkeminen kontekstuaalisena prosessina merkitsee muun muassa sitä, että jokaisen työssäoppimisjakson alussa opiskelijat analysoivat työpaikkaa oppimisympäristönä (ks. Mäkeläinen, 2000; Pasanen 2004). Työssäoppimisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että toimintaympäristön tavoitteet ovat samansuuntaiset koulutuksen ja opiskelijoiden tavoitteiden kanssa (Tynjälä & Collin, 2000).

Yksilöllisen tiedonmuodostusprosessin lisäksi työssäoppimisessa korostuu yhteisöllisyys. Tällöin tieto ymmärretään sosiaalisesti rakentuvana merkityksenantona ja tulkin-tana. Työssä opitaan tietojen ja taitojen lisäksi myös kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia. (Nummenmaa ym., 2002; Tynjälä & Collin, 2000.) Työssäoppimiseen liittyvä kokemus tuottaa myös hiljaista tietoa (Nonaka & Takeuchi, 1995) ja sisältää yksilön näkökulman lisäksi yhdessä tapahtuvaa pohtimista ja ongelmanratkaisua (Tynjälä & Collin,

2000). Työssäoppimisen näkeminen tilanteeseen sidottuna toimintana sisältää myös eettisen näkökulman. Varhaiskasvatuksen asiantuntijalta vaaditaan vahvaa eettistä orientaatiota, koska hän tekee jatkuvasti valintoja ja kantaa vastuuta monimutkaisissa ja nopeasti muuttuvissa työtilanteissa.

Opiskelijoiden työssäoppimisprosessi voidaan jäsentää kuvion 1 mukaisesti kolmeen eri vaiheeseen: valmistautuminen työssäoppimiseen, työssäoppiminen sekä työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen.

Valmistautuminen työssäoppimiseen	Työssäoppiminen	Työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>-työssäoppimispaikkojen valinta</li> <li>-sähköposti mentorille (kutsu ja työssäoppimisen opas)</li> <li>-opiskelijan, mentorin ja tuutorin tapaaminen yliopistolla, perehdytys ja työssäoppimisen sopimus (jakson, opiskelijan ja työssäoppimispaikan tavoitteet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-työssäoppimisympäristön analyysitehtävä (asiakirjat ja toimintakulttuuri)</li> <li>-työskentely työssäoppimispaikassa (tiedonhankinta, pedagoginen päiväkirja, oppimistehtävät)</li> <li>-mentorin ohjaus</li> <li>-välireflektio (opiskelijaryhmä ja tuutor)</li> <li>-ohjauskäynti päiväkodissa (opiskelija, mentor, tuutor)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-arviointikeskustelut ja kirjalliset arvioinnit (opiskelijan itsearviointi, mentorin ja tuutorin arvioinnit)</li> <li>-pedagoginen päiväkirja</li> <li>-loppurefleksio pienryhmässä (työssäoppimisjakson kokemusten reflektointi yhdistyneenä opintojakson kirjallisuuteen)</li> <li>-kirjallinen raportointi</li> <li>-opiskelijan ja tuutorin palautekeskustelu</li> <li>-työssäoppimisjärjestelmän arviointi</li> </ul>

KUVIO 1 Työssäoppimisen prosessi

Työssäoppimisen tuutorit ja mentorit, opiskelijatoverit, koulutus- ja työssäoppimisen yhteisö ja yhteiskunnallinen todellisuus muodostavat työssäoppimisen kontekstin. Opiskelijoiden työssäoppimisessa on kyse eri instituutioiden ja toimintajärjestelmien näkökulmien ja merkitysten kohtaamisesta, joka tarkoittaa opiskelijoidemme työssäoppimisjaksoilla varhaiskasvatuksen instituutiota ja yliopistoinstituutiota (ks. Pasanen, 2004). Keskeiseksi kysymykseksi työssäoppimisen näkökulmasta nousee se, millaista vuorovaikutus ja yhteinen toiminta ovat näiden toimintajärjestelmien rajavyöhykkeellä.

## Rajavyöhyketoiminta

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys kiinnittyy rajavyöhyketoimintaan. Työssäopimisen toteutuksessa kohtaavat kaksi toimintajärjestelmää: päiväkodin ja yliopiston toimintajärjestelmät. Näiden toimintajärjestelmien välistä aluetta voidaan kutsua rajavyöhykkeeksi ja siinä kohtaamista rajavyöhyketoiminnaksi. Kuviossa 2 on havainnollistettu päiväkodin ja yliopiston toimintajärjestelmien rajavyöhykettä.



KUVIO 2 Päiväkodin ja yliopiston toimintajärjestelmien rajavyöhyke

Rajavyöhyketoiminnassa toteutuvat moniääniset merkitysneuvottelut, jolloin ilmiöille löydetään uusia merkityksiä. Rajavyöhyketoiminta tuottaa yhteistä, uudenlaista ymmärrystä sekä luovia, innovatiivisia ratkaisuja. (Carlile, 2004; Edwards, 2011.) Rajavyöhyketoiminta tarjoaa organisaatiolle ja toimijoille mahdollisuuden tiedostaa omat vahvuutensa ja tunnistaa identiteettinsä sekä hyödyntää yhteisössä käytävissä olevia resursseja (Santos & Eisenhart, 2005).

Toimijoiden erilaisuus, keskinäinen riippuvuus ja halu uudistua luovat edellytyksiä rajavyöhyketoiminnalle. Toimijoiden erilaisuutta on esimerkiksi kokemuksen määrä, tapa ratkaista ongelmia sekä eriytynyt asiantuntijuus. Rajavyöhyketoiminnassa toimijoiden keskinäinen riippuvuus on tärkeää. Keskinäistä riippuvuutta edistää yhteinen tavoite, jota olisi vaikea saavuttaa ilman toisten toimijoiden asiantuntijuutta. Lisäksi toimijoiden halu ja rohkeus uudistua on rajavyöhyketoiminnassa merkityksellistä, jolloin tietoa tuotetaan ja otetaan vastaan avoimesti. (Carlile, 2004; Edwards, 2011.)

Edwards (2011) tuo esille, että yhteisen tiedon muodostumiseksi rajavyöhyketoiminnassa on merkityksellistä työskentelyn tarkoituksen kirkastaminen, toimijoiden asiantuntijuuden alueiden ymmärtäminen ja arvostaminen, vastuun kantaminen sekä riskin



ottaminen. Lisäksi yhteisen tiedon muodostumista edistävät käytännön kokemuksista oppiminen sekä tiedon jakamisen ja luomisen käytäntöjen kehittäminen.

Yhteinen toiminta rajavyöhykkeellä mahdollistaa tiedon liikkumisen eri toimijoiden kesken, jolloin tietoa siirretään, tulkitaan ja luodaan. Uuden tiedon muodostuminen edellyttää tiedon tuottamista, jakamista ja vastaanottamista. Jotta tiedon muodostuminen olisi tehokasta rajavyöhykkeellä, toimijoiden yhteinen, yleinen tieto ja erikoistunut tieto tulee tunnistaa ja asiantuntijoiden erikoistunut tieto tulee hyödyntää. (Carlile, 2004; Edwards, 2011.)

Rajavyöhyketoimintaan liittyy monia haasteita. Asiantuntijat joutuvat sietämään epävarmuutta, koska aina ei ole mahdollista löytää yhteistä ratkaisua ja neuvottelu vie paljon aikaa. (Carlile, 2004; Edwards, 2011.) Vuorovaikutuksessa rajavyöhykkeellä voi tulla esille voimakkaita omaan ammatilliseen identiteettiin ja osaamiseen liittyviä tunteita, jotka ehkäisevät yhteisen tiedon syntymistä. Toisten toimijoiden asiantuntijuuden alueille meneminen, kuten neuvominen, voidaan kokea loukkaavana. (Edwards, 2011). Kerosuo (2003) onkin tuonut esille, että rajavyöhykkeet saattavat olla epämukavia alueita. Juntunen (2010) on tutkimuksessaan joutunut toteamaan, että kehittämisen kohteena olleen uuden työssäoppimistehtävän liittäminen sosionomiopiskelijoiden työssäoppimiseen ei onnistunut.

Rajavyöhyketoimintaan on perehdytty koulutuksellisten kontekstien lisäksi myös muiden organisaatioiden ja verkostojen toiminnassa. Rajavyöhyketoimintaa on tutkittu muun muassa terveydenhuollon (Engeström, 2004), lastensuojelun (Edwards, 2011), sekä autoteollisuuden (Carlile, 2004) toimintaympäristöissä. Nämä tutkimukset osoittavat, että toiminta eri organisaatioiden rajavyöhykkeellä on hyödyllistä ja sen kautta on mahdollista luoda kokonaan uusia innovaatioita.

Eri toimijaosapuolten kohtaamispaikkoja kutsutaan rajanylityspaikoiksi. Rajanylitys voi olla yhden ihmisen suorittama, yksisuuntainen ja tilapäinen rajan yli kulkeminen. Yhteisen kehittämisen kontekstissa rajanylitys on vastavuoroista, jolloin myös rajan toisella puolella oleva toimija osallistuu teoillaan rajan ylittämiseen. (Lambert, 1999; 2003.)

## **Päiväkodin ja yliopiston toimintajärjestelmien kohtaaminen**

Päiväkodilla ja yliopistolla on omat institutionaaliset toimintajärjestelmät. Organisaatioiden rajavyöhykkeelle muodostuu yhteinen työssäoppimisen toteutukseen liittyvä toimintajärjestelmänsä.

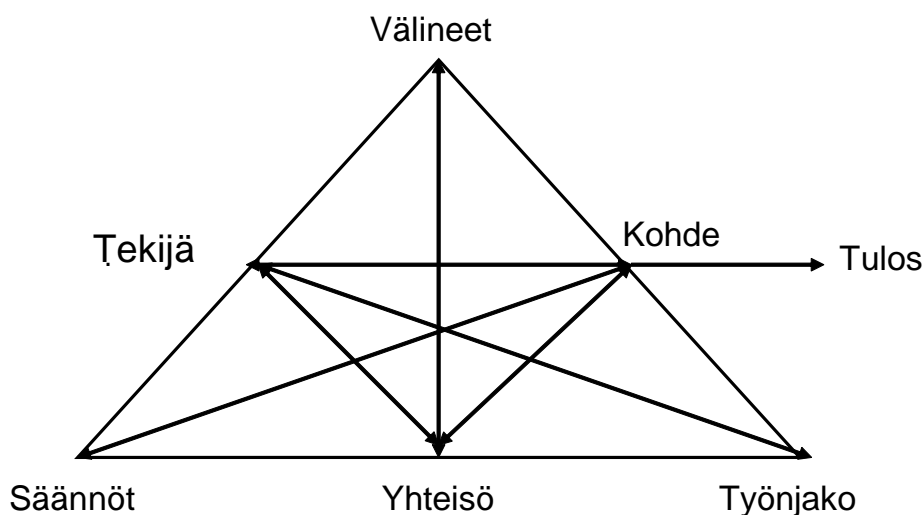


Työssäoppimisen kontekstissa yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä on mahdollisuus nähdä historiallisesti ja kulttuurisesti syntyneitä toimintajärjestelmän osatekijöitä, joita ovat säännöt, työnjako, yhteisö ja välineet. *Säännöt* ovat kirjoittamattomia ja kirjoitettuja ohjeita. Ne säätelevät toimintaa sekä yhteisön ulkopuolelta että sisältä. Näitä sääntöjä ovat esimerkiksi varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö ja eritasoiset varhaiskasvatussuunnitelmat, yliopiston opetussuunnitelmat ja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen suunnitelmat, työssäoppimisen opas, aikataulut ja toimintakäytännöt. *Työnjako* tulee esille määriteltäessä mentorin, tutorin ja opiskelijan tehtäviä sekä tehtäessä laajempia yhteistyösopimuksia. Työnjaon määrittelee toimijan oma organisaatio ja sen perustehtävä. Työnjako tulee näkyväksi erilaisina vastuina, esimerkiksi allekirjoitettaessa työssäoppimisen sopimuksia. Tällöin myös sovitaan jokaisen toimijan positio (ks. Konkola, 2003).

*Yhteisöjä* ovat tässä tutkimuksessa päiväkodit, yliopisto ja opiskelijaryhmä. Yhteisö muodostuu samaa kohdetta käsittelevästä työyhteisöstä. Yhteisön merkitys tulee esille, kun mietitään keitä henkilöitä ja tahoja yhteistyö koskettaa. (Engeström, 1987; 2004.) Lisäksi yhteisön osuus ilmenee sen jäsenten erilaisina odotuksina, näkökulmina ja ehdotuksina, joita voidaan käsitellä rajanylityspaikoissa (Konkola, 2003).

Työssäoppimisen toimijat eli opiskelijat, mentorit ja tuutorit käyttävät työssäoppimisen prosessiin liittyviä kulttuurisesti kehittyneitä *välineitä*. Toimintajärjestelmän välineiden avulla ylitetään rajoja ja ne auttavat yhteisen kohteen löytämistä. Välineet voidaan ymmärtää eritasoisina: ideologia-, metodi- ja operaatiotasoisina välineinä. Varhaiskasvatustyössä ideologiset välineet ovat työtä ohjaavia käsitteellisiä malleja, joiden perustana ovat tiede ja arvot. Työssäoppimisen kontekstissa ideologisia välineitä ovat esimerkiksi käsitykset lapsesta, lapsuudesta, tiedosta ja oppimisesta. Metoditasoiset välineet tarkoittavat tietoa siitä, miten kohdetta käsitellään. Työssäoppimisen yhteydessä näitä malleja ovat keinot ja toimenpiteet, joilla pyritään oppimisen edistämiseen. Operaatiotasoisia välineitä ovat teot ja toiminta, kuten esimerkiksi työntekijöiden puhe sekä suunnitelmien operationalisointi työssäoppimisen kontekstissa. Näitä välineitä ovat esimerkiksi työssäoppimisen jakson ohjeistukset, Moodle-oppimisympäristö, oppimistehtävät, työssäoppimisen sopimus sekä arviointi- ja palautelomakkeet. (Engeström, 1987; Juntunen, 2010; Konkola, 2013.)

Toimintajärjestelmän osatekijät määrittävät, ketkä voivat olla tekijöinä työssäoppimisen prosessin toteuttamisessa. Työssäoppimisen rajavyöhykkeelle muodostuvan toimintajärjestelmän yhteinen toiminnan kohde on opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös mahdollisina ”alakohteina” mentorin ja tuutorin oppimista työssäoppimisen prosessissa. (Engeström, 2004.) Kuviossa 3 on kuvattu yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeelle rakentuva toimintajärjestelmä.



KUVIO 3 Yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeelle rakentuva toimintajärjestelmä

Engeströmin (1987) mukaan toimintajärjestelmään liittyvät *ristiriidat* ovat toiminnan kehityksen lähtökohtana ja edistäjänä. Ristiriitoja voidaan jakaa neljään eriasteiseen ristiriitaan. Ensimmäisen asteen ristiriita tulee esille yhden toimintajärjestelmän osatekijän sisäisenä jännitteenä. Ristiriita aiheuttaa jännitettä toimintajärjestelmässä, mutta niitä ei koeta kriiseinä. Toisen asteen ristiriita voi syntyä eri osatekijöiden välillä, jos jokin osatekijä muuttuu muiden jäädessä ennalleen tai toimintajärjestelmään tuodaan uusia aineksia ulkoapäin. Tämä voidaan kokea kriisinä. Kolmannen asteen ristiriidassa on kyse jännitteestä uuden ja vanhan toimintatavan kesken. Aiemmasta käytännöstä ei luovuta ja syntyy vastakkainasettelu uutta toimintatapaa vastaan. Neljännen asteen ristiriita syntyy, kun vakiintuvan uuden toimintatavan ja yhden tai useamman naapuritoiminnan välille syntyy jännite. Jotta ristiriidat voidaan ylittää, tulee luoda yhteisöllisesti uusia välineitä ja toiminnan uusia kulttuurisia muotoja.

## Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

Tutkimustehtävänä on selvittää yliopiston ja päiväkodin rajavyöhyketoiminnan toteutumista lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimisen aikana. Rajavyöhykkeen jäsentämisessä hyödynnetään Engeströmin (1987; 2004) toimintajärjestelmän osatekijöiden kuvausta. Yksityiskohtaisemmiksi tutkimuskysymyksiksi muodostettiin seuraavat kysymykset:

1. Miten toimintajärjestelmän osatekijät ilmenevät yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä?
2. Miten rajavyöhyketoiminta toteutuu yliopiston ja päiväkodin kohtaamisessa?
3. Millaisia ristiriitoja on havaittavissa yliopiston ja päiväkodin rajavyöhyketoiminnassa?
4. Millaisia kehittämiskohteita on havaittavissa yliopiston ja päiväkodin rajavyöhyketoiminnassa?

Tutkimuksen laadullinen tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluin 2. vuosikursin työssäoppimisen jaksoa suorittavilta lastentarhanopettajaopiskelijoilta (n=19), päiväkodin mentor-lastentarhanopettajilta (n=19) ja yliopiston tuutor-opettajilta (n=4) vuoden 2014 aikana. Aineistoa on täydennetty kuntien varhaiskasvatuksen vastuhenkilöistä, opiskelijoista ja opettajista koostuvan ohjausryhmän (12 osallistujaa) focus group -haastattelulla, sekä opiskelijoiden kirjoitelmilla (n=7). Haastatteluiden teemat on jäsennetty rajavyöhyketoimintaa ja organisaation toimintajärjestelmän osatekijöitä soveltaen.

Haastatteluiden teemat olivat kaikille tutkimukseen osallistuneille ryhmille samat. Kokemuksia työssäoppimisen toimintajärjestelmästä selvitettiin kysymyksillä työssäoppimisen lomakkeista, oppimistehtävistä ja opintojaksokuvauksista (välineet). Lisäksi eri ryhmiltä kysyttiin kokemuksia toimintakäytännöistä (säännöt ja työjako), opiskelijan asemasta yhteisössä (yhteisö) sekä omasta että opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisestä (kohde, rajavyöhyketoiminta). Kokemuksia rajavyöhyketoiminnasta kartoitettiin kysymällä, millaisia eri toimintajärjestelmien kohtaamistilanteita opiskelijan työssäoppimisen ohjaamiseen liittyy. Haastattelun viimeisenä teemana olivat työssäoppimisen mahdolliset kehittämiskohteet. Focus group -haastattelussa arvioitiin koko Varhaiskasvatuksen kumppanuushankkeen toimintaa ja kokemukset työssäoppimisesta olivat osaa tätä keskustelua. Kirjoitelman aiheena oli oppiminen opiskelijan kokemana työssäoppimisen aikana.

Kvalitatiivinen tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Ensimmäisenä analyysin vaiheena oli tutkimusteemoihin liittyvien ilmaisujen pelkistäminen. Analyysiyksikkönä oli ajatuksellinen kokonaisuus. Toisena vaiheena analyysiyksiköt ryhmiteltiin sisällöllisten merkitysten perusteella yhteneviin kategorioihin. Huomio kiinnitettiin ilmaisujen samanlaisuuksiin tai eroavaisuuksiin. Abstrahointivaiheessa teoria toimi analyysin apuna siten, että analyysia ohjasivat valmis käsitteistö ja ilmiöstä tiedetyt asiat. Näitä käsitteellisiä lähtökohtia olivat toimintajärjestelmän osatekijät sekä rajavyöhyketoiminta. Analyysi ei ollut kuitenkaan valmiin teorian testaamista, vaan analyysi rakentui aineiston ehdoilla. (Tuomi & Sarajarvi, 2009.)

## **Kohtaamisia yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä**

Tulososassa kuvaamme toimintajärjestelmän osien ilmenemisen yliopiston ja päiväkodin yhteisellä rajavyöhykkeellä. Lisäksi käsittelemme rajavyöhyketoiminnan toteutumista yliopiston ja päiväkodin kohtaamisessa. Erityisesti tarkastelemme tiedon siirtoa, tulkintaa ja uuden tiedon luomista työssäoppimisen aikana. Lopuksi tuomme esille rajavyöhyketoiminnassa ilmeneviä ristiriitoja ja kehittämiskohteita.

### **Toimintajärjestelmän osatekijöiden ilmeneminen yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä**

Tässä tulosluvussa tarkastelemme päiväkodin ja yliopiston rajavyöhykkeellä ilmeneviä toimintajärjestelmän osatekijöitä. Näitä osatekijöitä ovat säännöt, työnjako, yhteisö ja välineet ja toiminnan kohde.

#### ***Säännöt toimintajärjestelmän rajavyöhykkeellä***

Analyysin perusteella oli mahdollista havaita, että yliopiston ja päiväkodin yhteinen toiminta sisältää runsaasti erilaisia organisaatioiden toimintaan liittyviä *sääntöjä*. Opiskelijat kokivat selkeät toimintakäytännöt, työntekijöiden mallin sekä sääntöjen olemassaolon turvallisina ja oppimista edistävinä. Mentorit toivat esille, että päiväkodin toimintakäytännöt ja aikataulut antavat opiskelijan työskentelylle raamit. Tuutoreiden kokemuksen mukaan työssäoppimisessa pyritään noudattamaan päiväkodin käytäntöjä ja aikatauluja. Lisäksi tuutorit kertoivat, että työssäoppimisen ohjeet ovat tarkentuneet.

Opiskelijat kokivat joustavuuden toimintakäytännöissä myönteisenä. Sen sijaan kiireiset aikataulut ja lapsiryhmän toiminnan joustamattomat, valmiiksi sovitut suunnitelmat mainittiin oppimisen esteinä. Opiskelijat kokivat myös, että yliopistolla käytetyissä ja päiväkodilla toteutettavissa suunnittelukäytännöissä oli eroja. Työssäoppimisen oppaassa ohjeistetaan opiskelijaa näyttämään opiskelijan ohjauksen suunnitelmat päiväkotien mentorille, mutta mentorit eivät opiskelijoiden tulkinnan mukaan kuitenkaan välttämättä ole niistä kiinnostuneita.

#### ***Työnjako toimijoiden kokemana***

Opiskelijat, mentorit ja tuutorit näyttivät olevan tietoisia omasta tehtävästään rajavyöhykkeellä. Opiskelijat korostivat sitä, että heidän perustehtävänsä oli olla oppimassa. Mentorien asiantuntijuutena näyttäytyivät lasten, lapsiryhmän ja päiväkodin toimintakäytäntöjen tunteminen ja tämän osaamisen välittäminen opiskelijalle. Mentorit kokivat omaavansa myös kokemustietoa lapsiryhmän toiminnan historiasta. Tuutorit kuvasivat

omaa rooliansa koko työssäoppimisen prosessin suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen liittyväksi. Lisäksi tuutorit toivat esille tehtävänsä ohjata opiskelijaa teorian ja käytännön yhdistämiseen ja opitun käsitteellistämiseen. Opiskelijoiden, mentoreiden ja tuutoreiden toimintaa näytti siis ohjaavan oman toimintajärjestelmän mukainen työnjako.

*Itse koin vapauttavaksi olla opiskelijana työpaikassa, koska sain tarkkailla lapsia ja omaa toimintaa eikä tarvinnut kantaa vastuuta päivän kulusta."*

Opiskelija 2

*"Toisi esille yhteyksiä asioiden välillä, tää teoretisointi, tietynlainen käsitteellistäminen"*

Tuutor 4

### **Työssäoppimisen yhteisöt**

Analyysistä ilmenee, että työssäoppimisen aikana muodostuu erilaisia yhteisöjä, joissa opiskelija, mentor ja tuutor ovat osallisina. Toimintajärjestelmän rajavyöhykkeellä ei aineiston perusteella ole tunnistettavissa organisaatioiden yhteistä yhteisöä. Päiväkodin työyhteisö on mentorin ensisijainen yhteisö ja opiskelijan oppimisympäristö, jossa tuutor käy ohjauskäynnillä. Opiskelijaryhmä on opiskelijan ensisijainen yhteisö, jossa myös tuutor ja mentor ovat osallisena. Yliopiston työyhteisö on tuutorin ensisijainen yhteisö.

Opiskelijoiden pienryhmätoiminnan osalta opiskelijat odottivat ajatusten ja kokemusten vaihtoa. Työyhteisöltä opiskelijat odottivat positiivista suhtautumista opiskelijaan ja ymmärrystä siitä, että opiskelija ei vielä osaa kaikkea. Opiskelijat, mentorit ja tuutorit odottivat työyhteisön taholta avoimuutta ja opiskelijan hyväksyntää yhteisön jäseneksi. Lisäksi opiskelijat, mentorit ja tuutorit odottivat, että työssäoppimisen kautta olisi mahdollista ymmärtää lastentarhanopettajan työnkuvaa ja vahvistaa tulevaa ammatti-identiteettiä.

Opiskelijoilla, mentoreilla ja tutoreille oli yhteinen kokemus siitä, että opiskelijan asema työyhteisössä riippuu opiskelijasta itsestään. Osa opiskelijoista koki, että he olivat työyhteisön jäseniä ja saivat sopivasti vastuuta. Tämä mainittiin oppimista edistäväksi tekijäksi. Lisäksi mentorit ja opiskelijat totesivat opiskelijoiden pääsevän pääsääntöisesti työyhteisön jäseniksi, joskin pienessä päiväkodissa työyhteisön jäsenyys mahdollistui helpommin. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan monien opiskelijoiden yhtäaikainen läsnäolo päiväkodissa aiheutti sen, että heihin ei kiinnitetty huomiota. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että opiskelijaa ei puhuteltu nimellä. Sisäänpäin kääntyneen, ongelmallisen ja autoritaarisesti johdetun työyhteisön opiskelijat kokivat ehkäisevän opiskelijan oppimista. Opiskelijat kuvasivat, että työyhteisössä ei ollut aina riittävästi tietoa opiskelijan positiosta ja tehtävistä. Lisäksi vaarana koettiin, että opiskelija liukuu työntekijän

rooliin. Opiskelijat korostivat mentorin merkitystä yhteisöön sopeutumisessa ja sitä että parhaimmillaan koko työyhteisö osallistuu opiskelijan ohjaukseen.

*"Opiskelijana minut otettiin vastaan hyvin. Kaikkiin kysymyksiin sain vastauksen ja pääsin mukaan myös päiväkodin palavereihin. Ilmeisesti kuitenkin koko ryhmäni aikuiset eivät olleet tietoisia esimerkiksi työ- ja suunnitteluajasta päiväkodilla. Tämä aiheutti heidän keskuudessaan puhetta"*

Opiskelija 4

### ***Välineet päiväkodin ja yliopiston rajavyöhykkeellä***

Lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimisen yhteydessä tutkimusaineiston analyysin perusteella havaittiin *ideologisina välineinä* muun muassa käsitykset lapsesta ja lapsuudesta, oppimisesta ja tiedosta sekä asiantuntijuuden luonteesta. Yliopistoa ja päiväkotia näytti yhdistävän yhteinen varhaiskasvatuksen orientaatio. Yksilöllisiä eroja on kuitenkin tunnistettavissa. Esimerkiksi eri kasvattajasukupolvilla on havaittavissa erilaisia käsityksiä siitä, mitä lapsilta odotetaan tai millainen on opiskelijan ja mentorin suhde.

*"Asenne on varmaan vähän erilainen ku itsellä, että kun itsellä on asenne, et ku ne ei vaan lähtis oikeen riehaantumaan, ni hänellä on asenne, että ei sillä ole niin väliä"*

Mentor 4

*Metodisista välineistä* opiskelijat, mentorit ja tuutorit nostivat keskeisesti ohjauksen. Opiskelijat toivovat mentoreilta ja tuutoreilta erilaista ohjausta. Mentoreilta opiskelijat odottavat keskustelua, perusteltuja vastauksia kysymyksiin, rakentavaa ja kannustavaa palautetta sekä opiskelijan toimintaan liittyviä kehittämisehdotuksia. Tuutorilta opiskelijat odottivat tarvittaessa taustatukea ongelmatilanteisiin, selkeitä ohjeita sekä palautetta oppimistehtävistä ja suunnitelmista. Mentorit pitivät mallin antamista hyvästä varhaiskasvatustyöstä tärkeänä tuutoreiden korostaessa reflektoinnin merkitystä työssäoppimisen prosessin aikana.

Työssäoppimisessa oli analyysin pohjalta tunnistettavissa paljon *operationaalisia* välineitä. Tuutorit luonnehtivat opintojakson kuvausta toimintaa ohjaavaksi kartaksi. Opiskelijat, mentorit ja tuutorit kokivat työssäoppimisen opintojakson kuvauksen jäsentävänä ja riittävänä täsmällisenä ohjeena työssäoppimisen tavoitteiden, sisältöjen ja käytäntöjen osalta.

*"Opintojaksokuvauslomake antaa hyvät ohjeet työssäoppimisjaksolle ja siihen liittyville tehtäville. Itse tarkistin työssäoppimisen aikana monesti mitä opintojaksokuvauslomakkeessa sanottiin työssäoppimisen sisällöistä ja tavoitteista."*

Opiskelija 2

Opiskelijat, mentorit ja tuutorit kokivat, että tehtävälomakkeet ohjaavat opiskelijan ajattelua työssäoppimisen jakson tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeisiin kohteisiin. Lisäksi mentorit mainitsivat, että päiväkotien erilaisuudesta huolimatta tehtävät ohjasivat opiskelijaa kiinnittämään huomiota samoihin ilmiöihin. Lähes kaikkien toimijoiden yhteinen kokemus lomakkeista oli hyödyllisyyden lisäksi kuitenkin se, että lomakkeita oli paljon ja ne olivat työllistäviä. Mentorit korostivat, että lomakkeet eivät saa olla itse tarkoitus työssäoppimisessa.

Opiskelijat, mentorit ja tuutorit kokivat päiväkotien perehdytyskansioiden hyödyllisinä. Mentorit pitivät opiskelijoiden tekemiä oppimisympäristön kuvauksia heidän omaakin ajatteluaan herättävinä. Mentorit mainitsivat, että työympäristön kuvaus auttaa näkemään päiväkodin oppimisympäristön monelta kannalta ja pohtimaan sen toimivuutta. Opiskelijat ja tuutorit pitivät opintojakson kirjallisuutta tärkeänä välineenä teorian ja käytännön yhdistämiseksi.

Analyysin pohjalta oli tulkittavissa, että työssäoppimiseen liittyvien erilaisten välineiden avulla luotiin yhteistä ymmärrystä ja ylitettiin organisaatioiden rajoja. Näin pyrittiin varmistamaan työssäoppimisen kohteena olevaa opiskelijan asiantuntijuuden kehittämistä. Välineiden avulla mahdollistui myös mentorin ja tuutorin oppiminen.

### **Rajavyöhyketoiminta työssäoppimisen aikana**

Yliopiston ja päiväkodin kohtaamisessa opiskelijan työssäoppimisen aikana on aineiston analyysin perusteella löydettävissä rajavyöhyketoiminnalle ominaisia piirteitä. Organisaatioilla on oma perustehtävänsä ja oma erikoistunut osaaminen. Päiväkodin ja yliopiston yhteisenä tietona voidaan pitää varhaiskasvatuksen yleistä tietoperustaa, kuten esimerkiksi lapsen kehitykseen, varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen kontekstiin, oppimiseen ja lapsuuteen liittyviä sisältöjä. Päiväkotien erikoistunutta osaamista on muun muassa varhaiskasvatuksen käytäntötieto sekä lasten, perheiden ja työyhteisön tuntemus. Yliopiston vahvuutena voidaan pitää tutkimusperustaisuutta sekä varhaiskasvatuksen teoreettisen tiedon välittämistä ja luomista.

*"Joissakin asioissa mentor tietää enemmän ja minulla on toisenlainen tietämys. On ihanaa kuunnella niiden mentoreiden puhetta, se on myös sitä, mitä oppii. Oppii niiden toisten positioista jotain"*

Tuutor 4



Konkreettisiksi rajanylitystilanteiksi haastateltavat mainitsivat mentoreille ja tuutoreille järjestetyn työssäoppimisen perehdytystilaisuuden ja opiskelijoiden välirefleksion yliopistolla, opiskelijan työssäoppimisjakson sekä tutorin ohjauksen päiväkodissa. Rajanylitystä kerrottiin tapahtuvan puhelimitse ja sähköpostilla eri toimijoiden kesken. Myös opiskelijan osallistuminen yliopiston teoriaopetukseen työssäoppimisen aikana koettiin rajanylitykseksi. Lisäksi mentor-koulutus tuotiin esille rajanylityksenä, vaikka se aikataulullisesti ei toteudukaan kokonaan työssäoppimisprosessin aikana.

Opiskelijoiden, mentoreiden ja tuutoreiden toiminnalle on tunnistettavissa yhteinen tavoite. Kaikki toimijat näkivät työssäoppimisen välttämättömänä opiskelijan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymiselle ja sitä kautta laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiselle.

Rajavyöhyketoiminnalle on ominaista *tiedon siirto, tulkinta ja uuden tiedon luominen*. (Carlile, 2004; Edwards, 2011). Opiskelijat, mentorit ja tuutorit korostivat havainnointia keskeisenä tiedonhankinnan tapana. Opiskelijat kertoivat havainnoivansa päiväkodin toimintakäytäntöjä, kuten päiväjärjestystä, työnjakoa ja vuorovaikutusta. Mentorit mainitsivat havainnoivansa opiskelijan toiminnassa mahdollisia ”uusia tuulia” koulutuksesta. Tuutorit kuvasivat havainnoivansa opiskelijan ohjauksen lisäksi päiväkodin käytäntöjä ja varhaiskasvatusympäristöä. Havainnointi voidaan tulkita pääosin tiedon siirtona eri toimijoiden kesken.

*”Oli hienoa nähdä erilaisia tapoja ohjata toimintaa ja tutustua uuteen ryhmään.”*

Opiskelija 1

Toinen keskeinen tutkimusaineistosta esille nouseva tiedonhankintatapa oli kysyminen ja keskustelu. Opiskelijat korostivat helposti lähestyttävän mentorin merkitystä ja keskusteluja mentorin kanssa. Opiskelijat kokivat saavansa mentorilta kokemuksen mukanaan tuomaa viisautta sekä vastauksia omaa oppimista koskeviin kysymyksiinsä. Opiskelijoiden mukaan mentorit osasivat kertoa myös ryhmän lapsista ja perustella toimintakäytäntöjä opiskelijoille. Myös mentorit korostivat keskustelun merkitystä. Erityisesti he kokivat keskustelun opiskelijan ja tuutorin kanssa mahdollistavan uuden tutkimustiedon omaksumisen osaksi omaa ja työyhteisön työtä. Tutorit kertoivat saavansa keskustelun kautta niin ikään perusteluja ryhmän toiminnalle sekä tietoa opiskelijan oppimisesta.

*”Oppimista edistää myös kysely. Jos et kysy, eikä sinua neuvota, miten voit kokaan oppia?”*

Opiskelija 2, kirjoitelma

Reflektiivisyyden merkitys tuotiin esille, opiskelijoiden, mentoreiden ja tuutoreiden haastatteluissa. Opiskelijoilla oli mahdollisuus palata ohjauskokemuksiin sekä opiskelijaryhmän loppureflektiossa että kahdenkeskisessä keskustelussa tuutorin kanssa. Kokemuksia jäsennettiin tapaamisissa myös teoriakirjallisuuden avulla ja tätä kautta oli mahdollisuus uusien oivallusten syntymiseen.

Myös mentoreille reflektiiviset keskustelut herättivät ajatuksia ja innostivat heitä etsimään tietoa, keskustelemaan ja jakamaan uusia ajatuksia työyhteisössä sekä kehittämään tätä kautta lapsiryhmän toimintakäytäntöjä. Mentorit toivat esille tutkimukseen perustuvan varhaiskasvatuksen teoreettisen tiedon tarpeen työelämässä ja kokivat opiskelijan tuomat ajatukset tervetulleina.

*”Kyllähähän sitä aina opiskelijalta saa sellasta viimehetken tietoa, et mitkä asiat on ne mitä nyt tutkitaan.”*

Mentor 5

Tuutorille reflektiivinen ohjauskeskustelu näytti mahdollistavan niin ikään teoretiedon ja käytännössä tehtyjen havaintojen yhdistämisen.

*”Mä olen hirveen kiinnostunu oppimaan uusia päiväkotikäytäntöjä. Ohjauskeskustelussa he rupes puhumaan, et ku meillä on tällanen lasten vasujen sisällönanalyysi. Se oli mulle tämmönen, et mikä? Sit he selitti, miten he tekee päiväkodin arjessa tän ja saa tavoitteet ryhmän toiminnalle lapsen yksilöllisistä vasuista lähtien.”*

Tuutor 3

Reflektiiviset keskustelut mahdollistivat opiskelijan oppimisprosessin ja asiantuntijuuden jäsentymisen. Lisäksi näissä reflektioissa tarjoutui mahdollisuus tarkastella kriittisesti yliopiston opetussuunnitelmaa ja opetusta suhteessa työelämässä tarvittavaan asiantuntijuuteen.

### **Rajavyöhyketoiminnassa havaittavat ristiriidat**

Rajavyöhyketoiminnassa on tunnistettavissa toimintajärjestelmän osatekijöihin ja toimintaan liittyviä ristiriitoja. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimusaineistosta esille tulleita eriasteisia ristiriitoja.

Toimintajärjestelmän *osatekijöiden sisäisiä jännitteitä* on tunnistettavissa kaikissa osatekijöissä. Eniten ristiriitoja liittyi välineisiin. Osa mentoreista koki tehtävät ja lomakkeet toisarvoisiksi työssäoppimisen kannalta. Lisäksi opiskelijat kokivat työssäoppimisen tehtävät ylhäältä annettuina, jolloin niiden merkitystä oman oppimisen edistäjänä ei tiedostettu.

*"Kyllä se käytännön toiminta on kaikkein tärkeintä. Välillä tuntu, että niistä tehtävistä tuli niin paljon paineita, että lapset ja ohjaaminen jäi kaiken alle.."*

Opiskelija 5

Nähtävissä oli myös ristiriitoja toimintajärjestelmän *eri osatekijöiden välillä*. Ristiriitoja *sääntöjen ja työnjaon* välille näytti syntyvän esimerkiksi silloin, kun päiväkodissa oli valmiit suunnitelmat lapsiryhmän toiminnalle ja opiskelijan oletettiin kuitenkin suunnittelevan ja toteuttavan toimintaa opintojakson tavoitteiden mukaan. Lisäksi ristiriita sääntöjen ja työnjaon välillä esiintyi, kun mentorin tehtävänä oli ohjata opiskelijaa ohjauskeskusteluihin ja palautteihin, mutta päiväkodin toimintakäytännöt ja aikataulut olivat ohjaukselle esteinä. Edellä mainittujen toimintajärjestelmän osatekijöiden välille oli tunnistettavissa ristiriita, jos päiväkodin suunnittelukäytännöt poikkesivat yliopiston edellyttämistä suunnittelukäytännöistä.

Tutkimusaineiston analyysin pohjalta voitiin havaita, että ristiriita *väliseen, yhteisön ja työnjaon* kesken syntyi, jos eri sukupolvien käsitykset ja odotukset olivat erilaisia opiskelijan roolin suhteen. Organisaation osatekijöiden *kohde*, opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen, näytti olevan ristiriidassa useiden osatekijöiden kanssa. Ristiriita kohteen ja yhteisön välille syntyi, jos päiväkodin toimintakulttuuri ei mahdollista opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Merkittävä ristiriita *ideologisen väliseen* ja kohteen välille näytti syntyvän, jos mentor ei osoita oman ammatin arvostusta.

Ristiriitoja *uuden toimintatavan ja vanhan toimintatavan välillä* oli aineistossa tunnistettavissa työssäoppimisen ja harjoittelun käsitteiden ja toimintatapojen välillä. Sekä mentorit että opiskelijat toivat voimakkaasti esille, että työssäoppimisen jakso on liian lyhyt työyhteisön toimintakulttuurin omaksumiseen. Mallioppimisen, vallitsevien käytäntöjen toistamisen sijaan työssäoppimisessa on tavoitteena mahdollistaa opiskelijan oman asiantuntijuuden rakentuminen muuttuvissa tilanteissa. Kumppanuuspäiväkotiverkostohankkeen aikana työssäoppimispaikoiksi on tullut mukaan sellaisia päiväkoteja, joissa aikaisemmin on ollut vähän lastentarhanopettajaopiskelijoita. Näissä päiväkodeissa on uuden toiminnan myötä kiinnitetty huomio oman toiminnan ja käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun. Tämä nostettiin esille myös ohjausryhmässä.

*"Ja sitte paljon niinku haasteita, et kyllä meidän omassa ryhmässä kannattaa vähän mieltä, että miten meillä näissä päiväkodeissa nää asiat ja järjestelyt?"*

Työelämän edustaja, focus group -haastattelu

## Rajavyöhyketoiminnassa havaittavia kehittämiskohteita

Haastateltavat toivat esille joitain selkeitä *kehittämiskohteita*, jotka olivat syntyneet ristiriitojen perusteella. Opiskelijat, mentorit ja tuutorit kokivat, että työssäoppimisen ohjaajan olisi tärkeää osallistua mentor -koulutukseen sekä työssäoppimisen ennakkotapaamiseen. Kehittämiskohteeksi nousi myös opiskelijoiden perehdyttäminen lomakkeisiin siten, että he sitoutuisivat niihin ja kokisivat ne mielekkäiksi. Myös yliopiston ja päiväkodin tiiviimpää yhteistyötä toivottiin.

*Yliopiston ja päiväkodin yhteistyötä voisi lisätäkin.*

Opiskelija 8

Tiedon välitys toimijoiden kesken koettiin haasteelliseksi. Katkoksia ja väärinymmärryksiä tapahtui kaikkien toimijoiden välillä. Lisäksi opiskelijat saattoivat kokea sekä mentorin että tuutorin ohjauksen riittämättömäksi. Myös työssäoppimisen tavoitteet ja sisällöt voitiin nähdä epäoleellisiksi tai puutteellisiksi. Pyrkimys jatkuvaan toiminnan kehittämiseen oli kuitenkin tunnistettavissa sekä päiväkodeissa että yliopistolla.

## Pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin päiväkodin ja yliopiston rajavyöhykkeellä tapahtuvaa toimintaa opiskelijoiden työssäoppimisprosessin aikana. Tutkimuksen tuloksena kuvataan päiväkodin ja yliopiston rajavyöhykkeelle muodostuvaa toimintajärjestelmää opiskelijoiden, mentoreiden ja tuutoreiden kokemana. Tutkimuksen tuloksena on myös yhteisen toimintajärjestelmän ristiriitojen ja kehittämiskohteiden tarkastelu.

Päiväkodin ja yliopiston rajavyöhykkeellä oli tunnistettavissa yhteinen toimintajärjestelmä lähes kaikkien organisaation osatekijöiden kohdalla. Opiskelijat, mentorit ja tuutorit kokivat *säännöt* (esimerkiksi aikataulut ja toimintakäytännöt) turvallisina ja *työjako* toimijoiden kesken nähtiin selkeänä. Rajavyöhykkeellä oli havaittavissa eritasoisia *välineitä*. Ideologisista välineistä tuotiin esille erilaiset käsitykset lapsesta ja lapsuudesta ja metodisista välineistä ohjaus. Operationaalisia välineitä (esimerkiksi opintojakson kuvaus ja tehtävät) mainittiin runsaasti ja ne koettiin pääosin oppimista edistäviksi. Myös Balduzzi ja Lazzari (2015) ovat tutkimuksessaan todenneet, että välineet auttavat opiskelijoita analysoimaan kasvatuksen käytäntöjä esiopetuksessa. Operationaaliset välineet koettiin myös kuormittaviksi. Työssäoppimisen kontekstissa toimintajärjestelmän toiminnan ensisijaisena *kohtena* on opiskelijan asiantuntemuksen kehittyminen. Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta työssäoppimista pidettiin välttä-

mättömänä. Organisaatioiden yhteistä *yhteisöä* ei tulosten perusteella ollut havaittavissa (ks. Konkola, 2003).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että toiminnan kohteeksi muodostui opiskelijan asiantuntijuuden rakentumisen lisäksi mentorin ja tuutorin asiantuntijuuden kehittyminen työssäoppimisen prosessin aikana. Myös Konkola ym. (2007) tuovat esille, että työssäoppiminen mahdollistaa kaikkien mukana olevien osapuolten oppimisen. Liinamaa (2014) on todennut tutkimuksessaan, että opiskelijan on mahdollista olla välittäjän roolissa. Opiskelijat voivat aktivoida ja käynnistää työssäoppimisen ohjaajan ja koko kasvattajayhteisön oppimista ja teoreettista ajattelua kriittisten näkökulmien ja teoreettisten opintojen välityksellä. Tuutorit kokivat työssäoppimisen ohjauksen mahdollisuutena ylläpitää ja kehittää omaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Päiväkotien toimintatavat, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen suunnittelu ja oppimisympäristöjen järjestelyt, ovat muuttuvia. Näiden käytäntöjen havainnointi sekä niitä koskeva reflektiivinen keskustelu opiskelijoiden, mentorin ja yliopiston työyhteisön kanssa koettiin merkityksellisenä. Väisänen (2002) on todennut, että harjoittelun ohjaajat saavat mahdollisuuden oman asiantuntijuuden kehittämiseen sitoutuessaan itsereflektioon, havainnointiin ja ammatilliseen keskusteluun.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että useat rajavyöhyketoimintaan liittyvät piirteet toteutuvat lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimisprosessin aikana. Näitä rajavyöhyketoiminnalle ominaisia piirteitä ovat päiväkodin ja koulutuksen perustehtävän ja erikoistuneen osaamisen tunnistaminen sekä organisaatioiden toiminnan kriittinen tarkastelu ja kehittäminen. Rajavyöhyketoiminnalle on myös ominaista organisaatioiden toiminnan yhteinen tavoite. Päiväkodin ja yliopiston yhteinen tavoite on opiskelijan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittyminen ja laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutuminen. Tähän tavoitteeseen ei ole mahdollista päästä ilman toimivaa työssäoppimisen järjestelmää ja organisaatioiden yhteistä toimintaa. Myös Konkolan ym. (2007) mukaan rajavyöhyketoiminnan edellytyksenä on, että työssäoppimisen toimijoilla on yhteinen tavoite.

Työssäoppimisprosessin aikana oli tunnistettavissa rajavyöhyketoiminnalle ominaista tiedon siirtoa, tulkintaa ja luomista. Tiedon siirtoa tapahtui pääosin havainnoinnin kautta. Tietoa tulkittiin keskustellen, kysyen sekä soveltaen. Yliopistolla toteutettuja harjoituksia ei voi siirtää sellaisenaan lapsiryhmään, vaan toiminta päiväkodissa edellyttää lasten ja päiväkodin toimintakäytäntöjen tuntemusta ja monien tilannetekijöiden huomioimista. Tiedon luominen tapahtuu reflektoiden sekä teoreettista ja käytäntötietoa yhdistäen. Näillä rajavyöhykkeellä tunnistettavissa olevilla tiedon muodostumisen tavoilla on myös nähtävissä yhtymäkohtia asiantuntijuuden kehittymisen kanssa. Sopeutuminen työelämän nykyhetken käytäntöihin ei enää riitä, vaan opiskelijalta edelly-

tetään jo työssäoppimisen aikana uuden tiedon luomista ja uusien käytäntöjen kehittämistä (ks. Karila & Nummenmaa, 2002; Tynjälä & Collin, 2000).

Toimintajärjestelmän osatekijöissä ilmeni sekä sisäisiä että osatekijöiden välisiä *ristiriitoja* ja jännitteitä. Erityisesti ristiriitoja oli tunnistettavissa välineiden osalta. Ideologisiin välineisiin liittyen oli havaittavissa eroja eri sukupolvien välillä esimerkiksi käsityksessä aikuisen roolista lapsiryhmän ohjaajana (ks. Karila, 2013). Ristiriitoja liittyi myös operationaalsiin välineisiin, kuten tehtäviin ja lomakkeisiin. Opiskelijat ja mentorit saattoivat kokea tehtävät irrallisiksi, kuormittaviksi ja jopa tarpeettomiksi. Ristiriitoja toimintajärjestelmän osatekijöiden välillä ilmeni päiväkodin ja yliopiston erilaisten suunnittelukäytäntöjen ja aikataulujen suhteen. Lisäksi ristiriitoja tuli esille opiskelijan rooliin liittyvissä odotuksissa. Ristiriitoja vanhan ja uuden toimintatavan välillä oli tunnistettavissa liittyen harjoittelun ja työssäoppimisen käsitteiden ja toimintatapojen erojen ymmärtämiseen.

Ristiriitojen paikantamisen kautta on mahdollista löytää myös kehittämiskohteita. Kehittämiskohteina tuotiin esille päiväkodin ja yliopiston yhteistyön tiivistäminen, tiedotuksen tehostaminen sekä kaikkien työssäoppimisen ohjaajien osallistuminen mentorikoulutukseen. Lomakkeet ja tehtävät sekä opiskelijoiden perehdyttäminen niihin koettiin yhdeksi keskeiseksi kehittämiskohteeksi. Engeström ja Kerosuo (2003) korostavat, että välineitä tulee kehittää vastaamaan yhteisön tarpeita ja niiden käyttöönottoon on kiinnitettävä riittävästi huomiota. Lastentarhanopettajakoulutuksessa muun muassa muuttuvat oppimiskäsitykset, lasten osallisuus, uudistuva lainsäädäntö ja uudistetut esiopetussuunnitelman perusteet luovat tarpeita oppimistehtävien uudistamiseen.

Koulutuksen ja työelämän suhde voi näyttäytyä pulmallisena. Opiskelijat saattavat kokea, että koulutuksen teoriaopinnot eivät kohtaa käytäntöä (ks. Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015). Akateemisilla koulutusaloilla merkittävä opetussuunnitelman kehittämishaaste on koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla tapahtuva oppiminen (Ahola, 2004). Balduzzi ja Lazzari (2015) ovat korostaneet koulutuksen ja työelämän vahvan kumppanuuden, akateemisen tutkimuksen ja kasvatuksen käytäntöjen kohtaamisessa mahdollistavan pedagogisten innovaatioiden syntymisen. Työssäoppiminen onkin luonteva väylä koulutuksen ja työelämän molempia osapuolia hyödyttävään vuoropuheluun (ks. Tynjälä, 2008). Työssäoppimisen toteuttamisessa ja kehittämisessä on runsaasti vaihtoehtoja. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on kehitetty pareittain toteutettavaa työssäoppimista hyvin tuloksin (Ammentorp & Madden, 2014).

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta on mahdollista tunnistaa ristiriitoja ja kehittämiskohteita työssäoppimisen prosessissa ja tarvittaessa uudistaa toimintakäytäntöjä. Lisäksi tutkimuksen tulokset tuottivat tietoa siitä, miten voidaan löytää uusia, kollaboraatiivisia työtapoja työelämän kanssa sekä lisätä koulutuksen ja työelämän vuorovaiku-

tusta. Tutkimuksen tuloksia voidaan myös hyödyntää opetussuunnitelmatasolla opetuksen sisältöjen kehittämisessä. Lastentarhanopettajakoulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäminen työssäoppimisen kontekstissa luo mahdollisuuksia parantaa varhaiskasvatustyön laatua kokonaisuutena.

Tähän tutkimukseen liittyy myös rajoituksia. Aineisto on kerätty keskittyen vain yhteen lastentarhanopettajaopiskelijoiden työssäoppimisen jaksoon. Paremman kokonaisnäemyksen osallistujien käsityksistä saisi kohdistamalla tutkimuksen kaikkiin kolmeen lastentarhanopettajakoulutuksessa toteutettavaan työssäoppimisen jaksoon. Lisäksi jatkossa olisi kiinnostavaa syventää tutkimusta yhden osallistujaryhmän, joko opiskelijoiden, mentoreiden tai tuutoreiden, kokemuksiin.

Immanuel Kant on todennut, että ”havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita ja käsitteet ilman havaintoja ovat tyhjiä” (Dewey 1929/1999). Opiskelijoilla teorian ja käytännön suhteeseen sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että ilman teoriaopintoja työssäoppimisessa tapahtuva havainnointi jää ohueksi ja suppeaksi. Vastaavasti teoreettisia käsitteitä ei välttämättä ymmärretä, ellei ajatusten jäsenysten apuna ole myös havaintoja ja toimintaa käytännöstä. Tämä havaintojen, toiminnan ja käsitteiden kohtaaminen mahdollistuu yliopiston ja päiväkodin rajavyöhykkeellä tapahtuvassa työssäoppimisessä.

## Lähteet

- Ahola, S. (2004). Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia* (s. 15–36). Jyväskylä: Bookwell.
- Ammentorp, L. & Madden, L. (2014). Partnered Placement: Creating and Supporting Successful Collaboration Among Preservice Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 135–149.
- Balduzzi, L. & Lazzarri, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years: An International Research Journal*, 35(2), 124–138.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carlile, P. (2004). Transferring, translating and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555–568.
- Collin, K. & Tynjälä, P. (2002). Koulutuksen ja työelämän rajoilla – työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saar-



- nivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle* (s. 23–55). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Dewey, J. (1929 /1999). *Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Suomentaja Pentti Määttä. Helsinki: Gaudeamus.
- 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.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2003). Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace learning*. 15(7/8), 345–351.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical Considerations. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: New perspectives on transferring and boundary-crossing* (s. 63–85). Oxford: Pergamon.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37(6), 448–464.
- Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, J. (2015). *Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juntunen, A-L. (2010). *Uusia työtapoja päiväkotityöhön. Tutkimus sosionomi (AMK)-koulutuksen asiakastyön harjoittelusta*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 115. Oulun yliopisto.
- Järvinen, A. & Poikela, E. (2000). Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*, 22(4), 316–324.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Turtiainen, H. & Ukkonen-Mikkola, T. (2015). Yhteistä tutkivaa toimintaa yliopistokoulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Yliopistopedagogiikka*, 1/2015.
- Kerosuo, H. (2003). Boundaries in health care discussion. Teoksessa N. Paulsen & T. Hermes (toim.) *Managing boundaries in organizations* (s. 169–187). Basingstoke: Palgrave.

- Konkola, R. (2003). *Yhdessä kehittäen, Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 2.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20 (3), 211–228.
- Lambert, P. (1999). *Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajan koulutuksen oppilaitosten ja työelämän organisaatioiden yhteistyönä*. Helsingin ammattikorkeakoulu. Sarja A: Tutkimukset 1.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liinamaa, T. (2014). Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Väitöstutkimus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 504. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkeläinen, P. (2000). Työssäoppiminen – ohjattua ammattiin oppimista työpaikalla. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (s. 89–103). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-Creating company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, A. R., Kaksonen, H., Karila, K. & Viittala, K. (2002). Koulutuksen ja työelämän kohtaamisia. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma* (s. 89–108). Tampereen yliopistopaino.
- Pasanen, H. (2004). Työssä oppimisen ohjaus prosessina. Ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 3. Ohjaustyön välineet* (s. 151–176). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santos, F. & Eisenhardt, K. (2005). Organizational boundaries and theories of organization. *Organizational Science*, 16(5), 491–508.
- Sikkelä, R. (2004). Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen. *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja* (s.248–260). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Tuomi-Gröhn, T. (2003). Developmental transfer as goal of internship in practical nursing. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: New perspectives on transferring and boundary-crossing* (s. 87–106). Oxford: Pergamon.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.). *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 99–122). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 30(2), 124–127.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 293–305.
- Uusitalo, I. (2001). Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (s. 13–27). Helsinki: Tammi.
- Väisänen, P. (2002). Malleja ja empatiaa. Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus*, 33(3), 237–251.
- Wenger, E. (2003). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Julkaistu alunperin 1998. New York: Cambridge University Press.