

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Ukkonen-Mikkola, Tuulikki; Ek, Terhi; Piironen, Reetta; Lehtinen, Elina; Berg, Annina; Sviili, Emilia; Liinamaa, Tarja

**Title:** Relationalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa

**Year:** 2021

**Version:** Published version

**Copyright:** © 2021 [Tuulikki Ukkonen-Mikkola](#), [Terhi Ek](#), [Reetta Piironen](#), [Elina Lehtinen](#)

**Rights:** CC BY-NC 4.0

**Rights url:** <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

**Please cite the original version:**

Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E., & Liinamaa, T. (2021). Relationalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 182-207. <https://journal.fi/jecer/article/view/114175>



# Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa

**Tuulikki Ukkonen-Mikkola<sup>a</sup>, Terhi Ek<sup>b</sup>, Reetta Piironen<sup>c</sup>, Elina Lehtinen<sup>d</sup>,  
Annina Berg<sup>e</sup>, Emilia Sviili<sup>f</sup> & Tarja Liinamaa<sup>g</sup>**

<sup>a</sup> Jyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi,  
<https://orcid.org/0000-0002-1826-1714>

<sup>b</sup> Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-6960-9071>

<sup>c</sup> Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-9824-8888>

<sup>d</sup> Jyväskylän yliopisto

<sup>e</sup> Jyväskylän yliopisto

<sup>f</sup> Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-6003-1325>

<sup>g</sup> Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-6783-2854>

**TIIVISTELMÄ:** Akateemisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön luomat mahdollisuudet asiantuntijuuden kehittymiselle ovat ajankohtaisen keskustelun kohteena. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ohjattu harjoittelu on perinteinen koulutuksen ja työelämän yhteistyön muoto ja keskeinen opettajaopiskelijoiden oppimisen konteksti. Tutkimuksessamme tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opiskelijoiden sekä päiväkodin ja yliopistokoulutuksen ohjaavien opettajien relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen mahdollisuuksia ohjatun harjoittelun yhteydessä. Tutkittavaa ilmiötä tarkasteltiin opiskelijoiden sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien itselleen ja muille tuotettujen positioiden sekä asiantuntijuuden kehittymisestä tuotettujen diskurssien kautta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja analyysissa hyödynnettiin diskurssianalyysia. Tulosten mukaan opiskelijoilla on epävarmuutta oman asiantuntijuutensa tunnistamisessa. Päiväkodin ohjaavat opettajat positioituivat yhtenevästi käytännön osaajiksi ja yliopiston harjoittelua ohjaavien opettajien osaamiseksi tuotettiin teoreettisen tiedon hallinta.

Lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymiselle harjoittelun aikana tuotettiin uudistumisen, tuen kaipuun ja kohtaamattomuuden diskurssit.

**Asiasanat:** *varhaiskasvatus, harjoittelu, opettajankoulutus, relationaalinen asiantuntijuus*

**ABSTRACT:** The opportunities for the development of expertise created by the cooperation between academic education and working life are the subject of topical discussion. A supervised practicing period for early childhood education teacher-students is a traditional form of co-operation between education and working life and a key context for students learning. Our study examined the possibilities of building the relational expertise of early childhood education teacher students and their supervisors from early childhood education centers and the university during a practicing period. The phenomenon under study was examined through the positions produced for teacher students and supervisors, as well as through the discourses produced about the development of expertise. The data was collected with a questionnaire and discourse analysis was utilized in the analysis. According to the results, teacher students have uncertainty in identifying their expertise. The teachers from early childhood education centers were uniformly positioned as practical experts and the knowledge of the supervisors from university education was produced to manage theoretical knowledge. In addition, three discourses were produced during the practicing period: renewal, need for support, and non-encounter.

**Keywords:** *early childhood education and care, practicing, teacher training, relational expertise*

## Johdanto

Yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja työelämän muutokset haastavat sekä koulutuksen että työelämän toimijat jatkuvaan asiantuntijuuden ja koulutustavoitteiden arviointiin (esim. Kangas & Harju-Luukkainen, 2021; Urban, 2008). Akateemisessa opettajankoulutuksessa eräs keskeinen kysymys onkin koulutuksen tuottama ajantasainen työelämässä tarvittava asiantuntijuus. Tähän kokonaisuuteen liittyy olennaisesti koulutuksen ja työelämän suhde sekä niiden suhteeseen kytkeytyvä teorian ja käytännön yhteys. Opettajankoulutusta kritisoidaan aika ajoin teoreettisuudesta ja jopa tehottomuudesta (Girvan ym., 2016; Jyrkiäinen ym., 2018; Pineda ym., 2011; Ukkonen-Mikkola & Varpanen 2020). Ydinkysymys onkin, millaista asiantuntijuutta muuttuvassa työelämässä tarvitaan ja miten se on mahdollista saavuttaa.

Päiväkodeissa toteutuva varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjattu harjoittelu on keskeistä opiskelijoiden varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta sekä merkittävä koulutuksen ja työelämän yhteistyön muoto (Liinamaa, 2014; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Tutkimuksessamme tarkastelemme erityisesti

Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182–207. <http://jecer.org/fi>

varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun yhteydessä rakentuvaa opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien asiantuntijuutta. Hyödynnämme tutkimuksessamme relationaalisen asiantuntijuuden teoreettista viitekehystä, jonka mukaan keskeistä asiantuntijuuden kehittymisessä on oman ja toisten osaamisen tunnistaminen ja arvostaminen. Relationaalisen asiantuntijuuden ja uuden tiedon rakentuminen mahdollistuu ammattilaisten välisessä yhteistyössä. (Duhn ym., 2016; Edwards, 2010.) Aineiston analyysissa hyödynnämme diskurssianalyysia. Tällöin on mahdollista tarkastella, miten opiskelijat sekä päiväkotien ja koulutuksen ohjaavat opettajat positioivat itsensä ja muut keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin diskursiivisten valintojen kautta (Bamberg, 2020; Bamberg ym., 2011; Potter, 2000). Lisäksi tarkastelemme opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien harjoittelun yhteydessä asiantuntijuuden kehittymisestä tuottamia puhetapoja (ks. Burr, 2003). Tutkimuksen aineisto kerättiin opiskelijoilta sekä päiväkotien ja yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjaavilta opettajilta kyselylomakkeella keväällä 2020.

Aiemmassa tutkimuksessa painottuu harjoittelun yhteydessä mahdollistuva opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelu (esim. Johnson ym., 2017; Liinamaa, 2014; Matengu ym., 2021; Ukkonen-Mikkola, 2018). Tässä tutkimuksessa laajennamme asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelua opiskelijoiden lisäksi päiväkodin ja yliopistokoulutuksen harjoittelua ohjaavien opettajien suuntaan. Tutkimusaiheen ajankohtaisuutta lisäävät suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuneet hallinnonalaan, lainsäädäntöön ja ohjaaviin asiakirjoihin kytkeytyvät muutokset (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018).

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) korostetaan pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa. Näiden uudistusten kautta varhaiskasvatus suuntautuu hoidosta kohti kasvatusta ja opetusta (Ahtiainen ym., 2021). Pedagogiikka korostuu entistä enemmän käytännön varhaiskasvatustyössä opetussuunnitelmiin perustuvana pedagogiikan suunnitteluna, toteutuksena, arviointina ja kehittämisenä (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Myös varhaiskasvatuksen merkitystä lapselle korostetaan ja osallistumisastetta varhaiskasvatukseen pyritään lisäämään, vaikka samaan aikaan alalla kärsitään työvoimapulasta (Hjelt & Karila, 2021; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Tässä moninaisessa ja haastavassakin tilanteessa varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta on tarpeen kehittää yhdessä koulutuksen ja työelämän kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2020).

Tutkimus toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Yhdessä! – Varhaiskasvatuksen harjoittelupäiväkotitoiminnan kehittämishankkeessa

(OKM/39/523/2019). Yhdessä! –hankkeeseen liittyvä tutkimus kohdistuu erityisesti yliopiston ja päiväkotien yhteistyön mahdollisuuksiin ja haasteisiin varhaiskasvatuksen ohjatuissa harjoittelussa ja niiden kehittämisessä. Hankkeen laajempuna tavoitteena oli vahvistaa varhaiskasvatusalan ammatillista osaamista Jyväskylän yliopiston, opiskelijoiden, varhaiskasvatuksen työelämän sekä yhteistyöverkoston kanssa.

## **Koulutuksella kohti varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta**

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksesta, asiantuntijuudesta ja ammatillisuudesta on käyty keskustelua jo usean vuosikymmenen ajan sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Keskeisiksi teemoiksi keskustelussa ovat nousseet varhaiskasvatusten koulutusten kehittäminen, eri ammattiryhmien asiantuntijuuden selkiyttäminen ja opettajuuden vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. (mm. Catucci, 2021; Dalli, 2011; Dalli ym., 2012; Karila & Kupila, 2010; Kinos, 2008; Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Ylitapio-Mäntylä, 2016.) Suomalaisissa uudistetuissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa opettajalle tuotetaan useita osaamisvaatimuksia (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021). Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen kohdistuu lapsen kehityksen tuntemiseen ja tukemiseen, pedagogiikkaan, vuorovaikutukseen sekä toimintakulttuurin kehittämiseen (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Asiakirjojen tavoitteena on myös opettajan identiteetin vahvistuminen. (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021; Opetushallitus, 2018.)

Kasvatustieteen kandidaattikoulutus tuottaa kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajaksi. Koulutus kestää kolme vuotta. Opiskelijoilla on opinto-oikeus myös kasvatustieteen maisteritutkintoon, jolloin opinnot kestävät kokonaisuudessaan noin viisi vuotta. Varhaiskasvatuksen opettajien yliopistokoulutuksella todetaan olevan vaativat tavoitteet (Onnismaa ym., 2015). Koulutuksen tavoitteena on muun muassa vahvistaa tutkivaa opettajuutta sekä kehittää teoreettisesti perusteltua asiantuntijuutta, jossa yhdistyvät teoreettiset ja käytännölliset pedagogiset toimintaperiaatteet sekä henkilökohtainen kasvatusfilosofia. Opintoihin sisältyy myös johtamiseen, työorganisaatioihin, moniammatillisuuteen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyviä opintokokonaisuuksia. (esim. Jyväskylän yliopisto, 2020a; Onnismaa ym., 2015.)

## **Ohjattu harjoittelu ja relationaalinen asiantuntijuus**

Tärkeänä osana varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ovat varhaiskasvatuksen työelämän ympäristöissä toteutettavat ohjatut harjoittelut (Opetus- ja

kulttuuriministeriö, 2021; Ukkonen-Mikkola, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen ohjattu harjoittelu toteutuu yhteistyössä yliopiston ja päiväkotien kanssa. Opiskelijoiden ohjattu harjoittelu voidaan ymmärtää opiskelijan tavoitteellisena, kokonaisvaltaisena, ohjattuna, arvioituna ja dokumentoituna oppimisprosessina varhaiskasvatuksen kontekstissa (Lave & Wenger, 1991; Liinamaa, 2014). Harjoittelu on yhteisöllistä teorian ja käytännön yhdistämistä, käytäntöjen kehittämistä ja uuden ymmärryksen saavuttamista (Collin & Tynjälä, 2002; Dewey, 1999; Tynjälä & Collin, 2000). Tarkoitus on, että yliopistolla toteutettavan opetuksen sekä ohjatun harjoittelun sisällöt ja tavoitteet integroituvat kokonaisuudeksi. Opiskelijat saavuttavat harjoittelun kautta erityisesti kokemuksellista pohjaa jatkuvalla oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Liinamaa, 2014.)

Harjoittelun merkitys opiskelijan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymiselle on tunnistettu useissa tutkimuksissa. Erityisesti lapsiryhmän ohjaaminen, lasten kehitykseen perehtyminen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuminen mahdollistuvat harjoittelujaksojen aikana. (Johnson ym., 2017; Liinamaa, 2014; Matengu ym., 2021; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016.) Myönteiset varhaiset harjoittelukokemukset ovat merkityksellisiä opiskelijoiden tulkinnoille omasta kyvykkyydestään tulevana opettajina. Vastaavasti negatiiviset harjoittelukokemukset voivat johtaa turhautumiseen ja epävarmuuteen suhteessa opettajuuden kehittymiseen. (Johnson ym., 2017). Aikaisemmissa tutkimuksissa myös todetaan, että opiskelijan ja päiväkodin ohjaavan opettajan ohjaussuhde on tärkeä harjoittelun tavoitteiden saavuttamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (Johnson ym., 2017; La Paro ym., 2018; Liinamaa, 2014; Ukkonen-Mikkola, 2018). Lisäksi ohjaajien kysymysten muotoilulla on merkitystä opiskelijoiden oppimisen reflektoinnin käynnistymiselle (Foong ym., 2018).

Tutkimuskirjallisuudessa painotetaan opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien yhteistyön vahvistamisen tärkeyttä. Yhteistyö mahdollistaa opiskelijoille ajanmukaisten pedagogisten työtapojen kehittämisen sekä samalla tukee koulutuksen ja työelämän uudistumista vastaamaan paremmin varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin tarpeisiin. (Kourti & Androussou, 2013; Waddell & Vartuli, 2015.) Parhaimmillaan harjoittelun ohjaus voi myös tukea sekä päiväkodin että koulutuksen ohjaavien opettajien oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä. Harjoittelun yhteydessä päiväkotien ohjaavat opettajat kokevat saavansa uutta, tutkimusperustaista tietoa yliopistolta ja he myös motivoituvat kehittämään uusia käytäntöjä lapsiryhmässä. Koulutuksen ohjaaville opettajille opiskelijan ohjausprosessi sekä keskustelu opiskelijan ja päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa ovat mahdollisuuksia saada ajankohtaisista tietoa varhaiskasvatuksen työelämästä. Nämä käytännön havainnot ovat merkittäviä opettajien asiantuntijuuden, opetuksen ja opetussuunnitelmien sisältöjen ja menetelmien

kehittämiseksi. (Liinamaa, 2014; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016). Tässä tutkimuksessa tarkastelemmekin opiskelijoiden ja harjoittelua ohjaavien päiväkodissa toimivien varhaiskasvatuksen opettajien (jatkossa päiväkodin ohjaavat opettajat) sekä opettajankoulutuksen yliopistonlehtorien ja opettajien (jatkossa koulutuksen ohjaavat opettajat) relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen mahdollisuuksia.

### **Relationaalinen asiantuntijuus koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä**

Harjoitteluyhteistyössä yliopiston ja päiväkodin toimintajärjestelmät kohtaavat ja yhteistä kohtaamisen aluetta voidaan kutsua rajavyöhykkeeksi (ks. Carlile, 2004; Edwards, 2010). Parhaimmillaan organisaatioiden rajavyöhykkeellä mahdollistuu relationaalisen asiantuntijuuden toteutuminen ja yhteisen tiedon luominen. Relationaalinen asiantuntijuus rakentuu suhteessa eri ammattilaisten yhteistyöhön, käytäntöihin ja professionaaliseen identiteettiin. Asiantuntijuus muodostuu luottamuksesta ja ymmärryksestä omaan, käytäntöä tukevaan tietoon sekä taidosta tunnistaa toisten tarjoama tieto ja vastata siihen. Keskustelussa on oleellista antaa tilaa myös ajatuksille, jotka eroavat omista käsityksistä. Kun ammattilaiset tuovat oman asiantuntijuutensa esiin neuvotteluissa, opitaan muilta ja tuodaan oma osaaminen muiden käyttöön. Tällöin saavutetaan uuden tiedon rakentumisen relationaalinen luonne ja oma tieto osataan liittää osaksi muiden tietoa (Carlile, 2004; Duhn ym., 2016; Edwards, 2010).

Toisesta instituutiosta tulevien ammattilaisten taustan ja toimintakulttuurin ymmärtäminen mahdollistaa yhteistyön toteutumista relationaalista asiantuntijuutta edistävästi. Tällöin on mahdollista laajentaa ymmärrystä toiminnan kohteesta ja luoda yhteistä tietoa. (Duhn ym., 2016; Edwards, 2010.) Tässä tutkimuksessa toiminnan kohteeksi ymmärretään opiskelijoiden sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden laajeneminen. Lisäksi keskeistä relationaalisessa asiantuntijuudessa on toiminnan yhteinen tavoite, joka varhaiskasvatuksessa on lasten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen (ks. Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Parhaimmillaan relationaalisen asiantuntijuuden toteutuessa yksittäisellä ammattilaisella on mahdollisuus kasvaa asiantuntijaksi suhteessa toisiin ammattilaisiin. Relationaalinen asiantuntijuus mahdollistaa käytäntöjen uudistamisen sekä yhteisen ongelmanratkaisun. Tätä syntyvää yksilön ja yhteisön asiantuntijuutta painottavaa uutta tarkastelutapaa kutsutaan relationaaliseksi käännteeksi. (Edwards, 2010.)

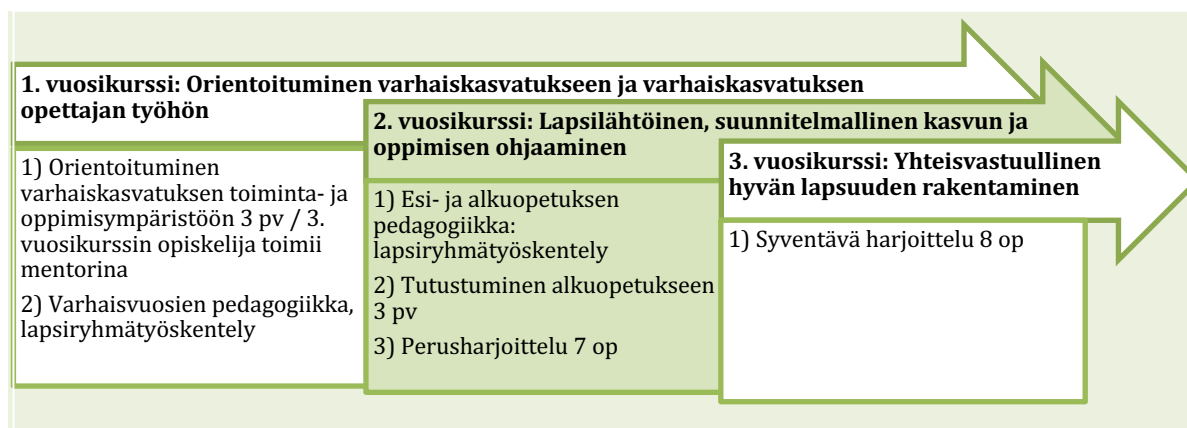
Relationaalista asiantuntijuutta on aikaisemminkin tarkasteltu eri instituutioiden rajavyöhykkeillä (Edwards, 2010; Duhn ym., 2016; Rantavuori, 2019) sekä varhaiskasvatuksessa moniammatillisen tiimityön näkökulmasta (Ukkonen-Mikkola ym.,



2020). Näissä tutkimuksissa on havaittu, että relationaalisen asiantuntijuuden avulla voidaan luoda uutta ymmärrystä toiminnan kohteesta ja jäsentää organisaatioiden ja eri ammattilaisten yhteistyöhön liittyviä monimutkaisiakin ongelmia. Haasteina relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiselle on muun muassa toimijoiden liiallinen erilaisuus, kuten erilaiset arvot, tulkinnat toiminnan kohteesta, varautuneisuus omien näkemysten tuottamisessa ja riittämätön aika moniäänisille neuvotteluille (Edwards, 2010; Rantavuori, 2019; Ukkonen-Mikkola ym., 2020).

## Harjoittelun rakenteet ja käytännöt

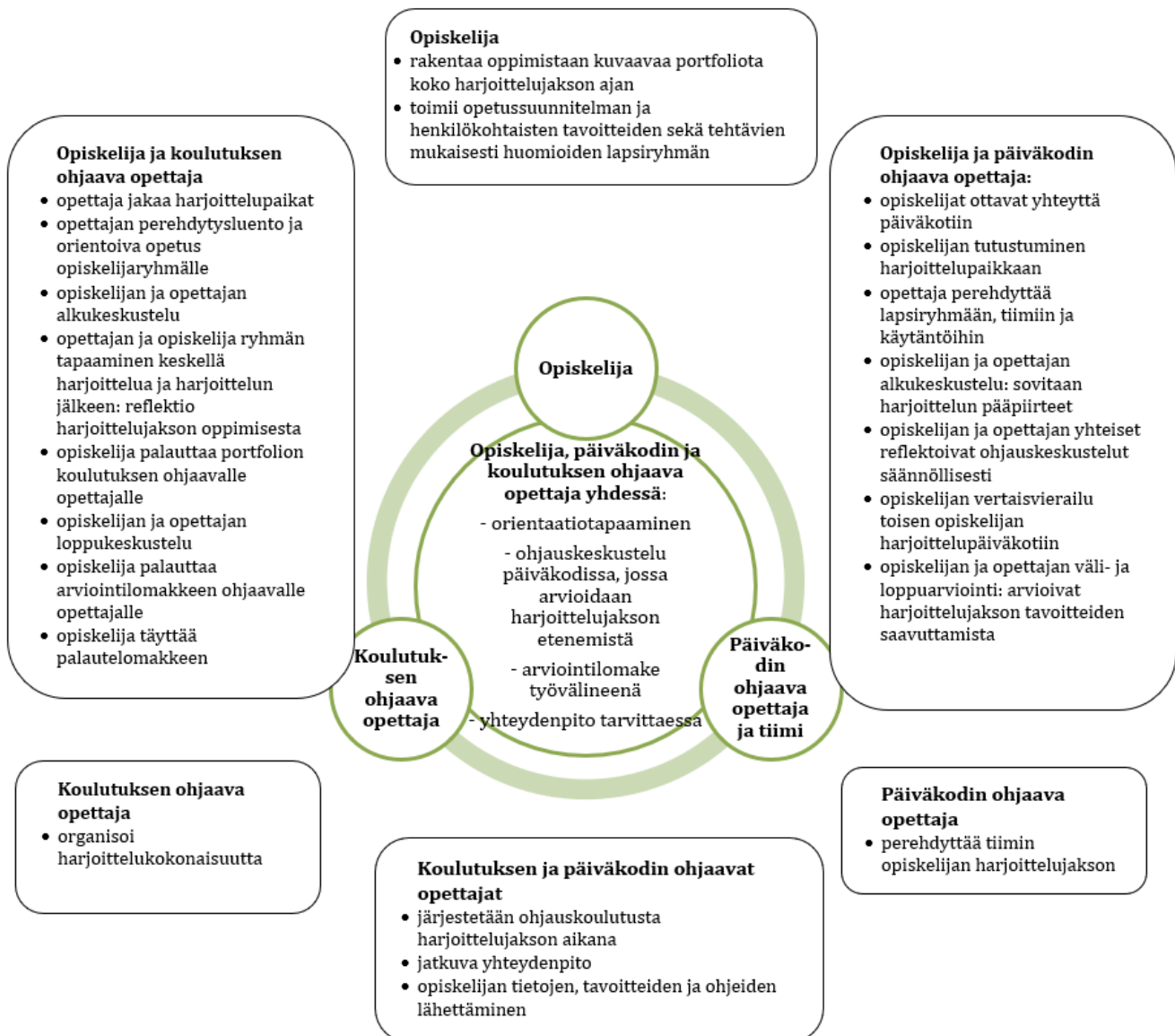
Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa ohjatut harjoittelut muodostavat yhtenäisen jatkumon. Opiskelijan harjoittelupolkuun sisältyy kuusi kokonaisuutta, jotka esitellään kuviossa 1. Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisesti perusharjoittelun (7 op) yhteydessä tapahtuvaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymistä. Perusharjoittelu toteutetaan toisen lukuvuoden keväällä.



KUVIO 1 Jyväskylän yliopisto varhaiskasvatuksen koulutuksen harjoittelupolku

Perusharjoittelun sisällölliset tavoitteet ovat lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen, opettajataitojen kehittäminen ja oman opettajuuden tutkiminen ja kehittäminen. Lisäksi opiskelija asettaa oppimiselleen omat henkilökohtaiset tavoitteet. Perusharjoittelussa opiskelijoita ohjaavat päiväkodin ohjaavat opettajat yhdessä työntekijätiimien kanssa sekä koulutuksen ohjaavat opettajat. Opiskelijan, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien yhteistyö sekä ohjauksen käytännöt on kuvattu kuviossa 2.





KUVIO 2 Opiskelijan, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien yhteistyö sekä ohjauksen käytännöt

## Tutkimuksen toteutus

### Tutkimuskysymykset

Tunnistaaksemme varhaiskasvatuksen relationaalisen asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuuksia ohjatun harjoittelun yhteydessä koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä asetamme seuraavat tutkimuskysymykset:

Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182–207. <http://jecer.org/fi>

1. Millaisia positioita opiskelijat sekä päiväkodin ja opettajankoulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat itselleen ja muille ohjatun harjoittelun yhteydessä ja kuinka hyvin nämä positioinnit vastaavat toisiaan?
2. Millaisia diskursseja opiskelijat sekä päiväkodin ja opettajankoulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat harjoittelun aikana toteutuvasta asiantuntijuuden kehittymisestä?

### Tutkimuksen aineistonkeruu ja aineisto

Aineisto kerättiin vuonna 2020 Webropol-kyselyllä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilta sekä päiväkotien ja koulutuksen ohjaavilta opettajilta. Kyselylomake laadittiin tutkijoiden yhteistyönä hyödyntäen aikaisempaa tutkimustietoa ohjatusta harjoittelusta sekä suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen. Opiskelijoiden kyselyssä oli 71 kysymystä, joista päiväkodin ja koulutuksen ohjaaville opettajille valittiin tämän tutkimuksen tavoitteen mukaisesti 29 kysymystä. Kaikille vastaajille yhteiset kokonaisuudet kyselyssä olivat: opiskelijan oppimisen ohjaaminen ja ohjaussuhde, oma oppiminen, yhteisön jäsenyys ja harjoittelujakson tehtävät, oppimisympäristö, harjoittelukäytäntöjen kehittäminen sekä koulutuksen ja päiväkodin yhteistyö. Kyselyssä oli sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa käytettiin avointen kysymysten vastauksia, ja monivalintakysymysten vastauksia hyödynnetään harjoittelun kehittämistyössä.

Tutkimukseen osallistuvat opiskelijat olivat toisen vuosikurssin opiskelijoita (n = 19) sekä heidän harjoitteluaan ohjaavia päiväkotien (n = 14) ja koulutuksen opettajia (n = 7). Harjoittelu toteutettiin sekä esiopetusryhmissä että 3–5-vuotiaiden lasten ryhmissä. Vastaajien määrä ja taustatiedot on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Vastaajien määrä ja taustatiedot

| VASTAAJA-<br>RYHMÄ                   | VASTAAJIEN<br>MÄÄRÄ | TYÖKOKEMUS<br>VARHAISKASVATUKSESSA,<br>KESKIARVO VUOSINA | TYÖKOKE-<br>MUKSEN<br>PIENIN/<br>SUURIN<br>MÄÄRÄ | TYÖKOKEMUS<br>YLIOPISTOLLA,<br>KESKIARVO<br>VUOSINA | TYÖKOKE-<br>MUKSEN<br>PIENIN JA<br>SUURIN<br>MÄÄRÄ |
|--------------------------------------|---------------------|--|--|---|--|
| Opiskelijat                          | 19                  | 1  | 0/10 vuotta                                      | -   | -  |
| Päiväkodin<br>ohjaavat<br>opettajat  | 14                  | 16   | 5/35 vuotta                                      | -   | -  |
| Koulutuksen<br>ohjaavat<br>opettajat | 7                   | 8  | 0/22<br>vuotta                                   | 6   | 0/19<br>vuotta                                     |

## Aineiston analyysi

Avoimiin kysymyksiin tuotetuista vastauksista rakentui rikas tekstiaineisto. Analysoimme aineistosta opiskelijoiden sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien harjoittelun yhteydessä asiantuntijuuden kehittymisestä tuottamaa puhetta brittiläistä diskurssianalyttistä perinnettä hyödyntäen (ks. Jokinen & Juhila, 2016). Diskurssianalyysi perustuu sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus ja ihmisen kokemus osana sitä rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kielenkäytössä (Burr, 2003). Kielenkäytössä otetaan käyttöön kulttuurisia merkityksiä ja se tulkitaan todellisuutta muokkaavaksi, uusintavaksi ja dynaamiseksi toiminnaksi. Kielenkäytön konteksti luo sanoille ja lauseille oman merkityssysteemin, joka voidaan parhaiten ymmärtää niiden tilanteiden ja asiayhteyksien kautta, joissa kieli esiintyy. Kielenkäytössä voivat kuulua monenlaiset, keskenään ristiriitaisetkin puhetaut. (Suoninen, 2016.) Kielenkäytön ajatellaan tässä tutkimuksessa rakentavan ja uusintavan opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvää sosiaalista todellisuutta opiskelijoiden ohjatun harjoittelun kontekstissa (ks. Burr, 2003). Diskurssianalyysissa on mahdollista tarkastella myös sitä, miten osallistujat positioivat itsensä ja muut erilasiin sosiaaliin suhteisiin diskursiivisten valintojen kautta (Bamberg ym., 2011; Potter, 2000). Näihin subjektipositioihin liittyy käsityksiä vastuusta, vallasta sekä arvoista (Törrönen, 2000).

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tunnistimme, millaisia asiantuntijuuden positioita opiskelijat ja päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat itselleen ja muille asiantuntijoille ohjatun harjoittelun yhteydessä ja kuinka hyvin nämä positioinnit vastasivat toisiaan (ks. Bamberg ym., 2011). Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla kyselyvastaukset kokonaisvaltaisesti useita kertoja. Analyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin vastaajaryhmittäin. Puhetapojen tunnistamisen ja niiden toistuvuuden myötä muodostettiin yhteneviä diskursseja (ks. Jokinen & Juhila, 2016). Seuraavassa vaiheessa vastauksia vertailtiin osallistujaryhmien välillä rinnakkain. Tässä tutkimuksessa positoiden analysointi kohdentuu Bambergin (2020) kuvaamaan ensimmäisen tason positiontiin, jolloin tunnistetaan toimijoiden itselleen ja toisilleen tuottamat keskinäiset (vis-à-vis) positiot. Mahdolliset muut aineistossa ilmenevät positiot rajattiin analyysin ulkopuolelle, koska relationaalisen asiantuntijuuden kannalta nimenomaan oman ja toisten asiantuntijuuden tunnistaminen on keskeistä yhteisen tiedon luomiseksi (Edwards, 2010).

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen aineistosta analysoitiin, millaisia diskursseja opiskelijat sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat tuottivat harjoittelun aikana toteutuvasta asiantuntijuuden kehittymisestä. Aineisto luettiin uudelleen useaan

kertaan tämän kysymyksen näkökulmasta ja siitä tunnistettiin erilaisia vastaajien tuottamia asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä yhtenäisiä puhetapoja. Muodostimme aineistosta kolme, osittain keskenään ristiriitaista, asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvää diskurssia. (ks. Suoninen, 2016.)

Diskurssianalyysille on ominaista, että tunnistetut diskurssit muokataan ja liitetään osaksi aikaisempia puhetapoja interdiskurssiivisesti (Fairclough, 2003). Tutkimuksemme osallistuu keskusteluun varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittämisestä koulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyössä erityisesti harjoittelun kontekstissa. Ajankohtaisia diskursseja ovat muun muassa harjoittelun yhteisöllinen kehittäminen, opiskelijan oppiminen ja toimijuus, ohjaussuhde sekä harjoittelun käytännöt ja pedagogiset järjestelyt (esim. Johnson ym., 2017; Kantonen ym., 2020; La Paro ym., 2016; Liinamaa, 2014; Matengu ym., 2021; Ukkonen-Mikkola, 2018; Waddell & Vartuli, 2015).

### **Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset periaatteet**

Vahvistimme tutkimuksen tulosten luotettavuutta tutkijatriangulaation avulla (Flick, 2014). Aineistoa analysoi neljä tutkijaa, jotka vertailivat löydöksiään analyysiprosessin aikana. Yhtenäisten tulkintojen varmistamiseksi alustavia tuloksia verrattiin aineistoihin koko tutkimusryhmän kanssa. Tulosluvun aineistolainaukset on valittu kuvaamaan ja vahvistamaan mahdollisimman hyvin koko aineistosta tehtyä analyysia (ks. Ryan & Bernard, 2000).

Tutkimus noudattaa kansallisia Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) sekä Jyväskylän yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita (Jyväskylän yliopisto, 2020b). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistujia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta sekä mahdollisuudesta oman osallistumisen perumiseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tiedot käsitellään ja säilytetään siten, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa. Aineisto säilytetään kulunvalvonnalla suojatuissa tiloissa lukitussa kaapissa sekä Jyväskylän yliopiston hallinnoimassa, tietoturvalisessä NextCloud-pilvipalvelussa. Tutkimuksen tulokset esitetään yleisellä tasolla niin, että osallistujia ei voi tunnistaa. Tuloslukuissa esitetyt aineistolainaukset on valittu vastaajien anonyymiteetti huomioiden.

## Opiskelijoiden sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien positiot harjoittelussa

Ensimmäisessä tulosluvussa esitelemme aineistosta tulkitut opiskelijoiden sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien harjoittelun yhteydessä itselleen ja eri osapuolille tuottamat asiantuntijuuden positiot.

### Opiskelijoiden rakentumassa oleva asiantuntijuus

Päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat kuvaavat opiskelijoita aktiivisiksi uuden tiedon osaajiksi, joille asiantuntijuutta on kertynyt koulutuksen, harrastustoiminnan, sisarusten ja mahdollisen aiemman työkokemuksen kautta. Opiskelijoilla nähdään olevan taitoa vuorovaikutukseen, läsnäoloon ja lapsen kohtaamiseen. Opiskelijoiden asiantuntemuksen kuvataan olevan rakentumassa ja opiskelijoita pidetään motivoituneina omaksumaan uutta tietoa.

Opiskelija tuo mukanaan sekä tuoretta teoreettista että myös käytännön tietoa ja taitoa.

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Into oppia ja tutkia omaa oppimista. Itsevarmuus kasvaa oppiessa.

(Koulutuksen ohjaava opettaja)

Päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat opiskelijoille siis yhtenevää asiantuntijuuden positiota, sen sijaan opiskelijoiden käsitys omasta asiantuntijuudesta kuitenkin poikkeaa osin tästä tulkinnasta. Opiskelijat kuvaavat omaa asiantuntijuuttaan vaatimattomasti ja epäröiden sen riittävyttä. Osa opiskelijoista kokee samansuuntaisesti päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien kanssa olevansa mahdollisesti uuden tiedon välittäjiä päiväkoteihin. Koulutuksessa opitut asiat koetaan pääosin hyödyllisiksi, käytännön kokemus tai sen puute tuodaan esille merkittävänä perusharjoittelun onnistumiseen liittyvänä piirteenä.

Tietysti opintojen tuomat tiedot. Varmaan perusharjoitteluun lähdetään aika erilaisista lähtökohdista, toisilla on paljon kokemusta, toisilla ei lainkaan.

(Opiskelija)

Koska päiväkotien ja koulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat yhteneväistä asiantuntijuutta opiskelijoille, voidaan tulkita, että opiskelijoilla on tiedostamatonta varhaiskasvatuksen osaamista. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on tunnistettu opiskelijoiden epävarmuutta osaamisestaan erityisesti ensimmäisen ohjatun harjoittelun

yhteydessä (Ukkonen-Mikkola, 2018). Opiskelijoiden negatiiviset kokemukset harjoittelusta voivat jopa johtaa opiskelijoiden ajatuksiin alalta poissiirtymiseen (Kantonen ym., 2020).

### **Päiväkodin ohjaavat opettajat käytännön asiantuntijoina**

Päiväkodin ohjaavat opettajat positioivat itsensä kokeneiksi käytännön asiantuntijoiksi. Myös opiskelijat ja koulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat päiväkodin ohjaaville opettajille käytännön osaamiseen kytkeytyvän position. Päiväkodin ohjaavan opettajan monipuoliseksi asiantuntijuudeksi mainitaan lapsiryhmän tarpeiden tunnistaminen ja pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen päiväkodin arjessa. Lisäksi opettajien osaamiseksi tuotetaan vuorovaikutus ja yhteistyö sekä tiimin ja työyhteisön kehittäminen. Päiväkodin ohjaavien opettajien osaaminen rakentuu hiljaisesta tiedosta, kokemuksista ja koulutuksesta. Seuraavassa aineistolainauksessa ilmenee päiväkodin ohjaavan opettajan tulkinta omasta asiantuntijuudestaan.

Toteutetaan varhaiskasvatusta joka päivä ”kädet savessa”.

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan opiskelijoiden ja koulutuksen ohjaavien opettajien päiväkodin opettajille tuottamaa käytäntöön kytkeytyvää varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta.

Laaja-alaista, lapset yksilöllisesti huomioivaa varhaiskasvatusta. Myös lapsen tasolle asettuminen tulee tässä mieleen. Varmasti paljon muutakin osaamista on, tässä joitain mainintoja.

(Opiskelija)

Myös aikaisempien tutkimusten mukaan päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien osaamista ovat varhaiskasvatuksen käytäntötieto sekä lasten, työyhteisön ja perheiden tuntemus (ks. Onnismaa ym., 2017; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016).

### **Koulutuksen ohjaavat opettajat teoreettisen tiedon osaajina**

Koulutuksen ohjaavien opettajien asiantuntijuus positioidaan teoreettisen tiedon hallintaan ja tutkimukselliseen osaamiseen. Tämä vastaa hyvin heidän omaa tulkintaansa omasta asiantuntijuudestaan. Koulutuksen ohjaavien opettajien asiantuntijuutta luonnehditaan monipuoliseksi ja asiantuntijuuden nähtiin paikantuvan heidän omiin opetus- ja tutkimusalueisiinsa. Heidät nähdään teoreettisen tiedon osaajina ja osin laajemminkin varhaiskasvatuksen asiantuntijoina, kuten nämä koulutuksen ohjaavien opettajien arviot omasta asiantuntijuudestaan osoittavat.

Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182–207. <http://jecer.org/fi>

Paljon teoriaa, joka joskus saa unohtamaan realiteetit ja päiväkodin resurssit.

(Koulutuksen ohjaava opettaja)

Kaikki opettajat ovat varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, mutta heillä on tietysti erilaisia painotuksia osaamisessaan.

(Koulutuksen ohjaava opettaja)

Opiskelijat ja päiväkodin ohjaavat opettajat kuvaavat koulutuksen ohjaavien opettajien teoreettista asiantuntijuutta niin ikään yhtenevästi.

Vahva teoriapohja sekä ideoita miten toteuttaa pedagogista toimintaa.

(Opiskelija)

Jotkut opettajat ovat saattaneet etäännyä siitä, miten varhaiskasvatusta toteutetaan käytännössä. Heillä on kyllä paljon teoreettista tietämystä sekä tutkimustietoa asioista ja toki sekin on tärkeää.

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Tämä löydös on yhtenevä aikaisemman tutkimustiedon kanssa, jossa koulutuksen harjoittelua ohjaavan opettajan asiantuntijuus kuvataan teoriapainotteiseksi (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016).

Kokonaisuutena voidaan todeta, että päiväkodin ohjaavien opettajien ja koulutuksen ohjaavien opettajien itselleen ja muiden heille tuottamat positioinnit vastasivat toisiaan. Toisin sanoen päiväkodin ohjaavien opettajien ja koulutuksen opettajien omat tulkinnat omasta asiantuntijuudesta ja muiden osapuolten tulkinnat heidän asiantuntijuudestaan olivat yhteneviä. Keskeistä relationaalisen asiantuntijuuden kehittymiselle onkin ymmärrys omasta osaamisesta ja luottamuksesta siihen (ks. Edwards, 2010). Opiskelijoilla erityisesti epävarmuus omasta osaamisesta voi ehkäistä relationaalista asiantuntijuuden kehittymistä ja yhteisen tiedon luomista harjoittelun aikana. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa todetaan, että oman asiantuntijuuden tunnistaminen ja esiin tuominen voi olla haastavaa erilaisten institutionaalisten kulttuurien kohdatessa (Edwards, 2011). Opiskelijat voivat kokea olevansa päiväkodissa ”rajalla”, jolloin lupa toimintaan on saatava ohjaajalta ja työyhteisön muilta jäseniltä (Liinamaa, 2014).

## **Asiantuntijuuden diskurssit uudistumisesta kohtaamattomuuteen**

Toisessa tulosluvussa tarkastelemme opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien harjoittelun aikana rakentuvalla asiantuntijuuden kehittymiselle

Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa.

*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182–207. <http://jecer.org/fi>



tuottamia diskursseja. Aineistoista oli tunnistettavissa kaikille osapuolille yhteisiä harjoittelun kontekstissa tuotettuja diskursseja, joita olivat uudistumisen, tuen kaipuun ja kohtaamattomuuden diskurssit.

### **Uudistumisen diskurssi**

Opiskelijat, päiväkodin ohjaavat opettajat ja koulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat yhteisesti uudistumisen diskurssia harjoittelussa tapahtuvaan asiantuntijuuden kehittämiseen liittyen. Opiskelijat kuvaavat harjoittelun välttämättömäksi oman asiantuntijuutensa kehittymisen kannalta.

Se on merkityksellistä, että voidaan kehittää ja uudistaa varhaiskasvatusta. Merkityksellisellä yhteistyöllä saadaan myös tulevia vaka-opettajia innostumaan entisestään oman ammatti-identiteetin kehittamisestä.

(Opiskelija)

Opiskelijat kokevat, että harjoittelussa on mahdollisuus oppia erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogisiin käytäntöihin sekä lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä kokonaisuuksia (ks. La Paro ym., 2018; Liinamaa, 2014; Matengu ym., 2021).

Ohjattuun harjoitteluun liittyvät tehtävät kuvataan työllistäviksi, mutta asiantuntijuuden kehittymistä edistäviksi:

Koen, että portfolio kokonaisuutena oli hyödyllinen. Varmasti uusi käyttöteoria sekä sosiogrammi toivat näkyväksi opittuja asioita. Myös suunnitelmat havainnollistivat ammattitaidon eteenpäin menemistä.

(Opiskelija)

Opiskelijat tuovat esille myös luottamusta erityisesti suhteessa päiväkodin ohjaaviin opettajiin. Luottamus onkin keskeinen edellytys hyvän ohjaussuhteen rakentumiselle ja oppimiselle (Johnson ym., 2017; La Paro ym., 2018; Liinamaa, 2014). Tähän puhetapaan liittyy avoimuus, dialogisuus ja turvallisuus. Luottamus lisääntyy ja syvenee harjoittelun edetessä.

Edelleen samanlainen kuin aluksi, tosin olimme tutustuneet toisiimme paremmin ja oli entistä helpompaa keskustella asioista.

(Opiskelija)

Myös koulutuksen ohjaavien opettajien rooli näyttäytyy merkityksellisenä opiskelijoiden oppimisen edistäjänä. Opiskelijat arvostavat konkreettista, oppimista tukevaa ohjausta:

Hyvää oli se, että ohjaava opettaja kehotti miettimään omia tavoitteita konkreettisesti, jolloin niitä oli helpompi tavoitella.

(Opiskelija)

Päiväkodin ohjaavien opettajien puheessa harjoittelu kuvataan tilaisuutena oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Opiskelijan kanssa käydyt reflektiiviset keskustelut tukevat toimintakulttuurin arviointia.

Jatkuva oppiminen, asioista kiinnostunut mieli ja läsnäolo lapsen asioiden äärellä on äärettömän tärkeää. Tämän huomaan aina uudelleen ja uudelleen opiskelijoiden myötä. He palauttavat minut aina asian äärelle ja työn ytimeen. Lapsi on aina tärkein.

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Parhaimmillaan opiskelija voi käynnistää työyhteisössä muutoksen prosesseja ja suuntaa tiimin henkilöstön reflektiota kriittisiin kehittämisen kohteisiin (Liinamaa, 2014).

Päiväkodin ohjaavat opettajat tuottavat uudistumisen diskurssiin puhetta osaamisen tunnistamisesta. He kokevat saavansa opiskelijoilta palautetta, joka sanoittaa ohjaavan opettajan asiantuntijuutta ja myös osoittaa opiskelijan arvostusta opettajan työtä kohtaan.

Haluaisin olla just tommonen ope kuin sinä. Voiko sen kauniimpaa arviointia opiskelijalta saada?

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Koulutuksen ohjaavat opettajat kuvaavat harjoittelua ja ohjaukseyhteistyötä päiväkodeissa tilaisuutena kehittää ja uudistaa omaa asiantuntijuuttaan havainnoimalla erilaisia toimintakulttuureja ja vaihtelevia käytäntöjä.

Lähestyn tätä työtehtävää varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta. Oli avartavaa huomata, miten monella tavalla varhaiskasvatustyötä voidaan tehdä. Huomasin myös, miten eri tavoin varhaiskasvatussuunnitelman perusteita voi lukea ja tulkita, sekä uudistuneen Vasun merkityksen varhaiskasvatuksen arjessa.

(Koulutuksen ohjaava opettaja)

Uudistumisen diskurssissa opiskelijat sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat arvostavat toistensa osaamista. Tämä diskurssi ilmentää myös toimijoiden keskinäistä luottamusta. Lisäksi vastaajat tunnistavat riittävästi erilaisuutta toistensa osaamisessa sekä käytännöissä. Nämä tekijät tukevat relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista (Edwards, 2010).

### **Tuen kaipuun diskurssi**

Toiseksi yhteiseksi diskurssiksi tunnistimme tuen kaipuun diskurssin. Tähän diskurssiin liittyen aineistossa tuotetaan puhetta ohjauksen tarpeesta. Tämä osoittaa motivaatiota uuden oppimiseen. Erityisesti opiskelijat, mutta myös päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat toivovat tukea asiantuntijuutensa rakentumiseen. Diskurssille on ominaista

epävarmuus omasta asiantuntijuudesta ja samalla kuitenkin vahva usko kehittymiseen. Opiskelijat kaipaavat vahvemmin tukea omaan oppimisprosessiinsa erityisesti päiväkodin ohjaavilta opettajilta mutta myös koulutuksen ohjaavan opettajan tuki on merkityksellistä. Joissain tapauksissa ohjauskeskustelun koetaan edistävän opiskelijan omaa oppimista ratkaisevasti, kuten seuraava aineistolainaus osoittaa.

Keskustelu toimi silloin hyvin ja siitä eteenpäin alkoi harjoittelukin menemään paremmin. Sain itse hieman lisää varmuutta siitä.

(Opiskelija)

Tutkimuskirjallisuudessa korostetaan myönteisen tuen ja hyvän harjoittelukokemuksen merkitystä opiskelijan kyvykkyyden tunteille tulevina opettajina (Johnson ym., 2018; Liinamaa, 2014).

Päiväkodin ohjaavien opettajien puheesta tunnistettiin lisätiedon ja koulutuksen tarve, joka liittyy ohjaus- tai arviointiosaamiseen tai opiskelijoiden tehtäviin. Ohjauksessa esitettyjen kysymysten muodolla onkin merkitystä opiskelijan oppimisen ja reflektiivisyyden tukemisessa (Foong ym., 2018). Samalla kun ohjaajat iloitsevat opiskelijan läsnäolosta sekä refleктоivista ja arkea tarkastelevista keskusteluista opiskelijan kanssa, syntyy myös epäily omasta osaamisesta tai ajan puutteen vuoksi kokemus puutteellisesta perehtymisestä opiskelijan tehtäviä kohtaan.

Riittävä ja selkeä ohjeistus tehtävistä myös meille ohjaajille. Välillä en oikein ollut perillä mitä tehtäviä opiskelijan piti tehdä.

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Muutamit koulutuksen ohjaavat opettajat tuottavat puheessaan epävarmuutta ohjausosaamisestaan. Opettajien toiveena on esimerkiksi mahdollisuus osallistua korkeakoulupedagogisiin opintoihin oman ohjausasiantuntijuuden kehittämiseksi. Lisäksi tarkempi tieto opiskelijoiden lähtötilanteesta, kuten suoritetuista opinnoista, voisi vahvistaa koulutuksen ohjaavan opettajan ohjausosaamista.

Opiskelijan lähtötiedosta, millaisia kursseja, miten esim. VASUn perusteita käyty läpi, mitä asioita painotettu jne.

(Koulutuksen ohjaava opettaja)

Vaikka diskurssissa on tunnistettavissa epävarmuutta, on se kuitenkin luonteeltaan tulevaisuuteen suuntautunutta. Oman asiantuntijuuden kehittämistarpeen tunnistaminen edellyttää oman olemassa olevan osaamisen tunnistamista ja reflektointia, jolloin pyrkimyksenä on relationaalinen asiantuntijuuden kehittyminen (Edwards, 2010).

## Kohtaamattomuuden diskurssi

Kolmas aineistosta tunnistettu diskurssi on uudistumisen diskurssin vastakohta, kohtaamattomuuden diskurssi. Epäjatkuvuutta koetaan suhteessa koulutuksen teoriaopintoihin ja käytännön varhaiskasvatustyöhön. Erityisesti opiskelijat ja päiväkotien ohjaavat opettajat tuovat puheessaan esille huolta teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeudesta. Teoreettisten opintojen ja käytännön työn kohtaamattomuus voidaan nähdä asiantuntijuuden kehittymistä ehkäisevänä tekijänä. Opiskelijat kuvaavat yliopiston opintojen ja ohjatun harjoittelun suhdetta seuraavasti:

Päiväkodissa ehkä osasi huomata jotkin tietyt jutut mitä yliopistolla on opeteltu. Silti moni asia oli ihan outoja ja yliopisto ja työmaailma päikyssä oli täysin erilaisia. Tiede- ja taideaineet tuntuivat käyvän kaikkein eniten järkeen.

(Opiskelija)

Päiväkodin ohjaavat opettajat ovat huolissaan valmistuvien opiskelijoiden asiantuntijuudesta:

Ryhmämuotoisen laadukkaan pedagogiikan toteuttajia kentällä kaivataan- en tunne riittävästi yliopiston koulutusosaamista ottaakseni kantaa johtuuko opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden osaamisvaje koulutuksen opettajista?

(Päiväkodin ohjaava opettaja)

Haasteita ja huolta teorian ja käytännön yhteydestä ja yhdistymisestä laajemminkin akateemisessa opettajankoulutuksessa on todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Opiskelijat kokevat opetussuunnitelmat ja opetuksen toteutuksen teoriapainotteisiksi käytännön osaamisen jäädessä vähemmälle (Kantonen ym., 2020; Ukkonen-Mikkola & Varpanen, 2020). Koulutuksessa saatua teoreettista tietoa on merkityksellistä osata integroida käytännön tilanteisiin. Tähän integrointitaitoon vaikuttavat opiskelijan taidot ja aiemmat kokemukset. (Jyrhämä, 2002.)

Koulutuksen ohjaavat opettajat tunnistavat harjoittelun ohjaamisen yhteydessä päiväkotien eroavaisuuksia ja myös eroja koulutuksen sisältöihin muun muassa käsitteiden käytössä ja moniammatillisuudessa.

Itse pistin merkille, että varhaiskasvatussuunnitelma oli hyvin eri asemassa eri päiväkodeissa. Tämä näkyi esimerkiksi portfolioissa käytetyissä kielessä: toiset käyttivät luontevammin vasun kieltä (esim. oppimisen alueet) kuin toiset. Lisäksi opettajien roolit vaihtelivat: toisissa päiväkodeissa erot työtehtävissä olivat selkeämmät kuin toisissa. Lisäksi jossain ryhmissä SAK-aikaan (suunnittelu, arviointi ja kehittäminen) ei suhtauduttu yhtä ehdottomasti kuin toisissa.

(Koulutuksen ohjaava opettaja)

Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on tunnistettu päiväkodeissa “pedagogista ohuutta” sekä työtehtävien jakoa työvuorojen mukaan, jolloin eri ammattiryhmien asiantuntijuus ei tule esille (Ylitapio-Mäntylä, 2016). Varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa (Opetushallitus, 2018) ja viimeaikaisessa tutkimuksessa (Ukkonen-Mikkola ym., 2020) sekä opettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmassa (Jyväskylän yliopisto, 2020a) korostetaan kuitenkin tällä hetkellä varhaiskasvatussuunnitelman yhtenäistä käyttöönottoa, opettajan pedagogista johtajuutta sekä moniammatillisuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa korostetaan, että harjoittelupaikan valinta on merkityksellistä opiskelijan oppimisen kannalta. Aito ja monipuolinen työelämä sekä henkilöstön sitoutuminen ohjaukseen tarjoavat suotuisan oppimisympäristön opiskelijalle ja mahdollistavat myös ohjaajien reflektiivisen keskustelun. (Johnsson ym., 2017; Matengu ym., 2021.)

Kohtaamattomuuden diskurssissa ei kaikin osin ymmärretä toisten instituutioiden toimintakulttuureja ja tällöin ei ole tunnistettavissa edellytyksiä relationaalisen asiantuntijuuden kehittymiselle (ks. Edwards, 2010).

## **Pohdinta ja johtopäätökset**

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun yhteydessä mahdollistuvaa opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista. Tutkimuksemme kontekstina oli varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden perusharjoittelu, joka on opiskelijoiden ensimmäinen pidempi työelämän ympäristössä toteutuva oppimisen jakso.

Tulosten mukaan opiskelijat, päiväkodin ja koulutuksen harjoittelua ohjaavat opettajat positioivat yhtenevästi päiväkodin opettajat varhaiskasvatuksen käytäntöjen asiantuntijoiksi. Koulutuksen opettajat tulkitaan kaikkien osapuolten taholta teoreettisen tiedon osajina. Tällöin relationaalinen asiantuntijuus ja yhteinen tiedon luominen mahdollistuvat erityisesti päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien kohdalla oman ja toisten osaamisen arvostamisena ja tunnistamisena (Edwards, 2010). Päiväkodin ja koulutuksen ohjaavat opettajat positioivat opiskelijat uuden tiedon välittäjiksi. Opiskelijat eivät kuitenkaan vielä tuota itselleen selkeästi kyseistä positiota vaan ovat epävarmoja omasta varhaiskasvatuksen asiantuntijuudestaan harjoittelun aikana. Opiskelijan epävarmuus on ymmärrettävää osana opiskelun vaihetta ja opiskelijana toimimista. Samalla kuitenkin opiskelijoiden epäröinti oman osaamisen riittävydestä voi ehkäistä relationaalista asiantuntijuutta ja voi jopa heikentää opiskelijan

varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymistä ohjatun harjoittelun aikana (ks. Edwards, 2010).

Opiskelijoiden epävarmuus ohjaajien heille tuottamasta positiosta uuden tiedon välittäjinä herättää kysymyksen opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamisesta. Opintojen tuoman asiantuntijuuden tiedostaminen opintojen aikana on tärkeää ja se tukee alalle sitoutumista. (Kantonen ym., 2020; Virtanen, 2011). Tätä oman asiantuntijuuden tunnistamisen prosessia ja ammatillista kasvua on mahdollista tukea esimerkiksi opintojen ajan toteutettavan, omaa osaamista refleктоivan portfolio työskentelyn avulla (Jenson & Treuer, 2014; Ritzhaupt ym., 2008).

Päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien sekä opiskelijoiden puheessa tuotetaan asiantuntijuuden kehittymiselle ohjatun harjoittelun yhteydessä kolme diskurssia; uudistumisen, tuen kaipuun ja kohtaamattomuuden diskurssit. Uudistumisen diskurssissa korostetaan kaikkien osapuolten asiantuntijuuden kehittymistä harjoittelun aikana. Uudistumisen diskurssissa tunnustetaan ja arvostetaan toisten osaamista ja tällöin mahdollistuu relationaalinen asiantuntijuuden kehittyminen ja uuden tiedon luominen (ks. Edwards, 2010). Diskurssissa korostetaan luottamusta ja reflektiivisyyttä opiskelijoiden ja harjoittelua ohjaavien opettajien kesken (ks. Foong ym., 2018; Liinamaa, 2014; Ukkonen-Mikkola & Turtianen, 2016). Uudistumisen diskurssissa vahvistuu aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa tunnistettu koulutuksen ja työelämän yhteisiin tavoitteisiin pyrkivän yhteistyön hyödyllisyys (ks. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2019; Liinamaa, 2014; Ukkonen-Mikkola & Varpanen, 2020).

Tuen kaipuun diskurssille on ominaista opiskelijoiden sekä päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien tarve oman osaamisen kehittämiseen. Opiskelijat toivoivat tukea omaan oppimisprosessiinsa ja ohjaavat opettajat kokivat epävarmuutta omasta ohjausosaamisestaan. Diskurssissa mietitään kuitenkin aktiivisesti keinoja asiantuntijuuden lisäämiseksi ja se on kehittämismyönteistä. Opiskelijat painottivat ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen merkitystä asiantuntijuutensa vahvistajina (ks. Johnson ym., 2018). Koulutus nähtiin erääksi keinoksi parantaa harjoittelua ohjaavien opettajien ohjausosaamista (ks. myös Kupila ym., 2017). Niin ikään tuen kaipuun diskurssissa voidaan tunnistaa relationaalisen asiantuntijuuden piirteitä, kuten oman osaamisen tunnistaminen ja muiden asiantuntijuuden arvostaminen (ks. Edwards, 2010).

Kohtaamattomuuden diskurssissa on havaittavissa koulutuksen ja työelämän kuilu, joka tunnustetaan myös aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. Girvan ym., 2016; Jyrkiäinen ym., 2018; Pineda ym., 2011). Erityisesti opiskelijat ja päiväkotien ohjaavat opettajat tuovat puheessaan esille huolta teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeudesta. Koulutuksen ohjaavat opettajat tunnistavat eroja koulutuksen ja työelämän välillä pedagogiikassa, käsitteiden käytössä ja moniammatillisuudessa (ks. Ylitapio- Mäntylä, 2016). Tällöin

voidaan huomata, että toimintatavat ovat liian erilaisia ja relationaaliselle asiantuntijuuden kehittymiselle ei ole edellytyksiä. Tämä voi johtaa jopa voimattomuuden kokemuksiin (ks. Edwards, 2010; Ukkonen-Mikkola ym., 2020).

Kokonaisuutena tutkimuksemme tuloksista voidaan päätellä, että opiskelijoiden, päiväkodin ja koulutuksen ohjaavien opettajien relationaaliselle asiantuntijuuden kehittymiselle ja yhteisen tiedon luomiselle tarjoutuu mahdollisuuksia ohjatun harjoittelun kontekstissa. Asiantuntijuuden tunnistamisen myötä osoitettu luottamus vahvistaa yhteistyön pohjaa. Kuitenkin tämä tutkimus osoittaa edelleen tarvetta koulutuksen ja työelämän yhteistyön vahvistamiselle sekä teorian ja käytännön yhdistämiselle vastavuoroiseksi kokonaisuudeksi. Parhaimmillaan tämä yhteistyö voi edistää varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoimaa.

Tähän tutkimukseen liittyy myös rajoituksia. Vastausten määrä eri vastaajaryhmistä on suhteellisen pieni ja näin ollen tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä (Lincoln & Guba, 2000). Kokonaisuutena aineisto oli kuitenkin riittävän laaja ja tarjosi mahdollisuuden monipuoliseen analyysiin. Jatkossa on tarpeellista tutkia varhaiskasvatuksen opettajaopintojen kolmantena vuonna toteutettavaa syventävää harjoittelua. Vahvistuuko opiskelijoiden usko omaan asiantuntijuuteen opintojen myöhemmässä vaiheessa ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Lisäksi muut koulutuksen ja työelämän yhteistyön toteutustavat teorian ja käytännön yhteyden vahvistamiseksi ovat kiinnostavia jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

Tutkimuksemme tuottaa harjoitteluiden tarkasteluun uutta tietoa sekä teoreettisesti että menetelmällisesti, ja tulokset ovat hyödynnettävissä koulutuksen ja työelämän käytäntöjen kehittämisessä. Teoreettisesti tämä tutkimus tuottaa uutta ymmärrystä ohjatun harjoittelun yhteydessä toteutuvasta relationaalisesta asiantuntijuudesta ja uuden tiedon luomisesta. Menetelmällisesti tutkimukssamme hyödynnetty positiointi yhdistettynä relationaaliseen asiantuntijuuteen tarjoaa uuden tulokulman harjoitteluiden tutkimukselle. Asetelma on sovellettavissa myös muihin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan eri toimijoiden suhteissa rakentuvaa relationaalista asiantuntijuutta. Tutkimuksemme lisää ymmärrystä opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien harjoitteluun liittyvistä kokemuksista. Tuloksia voidaan hyödyntää ohjattujen harjoitteluiden ja muiden työelämässä toteutettavien opintojen kehittämisessä. Edelleen tältä pohjalta voidaan vahvistaa yliopiston ja työelämän yhteistä opettajien koulutustehtävää.



## Kiitokset

Haluamme kiittää kaikkia tutkimukseemme osallistuneita henkilöitä sekä harjoitteluiden pitkäjänteiseen kehittämiseen osallistuneita yhteistyötahoja.

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49(1), 75–81.
- Bamberg, M. (2020). Narrative analysis: An integrative approach. Teoksessa M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Toim.), *Qualitative analysis. Eight approaches for the social sciences* (s. 243–264). SAGE Publications.
- Bamberg, M., De Fina, A., & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. Teoksessa S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Toim.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 177–200). Springer.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203694992>
- Carlile, P. (2004). Transferring, translating and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organizational Science*, 15(5), 555–568. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0094>
- Catucci, E. (2021). Responsibility for teaching: a missed opportunity? *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 120–139. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/03/Catucci-Issue10-2.pdf>
- Collin, K., & Tynjälä, P. (2002). Koulutuksen ja työelämän rajoilla – Työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen, & M. Saarnivaara (Toim.), *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle* (s. 23–55). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Dalli, C., Miller, L., & Urban, M. (2012). Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (Toim.), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (s. 3–20). Springer.
- Dalli, C. (2011). A curriculum of open possibilities: A New Zealand kindergarten teacher's view of professional practice. *Early Years: An International Research Journal*, 31(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.604841>
- Dewey, J. (1999). *Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta* (P. Määttänen suom.). Gaudeamus. (Alkuperäisteos julkaistu 1929)
- Duhn, I., Fleer, M., & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: Three 'gardening tools' and the relational
- Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182–207. <http://jecer.org/fi>

- agency framework. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378–391.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1196578>
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in system of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Flick, U. (2014). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Sage.
- Foong, L., Nor, M., & Nolan, A. (2018) The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>
- Girvan, G., Conneely, C., & Tangle, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129–139.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Hjelt, H., & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 97–119.  
<https://doi.org/https://jecer.org/varhaiskasvatustyon-johtamisen-paradoksit/>
- Jenson, J. D., & Treuer, P. (2014). Defining the e-portfolio: What it is and why it matters. *Magazine of Higher Learning*, 46(2), 50–57.  
<https://doi.org/10.1080/00091383.2014.897192>
- Jokinen, A., & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 267–310). Vastapaino.
- Johnson, A. V. S., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 229–236. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- Jyrhämä, R. (2002). Ei kysyvää tieltä eksey. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (Toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (s. 73–95). PS-kustannus.
- Jyrkiäinen, A., Ukkonen-Mikkola T., Kulju P., & Eskola J. (2018). Opetussuunnitelman monet tulkinnat: Eläytymismenetelmäkertomuksia kasvatustieteiden tiedekunnassa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (Toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 211–234). Tampere University Press.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105004/opetussuunnitelman\\_monet\\_tulkinnat.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105004/opetussuunnitelman_monet_tulkinnat.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jyväskylän yliopisto (2020a). *Varhaiskasvatuksen koulutus*.  
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/varhaiskasvatuksen-koulutus>.
- Jyväskylän yliopisto (2020b). *Vastuulliseen tieteeseen ja tutkimuseetiikkaan liittyvät ohjeistukset*.  
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuseetiikka/tutkimuseettiset-ohjeet>.
- Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa.  
*Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182–207. <http://jecer.org/fi>

- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/05/Kantonen-Onnismaa-Reunamo-Tahkokallio-issue9-2.pdf>
- Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the future of ECE teacher profession? Teacher's agency in Finland through the lenses of policy documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 4(19), 48–75.
- Kangas, J., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Multi-voiced development in Finnish early childhood education practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 1–17. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/1758/pdf>
- Karila, K., & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. <https://www.finna.fi/Record/jykdok.1446165>.
- Karila, K., Turtiainen, H., & Ukkonen-Mikkola, T. (2015). Yhteistä tutkivaa toimintaa yliopistokoulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Yliopistopedagogiikka*, 19(1) 20–22. <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/yhteista-tutkivaa-toimintaa-yliopistokoulutuksen-ja-tyoelaman-rajavyohykkeella/>
- Kinos, J. (2008). Professionalism – a breeding ground for struggle: Finnish day care centre as an example. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224–241. <https://doi.org/10.1080/13502930802141642>
- Kourti, E., & Androussou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: Resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 192–206. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832946>
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. (2017). Interpretations of mentoring during early childhood education mentor training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), 36–49. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>
- La Paro, K. M., Van Schagen, A., King, E., & Lippard, C. (2018). A systems perspective on practicum experiences in early childhood teacher education: Focus on interprofessional relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 504. [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)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization: There is no generalization. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Toim.), *Case study method key issues, key texts* (s. 27–44). SAGE

- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., & Puroila, A.-M. (2021). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156-1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- Onnismaa, E.-L., 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. *Early Years*, 35(2), 197-210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188-206. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021-2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V., & Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education sector in Spain. *Teacher Development*, 15(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.571507>
- Potter, J. (2000). Post-cognitive psychology. *Theory & Psychology*, 10(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/0959354300010001596>
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ritzhaupt, A. D., Singh, O., Seyferth, T., & Dedrich, R.F. (2008). Development of the electronic portfolio student perspective instrument: An ePortfolio integration initiative. *Journal of Computing in Higher Education*, 19, 47-71. <https://doi.org/10.1007/BF03033426>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Toim.), *Handbook of qualitative research* (s. 769-802). Sage.
- Bamberg, M., De Fina, A., & Schiffin, D. (2011). Discourse and identity construction. Teoksessa S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Toim.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 177-200). Springer.
- Suoninen, E. (2016). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229-248). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tynjälä, P., & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 293-305. <https://doi.org/10.33336/aik.93313>
- Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili & Liinamaa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 182-207. <http://jecer.org/fi>

- Törrönen, J. (2000). Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sociologia*, 37(3), 243–255.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 44–68. <http://jecer.org/fi/tyossaoppiminen-koulutuksen-ja-tyoelaman-rajavyohykkeella/>
- Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Mature ECEC student teachers' perceived professional agency during work placements. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 59–79. <https://doi.org/10.26803/ijlter>
- Ukkonen-Mikkola, T., & Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing teachers' and student teachers' professional agency. *Teaching and teacher education*, 96, 103189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatus muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus –lehti*, 18(4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13502930802141584>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Virtanen, A. (2011). Pedagogiikan avulla voidaan tukea oivaltamaan yliopistossa opitun käyttökelpoisuus työelämässä. Teoksessa L. Penttinen (Toim.), *Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen* (s. 16–19). Yliopistosta työelämään ESR-projekti. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47640>
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (Toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 21–28). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20(2), 2–20. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikkaa-opiskelijoiden-nakokulma/>
- Waddell, J., & Vartuli, S. (2015). Moving from traditional teacher education to a field-based urban teacher education program: One program's story of reform. *The Professional Educator* 39(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084839.pdf>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 258–269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>